



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

MORENA DOLORES PATRIOTA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL DE 1856 A 1961:
MANUTENÇÃO E RESISTÊNCIA AO IDEÁRIO EUGÊNICO**

Campinas
2021

MORENA DOLORES PATRIOTA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL DE 1856 A 1961:
MANUTENÇÃO E RESISTÊNCIA AO IDEÁRIO EUGÊNICO**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de Educação.

Orientadora: Dra. Regina Maria de Souza

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO/TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA MORENA
DOLORES PATRIOTA DA SILVA, E
ORIENTADA PELA PROF^a. DRA. REGINA
MARIA DE SOUZA

CAMPINAS
2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Si38e Silva, Morena Dolores Patriota da, 1988-
A educação se surdos no Brasil de 1856 a 1961 : manutenção e
resistência ao ideário eugênico / Morena Dolores Patriota da Silva. –
Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientadora: Regina Maria de Souza.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Surdos - Educação - História. 2. Eugenia. 3. Inclusão. 4. Exclusão.
5. Capacidade de aprendizagem. 6. Normalização. I. Souza, Regina
Maria de, 1957-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Deaf people's education in Brazil from 1856 to 1961 : maintenance
and resistance to the eugenics ideal

Palavras-chave em inglês:

Deaf - Education - History

Eugenics

Inclusion

Exclusion

Ableism

Normalization

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Regina Maria de Souza [Orientador]

Ana Priscilla Christiano

Eliana Cristina Bär

Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado

Solange Maria da Rocha

Data de defesa: 28-06-2021

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-9891-7938>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/0352290015498866>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL DE 1856 A 1961:
MANUTENÇÃO E RESISTÊNCIA AO IDEÁRIO EUGÊNICO**

Autora: Morena Dolores Patriota da Silva

Comissão examinadora:

Dra. Regina Maria de Souza (orientadora)

Dra. Ana Priscilla Christiano

Dra. Eliana Cristina Bär

Dra. Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado

Dra. Solange Maria da Rocha

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

AGRADECIMENTOS

Esta foi uma fase muito especial em minha vida, na qual tenho crescido tanto academicamente, como profissional e pessoalmente. O período em que fiz o doutorado foi um momento de muitas decepções; decepções com a humanidade, com pessoas conhecidas, um momento em que muitas verdades vieram à tona, verdades duras. Não posso dizer que foi fácil, pois não foi, mas foi um momento de muitas aprendizagens. Preciso agradecer primeiramente a Deus, por ter me conduzido e fortalecido, me dado ânimo e coragem para alcançar a finalização de mais essa fase de minha vida.

Agradeço ao Rodrigo Fontoura da Silva, meu esposo, amigo e companheiro de caminhada, pelo apoio, pelo carinho e pela compreensão, por estar comigo todos os dias e por sempre ter me incentivado na continuidade dos estudos.

Aos meus pais por terem me dado acesso a uma educação de qualidade, a base para que chegasse até aqui. Em especial à minha mãe que sempre me incentivou na continuidade dos estudos.

À minha orientadora, professora Dra. Regina Maria de Souza, por ter me acompanhado e guiado na elaboração desta tese, pela orientação criteriosa, pela compreensão e pela amizade.

Aos professores Dr. Edivaldo Góis Junior, Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha, Dra. Fabiana de Cássia Rodrigues, Dra. Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado, Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende, Dr. Pedro Ganzeli e Dra. Solange Maria da Rocha que me deram ferramentas para a realização desta pesquisa por meio de suas aulas, cursos, obras e contribuições.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa Anderson, Cássia, Cristiane, Samuel e Thaísa pela amizade e pelo apoio no enfrentamento dos desafios.

Ao Cahique (Carlos Henrique Benatti Lorena) pela amizade e companheirismo e por ter transformado nossa estada em Campinas, minha e do Rodrigo, nos fazendo sentir parte da família. E à dona Emília (Emília Maria da Silva Santos) pela acolhida e amizade.

À Unicamp por ter me proporcionado a oportunidade de realização deste curso e de momentos de tanta aprendizagem e desenvolvimento.

Diante da realidade nua, crua e tão cruel como tem sido atualmente, com tanta miséria, fome, doença, ignorância, ainda mais agravados com a pandemia da

covid-19, necessitamos muito de esperança, por um país mais justo, inclusivo e democrático.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! (FREIRE, 1980, p. 110-111)

Diante dessa esperança, afirmo que a educação nunca se fez tão necessária como hoje e sinto-me honrada de trabalhar em uma instituição que prima por uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade, com uma equipe extremamente competente e dedicada, o Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* Londrina. Portanto, agradeço ao IFPR por ter me concedido o afastamento de minhas atividades laborais para realização do curso de doutorado, sem o qual não seria possível a realização desta pesquisa.

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O outro já foi medido demais como para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral (SKLIAR, 2003, p. 29).

RESUMO

A eugenia, movimento organizado no século XIX como campo de saber e intervenção sobre a hereditariedade para alcançar o aprimoramento racial, influenciou o pensamento científico e social, assim como as políticas nacionais e internacionais. A presente tese tem como objetivo identificar as marcas eugênicas presentes na educação de surdos no período de 1856 a 1961. Para tanto, traçamos um percurso de investigação a partir de um estudo qualitativo, com pesquisa bibliográfica e documental, passando pela construção do ideal de normalidade eugênica, sua legitimação como discurso científico e aplicação na educação, a relação entre medicina e eugenia, a escola e os anormais no Brasil, discutindo as origens e concepções dos termos norma e normalidade para, em seguida, fazer uma narrativa histórica da educação de surdos no Brasil de 1856 a 1961. Foram escolhidos alguns documentos do período recortado para serem analisados, a fim de identificar se o discurso eugênico ou indício deste coexistiram com a temática da educação de surdos no Brasil e se esta compartilhou de seus preceitos tendo como categorias analíticas a concepção de surdez, a etiologia da surdez e a educação do surdo, conforme o período histórico recortado. Os resultados indicam resquícios da eugenia na imposição para o surdo enquadrar-se no ideal de ser humano de sua época ou sociedade, na busca por homogeneização social, na inferiorização do diferente e na normalização dos considerados anormais.

Palavras-chave: História da Educação de Surdos. Eugenia. Inclusão e exclusão. Normalização. Capacitismo.

ABSTRACT

Eugenics, a movement organized in the 19th century as a knowledge field and an intervention regarding heredity in order to achieve racial improvement, influenced scientific and social thinking, as well as national and international politics. This thesis has as its goal to identify eugenics marks in the education for the deaf between 1856 and 1961. Therefore, we drew a research path from a qualitative study, using bibliographic and document research, passing by the ideal construction of eugenics normality, its legitimation as a scientific discourse and enforcement in education, the relation between medicine and eugenics, school and the abnormal in Brazil, discussing the origins and conceptions of the terms norm and normality, in order to, right after, make a historic narrative regarding the education of the deaf in Brazil from 1856 to 1961. Some documents were chosen from the mentioned period to be analyzed, in order to identify if the eugenics discourse or traces of it coexisted with the deaf education thematic in Brazil and whether the deaf education thematic shared its precepts having as its analytical categories the conception of deafness, the etiology of deafness and the education of the deaf, according to the period mentioned above. The results point to eugenics remnants imposing to the deaf person to fit into the ideal human being frame for his/her time or society, in search of social homogenization, in the belittlement of the different and in the normalization of the ones considered abnormal.

Key words: Deaf People's Education History. Eugenics. Inclusion and Exclusion. Normalization. Ableism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. OBJETIVOS E METODOLOGIA.....	20
1.1 Objetivos	20
1.2. Metodologia.....	20
2. A CONSTRUÇÃO DO IDEAL DE NORMALIDADE EUGÊNICA, SUA LEGITIMAÇÃO COMO DISCURSO CIENTÍFICO E APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO	28
2.1. Da investigação sobre a origem da humanidade à busca por aprimoramento: percurso das teorias de raças à eugenia.....	28
2.2. Medicina e eugenia: uma relação íntima	44
2.3. A escola e os anormais no Brasil.....	60
2.4. A construção do anormal.....	67
3. UM SOBREVOO PELA HISTÓRIA DO INES: EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL DE 1856 A 1961	77
4. ANALISANDO AS MANUTENÇÕES E RESISTÊNCIAS AO IDEÁRIO EUGÊNICO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS DE 1856 A 1961	125
4.1. Apresentação das fontes.....	125
4.1.1. Relatórios do Dr. Tobias Leite.....	125
4.1.1.1. Relatório de 6 de abril de 1969.....	125
4.1.1.2. Relatório de 5 de abril de 1870.....	130
4.1.1.3. Relatório de 1 de março de 1871.....	132
4.1.2. Compêndio para o ensino de surdos-mudos (1881).....	144
4.1.2.1. Introdução ao leitor e aos professores.....	145
4.1.2.2. Parte teórica.....	147
4.1.3. A Surdo Mudez no Brasil (BACELLAR).....	156
4.1.4. Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957)	171
4.1.4.1. Ofício de encaminhamento do anteprojeto de criação da Campanha (27/11/1957) direcionado ao Ministro de Educação e Cultura, Clóvis Salgado, e assinado pela diretora Ana Rímoli de Faria Doria.	172
4.1.4.2. Projeto Ministerial, que propôs instituir a Campanha, aos 29/11/1957	173
4.1.4.3. Discurso pronunciado pelo Ministro Clóvis Salgado no dia 30/11/957	173
4.1.4.4. Discurso pronunciado no dia 30/11/57 por D. Ana Rímoli de Faria, diretora do Instituto Nacional de Educação de Surdos	174
4.1.4.5. Decreto que instituiu a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro	175
4.2. Análise	176
4.2.1. Concepção de surdez	177

4.2.2. Etiologia da surdez	193
4.2.2.1. Relação entre moléstias, consanguinidade, hereditariedade e surdez	193
4.2.2.2. Estereótipos fabricados em relação à pessoa surda.....	197
4.2.2.3. A falta de consenso ou mau censo?.....	201
4.2.3. Educação do surdo	205
4.2.3.1. A prevenção da surdez e a educação para tornar cidadão o surdo: ações capacitistas	205
4.2.3.2. Educação moral do surdo.....	214
4.2.3.3. Educação como instrumento para formação da força produtiva	219
4.2.3.4. O uso de sinais, de escrita ou da oralidade como medidas de inteligência: a supremacia da fala	221
4.2.3.5. Educação: treino articulatório e ensino em sinais	226
4.2.3.6. Restrição do ensino do surdo ao ensino elementar e instrução profissional.....	233
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
REFERÊNCIAS	245
APÊNDICES	259
Apêndice 1 - Quadro 3 – Pesquisadores da primeira fase de investigação sobre variedade humana.....	260
Apêndice 2 - Quadro 4 – Legislação brasileira e os surdos-mudos	265
ANEXOS.....	271
Anexo 1 – Ficha Sanitaria Individual	272
Anexo 2 – Classificação eschematica dos escolares (para ser respondida pelo professor).....	274
Anexo 3 – Alunos do Instituto dos Surdos-Mudos segundo relatório de 06/04/1869	275
Anexo 4 – Alunos do Instituto dos Surdos-Mudos segundo relatório de 05/04/1870	276
Anexo 5 – Alunos do Instituto dos Surdos-Mudos segundo relatório de 01/03/1871	277
Anexo 6 - <i>Protetização autitiva</i> - artigo de Ítalo Carvalho	278

INTRODUÇÃO

Meu lugar de fala

Sou uma pesquisadora ouvinte, trabalho como pedagoga no Instituto Federal do Paraná, no *campus* Londrina, que se destaca pelo grande número de estudantes com deficiência incluídos e que conta com uma equipe de profissionais que tem buscado se aprimorar constantemente para oferecer a todos os alunos e alunas uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Iniciei minhas pesquisas na área da eugenia e suas influências na educação a partir do projeto *Concepções de deficiência emergentes do entrelaçamento dos discursos da educação especial e engenharia genética*, da Universidade Estadual de Londrina, coordenado pela professora Dra. Simone Moreira de Moura. Vinculado a ele e sob orientação da Profa. Simone, elaborei meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia intitulado *Admirável homem novo: pressupostos da eugenia e seus impactos na posição social do deficiente na contemporaneidade*, defendido em 2011, no qual discuti o histórico da eugenia, seus pressupostos e influências nas concepções de ser humano e educação do início do século XX à atualidade, tendo como fontes publicações acadêmicas, obras literárias e jornais. Com o trabalho, concluí que o discurso eugênico, embora apresentando novos contornos, continua presente, nomeado por muitos autores de eugenia liberal, expresso especialmente na defesa de melhor qualidade de vida às pessoas com deficiência. “Mas, contraditoriamente, apresenta projeções de desaparecimento destes, dando espaço para problematizarmos na esteira das discussões acerca da inclusão, até que ponto a diversidade tem sido compreendida como condição humana” (PATRIOTA-SILVA, 2011, p. 5).

Em busca de me aprofundar na temática da eugenia por meio do estudo da obra *A cura da fealdade*, do eugenista brasileiro Renato Kehl, iniciei em 2013 o mestrado na Faculdade de Educação da Unicamp sob orientação da professora Dra. Regina Maria de Souza, que me apresentou os estudos sobre a educação de surdos, a cultura surda e as lutas do movimento surdo. Em minha dissertação, *Marcas eugênicas na educação de surdos no século XIX*, constatei que a tentativa de normalização e a rejeição de qualquer sinal que dê visibilidade à surdez do

sujeito estão presentes nas obras *Atas do Congresso de Milão* (ATAS, 2011) e *Memoir: upon the formation of a deaf variety of the human race* (BELL, 1883) e que as tentativas eugênicas de seleção dos indivíduos belos influenciaram as decisões sobre a educação de surdos no século XIX expressas nestas obras (PATRIOTA-SILVA, 2015).

Iniciei o doutorado em 2017, investigando a manutenção e a resistência ao ideário eugênico na educação de surdos no Brasil, com um recorte temporal de 1856 a 1961. Na tese apresento uma visão externa sobre o tema, a visão de alguém que reconhece e admira a força do movimento surdo, suas lutas e conquistas e que busca reconhecer as sujeições a que foram submetidos ao longo do tempo por conta do ideário eugênico e de marcas deixadas por este.

Considero de extrema importância a pesquisa sobre a educação de surdos realizada pelos próprios surdos. Mas também acho que é importante aos ouvintes entenderem e pesquisarem a educação de surdos, nos unirmos – surdos e ouvintes – em prol de uma educação pública, gratuita, de qualidade e acessível a todos os surdos e surdas do nosso país, sejam sinalizadores, implantados, oralizados, que cada um seja respeitado em sua especificidade. Que possam ser quem são, que não seja imposto que se tornem quem o outro deseja. Nas palavras de Gladis Perlin, primeira doutora surda do país, que nossa defesa seja a defesa pelo “direito de ser na diferença” (PERLIN, 2013, p. 1.).

Apresentação da pesquisa

A eugenia é um movimento (pseudo)científico¹ e social que advém como consequência do desejo de controle do ser humano como espécie e dos processos que permeiam sua existência (FOUCAULT, 2010a). No Brasil, a *ciência do aprimoramento racial* foi defendida pela elite que buscava o poder, por meio da ciência da época, para alcançar a ordem e o progresso do país; ganhou prestígio sendo considerada ciência e defendida pelos círculos intelectuais do fim do século XIX até o início do XX (STEPAN, 2004). Após o holocausto nazista e sua

1 Optamos por utilizar a classificação de eugenia como “(pseudo)ciência” adaptando a terminologia utilizada por Black (2006), tendo em vista que a eugenia do fim do século XIX até o início do século XX apresentava o *status* de disciplina científica, sendo que “Genética, antropologia, estatística, genealogia, biografia, medicina, psiquiatria, cirurgia, economia, leis e testes mentais figuram entre as disciplinas dispostas nas raízes dessa árvore eugênica (DIWAN, 2007, p. 10, 14).

repercussão mundial, o termo eugenia tornou-se um tabu, levando os cientistas a deixarem de utilizá-lo. Entretanto, algumas práticas perduram até atualmente de maneira velada (DIWAN, 2007), conforme exemplo relatado por Black (2003, p. 23, grifos do autor), em que instituições eugenistas estadunidenses alteraram em seus nomes o termo *eugenia* para *genética*, contudo,

embora a retórica e os nomes das organizações tenham mudado, as leis e as mentalidades permaneceram. Assim, décadas depois que Nuremberg denunciou os métodos eugenistas como genocídio e como crimes contra a humanidade, os Estados Unidos continuaram a esterilizar compulsoriamente e a proibir casamentos indesejáveis segundo o ideal da eugenia.

Apesar de não ser possível definir com exatidão seu início, sua atuação sistemática inicia-se no século XIX. Mesmo que o termo *eugenia*, palavra de origem grega que significa *bem-nascido*, tenha sido cunhado por Galton em 1883 como ciência, a eugenia foi oficialmente organizada como campo de saber e de intervenção sobre a hereditariedade humana para seu melhoramento em 1869, com a publicação por Galton de *Hereditary genius*, texto considerado fundador da eugenia (SCHWARCZ, 1993).

A eugenia incitou a aplicação de um direcionamento da eugenia a partir de critérios científicos e racionais para influenciar o direcionamento das políticas sociais. O objetivo de Galton com o livro *Hereditary genius*² é claro: “Pretendo demonstrar, neste livro, que *as aptidões naturais humanas são herdadas exatamente da mesma forma como os aspectos constitucionais e físicos de todo o mundo orgânico*” (GALTON, 1914, p. 1 *apud* PATTO, 2015, p. 61, grifos da autora).

A eugenia teve alcance internacional e tinha como objetivo o aprimoramento da raça humana e a preservação da “pureza” daqueles considerados superiores, racionalizando a reprodução humana no intuito de controlar as características de sua descendência, introduzindo a seleção deliberada de indivíduos considerados *inadequados*, submetendo-os a ações como esterilizações compulsórias e racismo genético (STEPAN, 2005).

Nos estudos recentes, no entanto, a eugenia latino-americana foi completamente ignorada pelos historiadores. Mesmo se

2 GALTON, F. *Hereditary genius*. Nova York: MAcmillan, 1914. (1.^a ed. 1869).

considerarmos essa negligência como simples parte de um padrão mais abrangente de desprezo para com a ciência desta região, ainda assim ela é particularmente lamentável por duas razões principais. Primeiro, a exclusão da eugenia distorce a história moderna da América Latina: diante da conexão histórica entre a eugenia e os excessos nazistas e, talvez, devido à poderosa ficção segundo a qual a América Latina teria ficado relativamente isenta do racismo característico de outras partes do mundo, há uma freqüente tendência a negar que a eugenia tenha desempenhado qualquer papel na história moderna dessa região. No entanto, mesmo um exame superficial das fontes disponíveis revela que os movimentos eugênicos estiveram presentes na maior parte da América Latina e conformaram de maneira inesperada o pensamento científico e social e as políticas.

[...]

Assim, uma segunda razão para lamentarmos o esquecimento da América Latina nas discussões sobre eugenia é que isso empobrece nosso entendimento não apenas da história latino-americana, como também da eugenia como suposto movimento científico mundial (STEPAN, 2004, p. 333, 334).

As ideias de normalização propostas pela eugenia visam a adequação da sociedade a uma norma imposta. Mas a quem pertence a titularidade da norma? Como ela surgiu? Qual o destino daqueles que estão fora dela? De acordo com Foucault (2010a),

o que vemos como polaridade, como fratura binária na sociedade, não é o enfrentamento de duas raças exteriores uma à outra; é o desdobramento de uma única e mesma raça em uma super-raça e uma sub-raça [...] o discurso de um combate que deve ser travado não entre duas raças, mas a partir de uma raça considerada como sendo a verdadeira e a única, aquela que detém o poder e aquela que é titular da norma, contra aqueles que estão fora dessa norma, contra aqueles que constituem outros tantos perigos para o patrimônio biológico. E vamos ver, nesse momento, todos os discursos biológico-racistas sobre a degenerescência, mas também todas as instituições que, no interior do corpo social, vão fazer o discurso da luta das raças funcionar como princípio de eliminação, de segregação e, finalmente, de normalização da sociedade [...] [o novo discurso será:] “Temos de defender a sociedade contra todos os perigos biológicos dessa outra raça, dessa sub-raça, dessa contrarraça que estamos, sem querer, constituindo” (p. 52, grifos meus).

Alexander Graham Bell (1847-1922), educador de surdos e um dos grandes defensores da eugenia nos Estados Unidos, é um exemplo de intelectual

que declara preocupação em *defender a sociedade do perigo biológico* que representam os surdos.. Ele considera que, mesmo não intencionalmente, as sociedades têm ações que levam à formação de uma nova variedade da raça humana – a de surdos –; as principais ações seriam a criação de instituições para a educação exclusiva de surdos e o desenvolvimento da língua de sinais. Essas instituições, normalmente internatos, levavam os surdos a ficarem isolados dos ouvintes; esse isolamento seria potencializado pela identificação criada como grupo pelo uso de sinais, tendo uma consequência não esperada por seus implantadores, a associação dos surdos entre si, a frequência do casamento entre surdos e a ideia de formação de um *povo surdo-mudo* (BELL, 1883).

Bell reconhece o potencial da língua de sinais para a comunicação dos surdos e a considera uma ameaça por acreditar que possibilitaria uma maior associação entre os surdos e, tendo em vista sua defesa de hereditariedade da surdez, a formação de uma *raça humana surda*, fato que, segundo ele, deve ser evitado (PATRIOTA-SILVA, 2015). Tal concepção levou-o a defender a *coeducação*, modalidade na qual o surdo estudaria em uma escola que, preferencialmente, não tivesse mais de um surdo para que a convivência dele se restringisse aos ouvintes, o que possibilitaria uma melhor oralização e reduziria o *risco* de ocorrerem relações de cunho sexuais entre eles (BELL, 1883); essa seria uma maneira de *proteger a sociedade contra o perigo biológico que os surdos representavam*.

Apesar de não ter estado presente no Congresso de Milão (1880), Bell teve os preceitos eugênicos dos quais compartilhava lá defendidos, expressos na tentativa de normalização e rejeição de qualquer sinal que demonstrasse a surdez, tal fato é observado na orientação do Congresso para preferência pelo Método Oral Puro em vez do Método de Sinais, justificada pela defesa de parte considerável dos congressistas de que o fato do surdo aprender *apenas* a fala e a leitura labial propiciaria maior desenvolvimento intelectual do que se também sinalizasse (PATRIOTA-SILVA, 2015). Ressaltamos aqui que utilizamos na presente tese a versão publicada na série histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos em 2011 do relatório em inglês apresentado pelo senhor A. A. Kinsey sobre o Congresso de Milão, traduzida para o português e disponível no Repositório Digital Huet³.

3 Soubemos recentemente, a partir da obra *Na presença da outra o encontro comigo: da história da educação de surdos às histórias de nossas vidas* (2019), de Lucienne M. C. Vieira-Machado e Leila

Consideramos que o resgate da história da educação de surdos no Brasil, como afirma Gohn (2011), cria uma memória que fortalece as lutas presentes, pois “a experiência da qual são portadores não advém de forças congeladas do passado – embora este tenha importância crucial ao criar uma memória que, quando resgatada, dá sentido às lutas do presente” (idem, p. 336).

É essa memória da história da educação de surdos no Brasil que pretendemos resgatar a partir da presente tese, tendo como objetivo identificar as marcas eugênicas presentes na educação de surdos no período de 1856-1961. Justificamos o nosso recorte iniciar-se em 1856 por ser o ano de fundação do Instituto Nacional Educação de Surdos e marco do início da educação formal de surdos no Brasil, bem como finalizar em 1961 por ser o final da gestão de Ana Rímoli, diretora do INES, e de Juscelino Kubitschek, presidente do país. A gestão de ambos foi um período de grandes mudanças na educação de surdos em âmbito nacional, com destaque para a criação do Curso Normal para formação de professores de surdos e a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro*, ambas marcadas pela defesa do oralismo, pelo cientificismo e pelo caráter desenvolvimentista da década de 1950 (ROCHA, 2009).

Ressaltamos que ao longo da pesquisa tivemos a preocupação de manter inalteradas nomenclaturas e grafias de palavras como constam nos textos originais, que podem diferir da nomenclatura ou grafia atual, entretanto, consideramos pertinente sua manutenção para retratar a realidade do período estudado.

A presente pesquisa está dividida nos seguintes capítulos:

O capítulo 1 trata dos objetivos do presente trabalho e da metodologia a ser adotada.

O capítulo 2, intitulado *A construção do ideal de normalidade eugênica, sua legitimação como discurso científico e aplicação na educação*, é dividido em quatro partes. A primeira parte, *Da investigação sobre a origem da humanidade à*

Couto Mattos, da existência de uma versão mais completa de ata do Congresso de Milão, a versão oficial do Fornari (a qual ainda não tivemos acesso) que, segundo elas, é bem diferente da versão de Kinsey que aqui utilizamos. A principal diferença está no suposto consenso sobre o método oral puro como melhor método para educar o surdo, constatado na versão de Kinsey, mas inexistente na outra. A ausência de um consenso é confirmada também pelo Sr. Gallaudet no *Congresso Internacional para o estudo das questões de educação e de assistência de surdos-mudos* ocorrido em Paris, em 1900, quando afirma que participou do Congresso de Milão em 1880 no qual foi proposto o método oral puro e considera que foi uma falta grosseira embasada em uma “absoluta imprecisão”, pois os delegados do Congresso não formavam um “corpo representativo”, muito menos teriam autoridade para decidir o método a ser utilizado no ensino de *todos* os surdos (CONGRESSO, 2013).

busca por aprimoramento: percurso das teorias de raças à eugenia, tem como temas centrais a legitimação do discurso científico, o racismo e a eugenia no século XIX e início do XX.

A segunda parte, *Medicina e eugenia: uma relação íntima*, discorre sobre como, baseados na eugenia e no mecanismo da hereditariedade, os médicos buscaram a implantação de ações para alcançar o prolongamento da vida, o controle de doenças, a busca pela normalidade por meio da educação e do controle da sexualidade sob o discurso de zelo pela raça e reversão do processo de degeneração para alcançar o progresso. A influência da eugenia na medicina levou os médicos a ampliarem sua atuação para a área social, alcançando a vida cotidiana, a sexualidade e a educação (SCHWARCZ, 1993; ROMERO, 2002).

Na terceira parte, *A escola e os anormais no Brasil*, é explicitado como a medicalização da escola ampliou as possibilidades de alcance da normalização, fornecendo o ambiente propício para o exame, a hierarquização, a classificação e o encaminhamento dos alunos, para adequá-los aos anseios eugenistas. Os médicos relacionavam dificuldades de aprendizagem e inadequações diversas dos alunos a morbidade e degeneração. As crianças consideradas anormais eram classificadas como escolarizáveis ou não, e critérios médicos eram utilizados para definição de seu encaminhamento (PATTO, 2015).

E, finalmente, na quarta parte, *A construção do anormal*, são discutidas as concepções e origens dos termos norma e normalidade.

No capítulo 3, *Um sobrevoo pela história do INES: educação de surdos no Brasil de 1856 a 1961*, elaboramos uma retrospectiva da educação de surdos neste período, apresentando alguns desdobramentos da história do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), das metodologias e das visões pedagógicas que permearam o Instituto ao longo deste período, assim como a alternância de visões nas direções da entidade. Justificamos o foco do capítulo na história do INES, pois, sendo referência na educação de surdos no país e estando diretamente ligado ao governo federal, as políticas públicas da época refletiam nele, que foi até a primeira metade do século XX o polo centralizador da educação de surdos no Brasil. (ROCHA, 2009).

O quarto capítulo, intitulado *Analisando as manutenções e resistências ao ideário eugênico na educação de surdos de 1856 a 1961*, é dividido em duas partes. A primeira parte, *Apresentação das fontes*, descreve as obras selecionadas para

análise, a saber: *Relatórios do Dr. Tobias Leite* (1869, 1870 e 1871), Introdução denominada *Ao leitor* (LEITE, 2012a) e *Aos professores* (LEITE, 2012b) do livro *Compêndio para o ensino de surdos-mudos* (publicado em 1881), tese *A surdo mudez no Brasil* (BACELLAR, 2013) – defendida em 1926 e *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro* (DÓRIA, 1957a, 1957b; SALGADO, 1957a, 1957b; KUBITSCHKEK, 1957). A segunda parte consiste na *Análise* e é seguida pelas *Considerações finais*.

1. OBJETIVOS E METODOLOGIA

1.1 Objetivos

O objetivo geral da presente tese consiste em identificar se houve vestígios de orientações e práticas eugênicas na educação de surdos no período de 1856-1961, no Brasil, sua manutenção e resistência. Para tanto, temos como objetivos específicos: descrever como ocorreu a legitimação do discurso científico, do racismo e da eugenia no século XIX e início do XX; discorrer sobre como, baseados na eugenia e no mecanismo da hereditariedade, os médicos buscaram a implantação de ações para alcançar o aprimoramento da raça e o progresso do país; explicitar como a medicalização da escola ampliou as possibilidades de normalização dos estudantes e encaminhamento daqueles classificados como anormais; explicar as concepções e origens dos termos norma e normalidade; elaborar uma narrativa histórica da educação de surdos de 1856 a 1961; investigar as influências da eugenia nas obras *Relatórios do Dr. Tobias Leite* (1869, 1870 e 1871), introdução denominada *Ao leitor* (LEITE, 2012a) e *Aos professores* (LEITE, 2012b) do livro *Compêndio para o ensino de surdos-mudos* (publicado em 1881), *A surdo mudez no Brasil* (BACELLAR, 2013) – tese defendida em 1926 e *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro* (DÓRIA, 1957a, 1957b; SALGADO, 1957a, 1957b; KUBITSCHKE, 1957).

1.2. Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos, realizamos um estudo qualitativo, com pesquisa bibliográfica e documental. Ambas são bem semelhantes, diferindo-se com relação à natureza das fontes; a pesquisa bibliográfica utiliza-se de autores diversos sobre determinada temática, normalmente fontes secundárias e científicas, já a pesquisa documental⁴ utiliza-se de fontes primárias (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

4 “Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. [...] Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser

Em síntese, documento histórico é qualquer fonte sobre o passado conservado por acidente ou deliberadamente, analisado a partir do presente e estabelecendo diálogos entre a subjetividade atual e a subjetividade pretérita. [...] Reafirmando seu senhoril dialético, criador/criatura, o documento, em si, torna-se uma personagem histórica, com a beleza da contradição e da imprevisibilidade, com as marcas do humano (KARNAL; TATSCH, 2017, p. 24).

De acordo com Lemos *et al.* (2015), os documentos consistem em pistas que auxiliam na construção da narrativa histórica.

O documento não é uma prova e sim uma pista de que algo ocorreu, mas não pode ser restituído em uma totalidade histórica, apenas ser colocado em narrativas com lacunas por meio de tratamento das fontes documentais pelos pesquisadores. [...] A pesquisa documental auxilia na problematização de práticas sociais, de desnaturalização das mesmas e da ruptura com cristalizações (p. 461).

Por meio da análise documental, pretendemos mapear a trajetória da educação de surdos no Brasil no referido período e identificar se o discurso eugênico ou indícios deste coexistiu com a temática da educação de surdos brasileira e se esta compartilhou de seus preceitos, pois, como afirma Albuquerque Jr. (2017): “Todo discurso tem uma relação de coexistência com outros discursos com os quais compartilha enunciados, conceitos, objetivos, estratégias, formando séries que devem ser analisadas” (p. 235). Ressaltamos, portanto, que, de acordo com Chartier (2002),

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (p. 17).

retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. [...] [os documentos] Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38, 39).

Foucault (2008, p. 7-8), ao analisar o papel do pesquisador na leitura de um documento, faz a seguinte advertência:

[...] por uma mutação que não data de hoje, mas que, sem dúvida, ainda não se concluiu, a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não interpretar se diz a verdade nem qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. É preciso desligar a história da imagem com que ela se deleitou durante muito tempo e pela qual encontrava sua justificativa antropológica: a de uma memória milenar e coletiva que se servia de documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças; ela é o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc.) que apresenta sempre e em toda a parte, formas de permanência, quer espontâneas, quer organizadas. *O documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, memória; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar status e elaboração à massa documental de que ela não se separa* (grifos meus).

Realizamos ao longo da tese um diálogo com Foucault, contudo ressaltamos que a presente tese não se propõe a realizar uma análise foucaultiana. A presente investigação parte da concepção de história cultural, a saber:

A história cultural, tal como a entendemos, tem por princípio objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro torna-se inteligível e o espaço ser decifrado (CHARTIER, 2002, p. 16-17).

Partimos da hipótese de que a educação de surdos no Brasil sofreu influência da eugenia e de que suas marcas se expressam, especialmente, na tentativa de normalizar o surdo, por meio da oralização e medicalização realizada pela e na escola. Para tal investigação, com relação às marcas ou estratégias eugênicas, partimos da concepção de Renato Kehl (1923) sobre *belleza* e *fealdade*, utilizando o significado galtoniano para os termos: *fealdade* com o sentido de anormalidade e morbidez; e *belleza* se referindo à saúde integral (KEHL, 1923).

Foi realizada a análise interna e externa dos documentos⁵, investigando a presença de regularidades discursivas⁶ e cotejando com informações de outras fontes e personagens do e sobre o período⁷.

A temporalidade e a historicidade de um discurso ou de um pronunciamento não se verificam apenas por aquilo que o cerca, mas estão escritas e permitem a escritura do próprio texto. [...] Trata-se não simplesmente de considerar o discurso como sendo a obra de um indivíduo isolado ou como mero reflexo do que lhe é exterior, mas de se perguntar pelas regularidades que se podem mapear entre os *discursos* que circularam numa dada época, que coexistiram, que formaram *séries*, que pertenceram ou pertencem a um dado *saber*, que se referiram ou se referem a um dado tema, que falaram ou falam de um dado sujeito, que nomearam ou nomeiam um dado objeto, que utilizaram ou utilizam-se de um dado conceito, de uma dada noção, que usaram ou usam dados enunciados. Mapear regularidades que, ao mesmo tempo, significa observar o que há de singular, de diferente, que tipo de ruptura, de descontinuidade, de desligamento o discurso ou pronunciamento que se está analisando significa em relação à série a que pertence, a tradição de que provém, em relação ao tema que aborda ou em relação a outros emitidos pelo mesmo autor (ALBUQUERQUE JR, 2017, p. 238).

5 “A análise externa interroga sobre o contexto daquela fala, sobre as relações sociais, econômicas, políticas que estão implicadas naquele discurso, naquele pronunciamento, em que relações de poder e de saber o autor daquele discurso está envolvido. [...] Essas exigências inspiram levam àquilo que chamo de *análise interna* dos discursos. A partir das reflexões feitas por estas correntes de pensamento, o historiador tem que tomar um discurso ou um pronunciamento não apenas como algo que remete a um acontecimento que lhe é exterior e do qual é um testemunho, um documento, um resto, uma pista, um sinal. O historiador deve tomá-los como sendo em si mesmos um acontecimento, um evento que merece ser interrogado em quanto tal” (ALBUQUERQUE JR., 2017, p. 236-237).

6 Regularidades discursivas: “[...] as imagens, os enunciados, os conceitos, os temas que se repetem e que deslocamento ou deslizamento de sentido pode vir a sofrer ao longo do período que se está estudando” (ALBUQUERQUE JR, 2017, p. 242).

7 “É indispensável que estes discursos e pronunciamentos sejam cotejados com outros tipos de fontes e com discursos vindos de outros personagens do período, envolvidos com os mesmo episódios ou dentro do mesmo universo de preocupações” (ALBUQUERQUE JR, 2017, p. 242-243).

Ao analisar os documentos foram elaboradas categorias. De acordo com Lüdke e André (1986),

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novos focos de interesse.

Baseado naquilo que já obteve, o pesquisador volta a examinar o material no intuito de aumentar seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão. Pode, ainda, explorar as ligações entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los. Finalmente, o pesquisador procura ampliar o campo de informação identificando os elementos emergentes que precisam ser mais aprofundados.

A última etapa consiste num novo julgamento das categorias quanto à sua abrangência e delimitação (p. 42, 43-44).

As categorias analíticas utilizadas na presente tese foram: (1) Concepção de Surdez, (2) Etiologia da surdez e (3) educação do surdo, mais detalhadas na análise.

Pretende-se, a partir da análise dos documentos selecionados, identificar as informações que possam apresentar indícios de influências da eugenia no recorte proposto. A partir do cruzamento de dados buscamos identificar os intercâmbios deles com o ideário eugênico, especialmente com as obras *A cura da fealdade (eugenía e medicina social)* de Kehl (1923) e *Memoir: upon the formation of a deaf variety of the human race*, de Alexander Graham Bell (1883).

A seguir, no quadro 1, a relação dos textos escolhidos para serem analisados:

Quadro 1

FONTES USADAS PARA INVESTIGAR A INFLUÊNCIA DA EUGENIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL		
Título da fonte	Caracterização da fonte	Conteúdo
Relatórios Tobias Leite (1869)	Relatório de autoria de Tobias Leite, diretor do Instituto dos Surdos Mudos apresentado em abril de 1869.	“Relatório do diretor Tobias Leite em abril de 1869. Documento com nove (9) páginas relata o início das atividades do Instituto dos Surdos-Mudos com detalhes sobre o prédio, contratação de pessoal, alunos selecionados, pessoal e currículo baseado no Instituto de Paris. Tobias Leite cita estatísticas de surdos na França, Estados Unidos e estimativa no Brasil, o Regulamento 4.046 de 19 de dezembro de 1867. A seleção contou com a presença do Imperador D. Pedro II” (descrição do documento disponível no repositório Huet, Biblioteca INES).
Relatório Tobias Leite (1870)	Relatório de autoria de Tobias Leite, diretor do Instituto dos Surdos Mudos, referente ao ano letivo de 1869, apresentado em abril de 1870.	“Relatório de quatro (4) páginas e uma planilha. Documento descreve a premiação aos alunos, práticas de leitura e escrita, tradução e impressão de livros (gramática, catecismo e literatura), melhorias na aprendizagem dos alunos de forma geral, tanto no ensino profissional quanto na educação moral. Mudança de endereço por questões de acordo com os proprietários. Prestação de contas do patrimônio e do pessoal” (descrição do documento disponível no repositório Huet, Biblioteca INES).
Relatório Tobias Leite (1871)	Relatório de autoria de Tobias Leite, diretor do Instituto dos Surdos Mudos, referente ao ano letivo de 1870, apresentado em março de 1871.	“Relatório de oito (8) páginas referente ao ano letivo de 1870. Apresenta estatística de surdos na província, dados sobre matrículas, conclusão de curso, modelo educacional, profissionais, patrimônio da instituição e saúde. Apresenta levantamento quantitativo de surdos no país e aspectos relacionados ao baixo número de alunos matriculados no Instituto” (descrição do documento disponível no repositório Huet, Biblioteca INES).

<i>Compendio para o ensino dos surdos-mudos</i> (1881)	Recortamos as seguintes partes do livro para a análise: – Introduções denominadas <i>Ao leitor</i> (p. V-VI) e <i>Aos professores</i> (p. VII-XII); – Primeira parte do livro, <i>Parte theórica</i>, de autoria de Valade Gabel, com tradução adaptada⁸ de Dr. Tobias Leite.	“Em 1881, um ano após o Congresso realizado em Milão, Tobias Leite, então Diretor do Instituto manda publicar, já em terceira edição, o <i>Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos</i>, tradução da obra do professor Vallade Gabel, do Instituto de Surdos da França. O livro é dividido em duas partes, sendo a primeira teórica em forma de perguntas e respostas e a segunda prática em forma de lições. Uma das interrogações feitas logo no início do livro era de quais os meios que se podem empregar para ser compreendido pelo surdo-mudo. A resposta em tom diferenciado diz que com os surdos sem instrução usam-se fatos materiais, desenhos e linguagem natural dos sinais. Com os surdos instruídos usam-se a palavra artificial (expressão oral), o alfabeto manual e a escrita” (INES, 2013, s.p.).
A surdo mudez no Brasil (cadeira de higiene) (1926)	Tese de doutoramento defendida pelo Dr. Arnaldo de Oliveira Bacellar na Faculdade de Medicina de São Paulo e publicada em 1926. Reproduzida pela <i>Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos</i>, em seu volume 6, publicado em 2013 e disponível em versão impressa e digital (no site da biblioteca do INES, no acervo do <i>Repositório Digital Huet</i>).	O livro consiste na publicação da tese de doutorado do Dr. Arnaldo de Oliveira Bacellar pela Faculdade de Medicina de São Paulo, que teve sua primeira publicação em 1926. A tese foi dividida em oito capítulos: (1) <i>Histórico</i>, (2) <i>Os Surdos Mudos no Brasil</i>, (3) <i>Os Surdos Mudos no Estado de S. Paulo</i>, (4) <i>Etiologia da Surdo Mudez</i>, (5) <i>Anatomo-Pathologia da Surdo Mudez</i>, (6) <i>Prophylaxia da Surdo Mudez</i>, (7) <i>As Instituições Brasileiras de Surdos Mudos</i>, (8) <i>A Legislação Brasileira e os Surdos Mudos</i>. “O então Instituto Nacional de Surdos Mudos atual Instituto Nacional de Educação de Surdos foi um dos locais visitados pelo médico para realização de sua pesquisa. Trata-se de uma obra de extrema relevância para a pesquisa histórica nas áreas da educação e da saúde, visto que se configura importante registro, fartamente documentado da situação dos surdos e da surdez no Brasil nas primeiras décadas do século XX” (ROCHA, 2013, n.p).

8 Carneiro (1915) e Bacellar (2013) descrevem a referida obra, respectivamente, como *tradução adaptada* (CARNEIRO, 1915) e *tradução e adaptação para o português* (BACELLAR, 2013). De acordo com Tobias Leite (1870), para utilização de modelos e lições dos compêndios e livros franceses no ensino dos surdos-mudos brasileiros seria necessário a realização das devidas modificações e adaptações para a língua portuguesa e costumes do país, por este motivo que o livro *Compêndio para o ensino dos surdo-mudos* foi traduzido e adaptado.

Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957)	“Publicação do MEC com 15 páginas em português. Campanha em comemoração ao centenário do Instituto. Reúne os seguintes documentos: Ofício de encaminhamento do ante-projeto de criação da Campanha (27/11/1957), o Projeto da Campanha (29/11/1957), os discursos da diretora do INES Ana Rímoli de Faria e do Ministro Clóvis Salgados (ambos de 30/11/1957) e o Decreto que instituiu a Campanha (03/12/1957)” (descrição do documento disponível no repositório Huet, Biblioteca INES). Os documentos da Campanha encontram-se disponíveis no Repositório Huet (online) da Biblioteca do INES.
---	---

Fonte: Elaboração da própria autora.

2. A CONSTRUÇÃO DO IDEAL DE NORMALIDADE EUGÊNICA, SUA LEGITIMAÇÃO COMO DISCURSO CIENTÍFICO E APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

2.1. Da investigação sobre a origem da humanidade à busca por aprimoramento: percurso das teorias de raças à eugenia

De acordo com Bethencourt (2018), as motivações para o desenvolvimento do racismo ao longo da história foram baseadas em projetos políticos.

O racismo precedeu a teoria das raças, mas a inclusão numa estrutura científica de preconceitos novos e antigos relacionados com a ascendência étnica acentuou a ação discriminatória, uma vez que cristalizou os preconceitos étnicos, atribuindo-lhes um status de conhecimento superior. As teorias das raças⁹ tiveram um impacto extraordinário, não só no mundo ocidental como também em outros continentes, onde foram adaptadas às necessidades locais (BETHENCOURT, 2018, p. 501).

A pesquisa em história natural desenvolvida nos séculos XVIII e XIX possibilitou o desenvolvimento de novas disciplinas como a química, a fisiologia, a anatomia comparativa, a geologia e a biologia, que refletiam as alterações de concepções da época. “Os seres humanos estavam envolvidos nessa pesquisa cada vez mais comparativa da natureza, o que por sua vez incentivou o interesse na origem e nas causas da variedade” (BETHENCOURT, 2018, p. 343). As percepções de tempo e de origem da humanidade, por exemplo, alteraram-se a partir das descobertas arqueológicas e geológicas, colocando em xeque concepções religiosas há muito cristalizadas¹⁰.

Presentes desde a Antiguidade, as referências sobre a existência de

9 “[...] essas teorias estavam ligadas a noções científicas gerais relacionadas à criação do mundo, à origem das espécies e ao aperfeiçoamento ou degeneração das espécies” (BETHENCOURT, 2018, p. 396).

10 “O enquadramento religioso da noção de natureza decaiu durante a segunda metade do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX. A história natural tornou-se cada vez mais autônoma, com o desenvolvimento de campos específicos de conhecimento garantindo novos dados que estimularam a reflexão sobre a transformação dos organismos e um plano único para a organização da natureza” (BETHENCOURT, 2018, p. 360-361).

uma desigualdade essencial entre as raças tornaram-se, no entanto, mais comuns com as grandes viagens, à medida que o europeu civilizado foi posto diante do “selvagem”. Esse contexto passa a ser objeto de debates e, sobretudo a partir de meados do século 18, duas vertentes delinearão-se: de um lado, colocavam-se os que viam as raças humanas como procedentes de um único tronco e a desigualdade como transitória, superável pelo tempo ou por contato cultural; de outro, os que não aceitavam que, por exemplo, os negros pudessem ter a mesma origem e seguir o caminho percorrido pelos gregos. A desigualdade aqui seria natural e hereditária. Esse determinismo tomou corpo durante o século 19 e ao adquirir status científico tornou-se preponderante (ROMERO, 2002, p. 106).

Carl Lineu (1707-1778) foi responsável pelo início da obsessão europeia por classificar e sistematizar todos os minerais, vegetais e animais, inclusive humanos, a partir da publicação de sua obra *Systema Naturae* em 1735, na qual classificou os seres humanos como liderando os quadrúpedes, logo acima dos símios.

O homem surgia classificado em quatro categorias: europeu, definido como branco; americano, definido como vermelho; asiático, definido como escuro; e africano, definido como negro. A crueza e a brevidade dessa classificação são marcantes, e provavelmente foram o segredo do seu êxito. Não havia descrições, justificações ou explicações. O essencial era que os seres humanos estavam integrados na natureza e associavam-se a outros animais numa hierarquia implícita. E o mais importante era essa hierarquia da natureza (BETHENCOURT, 2018, p. 344).

Lineu, que em sua primeira edição de *Systema Naturae* hierarquizou o ser humano tendo como critério a cor da pele, incrementou as edições seguintes deixando-as mais sofisticadas, passou a definir o ser humano como *homo sapiens*, manteve as classificações humanas da primeira edição (branco, vermelho, escuro e negro)¹¹ incluindo características físicas e psicológicas baseadas em estereótipos prévios e acrescentou as categorias *homem selvagem* e *homem monstruoso*¹²,

[...] sendo o primeiro um estado intermediário implícito entre o ser humano e o macaco, e o segundo uma expressão de degeneração, com ambos a complementarem a

11 Atualmente “o IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. Ou seja, as pessoas são perguntadas sobre sua cor de acordo com as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela” (IBGE, 2021, s.p.).

12 “Nessa categoria, Lineu estabelecia a distinção entre montanhesees pequenos, ativos tímidos, patagônicos grandes e indolentes, hotentotes menos férteis, americanos imberbes, chineses de cabeça cônica e canadenses de cabeça chata” (BETHENCOURT, 2018, p. 345).

sequência neste contexto de afastamento ambíguo da ideia da cadeia dos seres (BETHENCOURT, 2018, p. 345).

Interessante destacar que, segundo Bethencourt (2018), Lineu atribuía aos europeus uma suposta superioridade e descrevia-os como *musculosos, inventivos e perspicazes* (p. 346). O modelo geográfico a partir do qual as raças eram relacionadas ao hábitat (divididas segundo continentes de origem) não era uma inovação de Lineu, tendo sido criada na Europa no século XVI.

[...] Ainda assim, o contexto científico para a classificação minuciosa da natureza era sem dúvida novo, o que criava uma estrutura diferente para os velhos estereótipos [...] os modelos geográfico e hierárquico já haviam sido desenvolvidos na Renascença, recebendo um novo significado nas classificações de Lineu, com o primeiro sendo organizado por cor da pele e o segundo pelos supostos atributos físicos, psicológicos e políticos¹³ (BETHENCOURT, 2018, p. 346).

Em uma de suas expedições como pesquisador botânico e viajante, Lineu conheceu a Lapônia, que foi um marco de alteração de seus interesses científicos. O povo sami, formado por nativos da Lapônia (na época Índias Ocidentais suecas), classificado pelos colonizadores suecos como *selvagem*, estava há um século sofrendo um cruel processo de colonização que, além de submetê-lo a trabalhos forçados, visava cristianizá-lo e suprimir suas *práticas xamanistas*. Diferentemente, Lineu descrevia os costumes sami com empatia e em ocasiões especiais utilizava suas vestes típicas. “A experiência com os sami garantiu a Lineu uma primeira reflexão crucial sobre a relação entre a natureza e a cultura, algo que o marcaria para o resto da vida e que contribuiu para defini-lo como historiador natural” (BETHENCOURT, 2018, p. 341).

O desenvolvimento da história natural e seus diálogos levaram à criação da etnologia que apresentava uma reflexão sobre a humanidade mais aberta e vinculada à natureza visando compreender as diferenças entre os seres humanos e suas causas; para tanto, os estudos foram baseados em sistemas de classificação desenvolvidos com base em estereótipos sobre os tipos humanos, buscando catalogá-los e hierarquizá-los (BETHENCOURT, 2018).

13 “O trabalho de Lineu, que ampliou a classificação de plantas, passando a abranger igualmente os animais, seres humanos incluídos, foi descrito por Michel Foucault como a pedra angular da episteme do período clássico, os séculos XVII e XVIII” (BETHENCOURT, 2018, p. 340).

O estudo científico multiplicou os métodos e as suposições para explicar as diferenças entre seres humanos. Já não bastava descrever as características fenotípicas, bem como os supostos graus de inteligência, os hábitos e o comportamento. Recolheram-se e mediram-se crânios; compararam-se esqueletos; e estabeleceu-se uma hierarquia de diferenças entre seres humanos, segundo uma escala de proximidade ou de distância dos símios¹⁴. Esses padrões gerais de medida - ou melhor, de falsa medida, tal como rotulada por Stephen Jay Gould - de nova credibilidade às formas de classificação expressas através da noção de raça. Neste contexto, o termo “raça” adquiriu um status científico que contribuiu para resumir as diferenças: acreditava-se que as características fenotípicas desafiavam a influência das circunstâncias externas, ao passo que as capacidades morais e intelectuais estavam inextricavelmente ligadas à aparência física (BETHENCOURT, 2018, p. 343).

De acordo com Bethencourt (2018), entre os pesquisadores da primeira fase de classificação de variedade humana destacam-se Buffon (1707-1788), Kant (1724-1804), Camper (172-1789), Blumenbach (1752-1840), Cuvier (1769-1832), Prichard (1786-1848) e Humboldt (1769-1859). O autor destaca que ao comparar esses pesquisadores percebe-se que eles apresentam diferenças de percepções, instabilidade conceitual, dúvidas e diferenças na definição de limite entre raças (mais informações no Quadro 3 – Apêndice 1).

Aspirando ao conhecimento universal sobre a variedade de seres humanos, “a segunda metade do século XIX assistiu a uma sequência dramática de acontecimentos econômicos, políticos e sociais que estiveram diretamente ligados às teorias das raças” (BETHENCOURT, 2018, p. 395). A teoria das raças, o conceito de variedade humana, assim como a sua classificação e hierarquização, alterou-se com os desenvolvimentos científicos no século XVIII e início do XIX, culminando no desenvolvimento do *racismo científico* a partir da década de 1840.

Esses racialistas científicos tornaram-se extremamente influentes para a definição das políticas nacionalistas e totalitárias de direita até a Segunda Guerra Mundial. Inspiraram as leis segregacionistas dos Estados Unidos e da África do Sul. Entretanto, Gobineau¹⁵ promovia

14 Macacos, segundo Bethencourt (2018).

15 Arthur Gobineau (1816-1882), filósofo francês, “[...] publicou o seu longo *Essai sur l'inégalité des races humaines* em 1853-5, reforçando a visão de raças inatas e imutáveis. [...] Os estudos sérios sobre Gobineau começaram a ser publicados na França por Ernest Seilère, em 1903 e por Robert Dreyfus, em 1905, seguindo-se uma nova edição dos seus trabalhos produzida por Clément Serpeille na década de 1920, que acabou finalmente por chamar a atenção do público. No entanto, seria a propaganda nazista da década de 1930 que viria a contribuir decisivamente para a criação de uma visão particular do autor” (BETHENCOURT, 2018, p. 380, 381).

a visão dos arianos como os elementos brancos superiores responsáveis por todos os progressos da civilização no mundo e equiparava a miscigenação à degeneração (BETHENCOURT, 2018, p. 502).

De acordo com Bethencourt (2018), os contextos históricos que influenciaram o desenvolvimento do racismo científico foram distintos em cada lugar: na Europa, os desafios à desigualdade social¹⁶; nos Estados Unidos, a desigualdade racial¹⁷; e na Ásia, o domínio imperial europeu¹⁸.

Essa tensão entre as aspirações igualitárias dos brancos e as suas ideias acerca da suposta inferioridade dos negros distingue os racistas científicos americanos dos autores europeus, mais interessados em justificar a desigualdade entre os brancos (BETHENCOURT, 2018, p. 387).

As investigações científicas sobre a origem da humanidade causaram a disputa teórica marcada pelo debate entre os monogenistas¹⁹ e os poligenistas²⁰. A

16 “As revoluções de 1848 perturbaram a nova ordem conservadora que se estabelecera por toda a Europa após o domínio de Napoleão. Essas revoluções foram resultado dos conflitos internos que se deveram aos processos de industrialização, urbanização, migração intensa, reconhecimento político da classe média e exigências políticas da nova classe operária, cujas condições miseráveis se agravaram devido às fracas colheitas e à crise agrícola. As resistentes estruturas políticas, sociais e econômicas do Antigo Regime, que haviam sobrevivido ou sido em parte reconstituídas após o primeiro impacto da Revolução Francesa, foram profundamente abaladas” (BETHENCOURT, 2018, p. 369).

“A vitória conservadora de 1849-51, um pouco por toda a Europa, não significou que tudo se manteria como estava: os últimos vestígios da servidão e dos direitos feudais, além dos deveres, foram eliminados; instituíram-se constituições mais ou menos centralizadas nos soberanos; e lançaram-se as sementes de projetos nacionalistas num ambiente de compromisso em que o liberalismo internacional e o cosmopolitismo perderam o encanto. [...] Na Europa, a reflexão sobre a raça e a busca científica pelas origens da variedade humana tornaram-se ferramentas essenciais para provar as supostas origens inerentes da desigualdade, numa tentativa de minar o poderoso movimento pela igualdade, mostrando-o como artificial e antinatural” (BETHENCOURT, 2018, p. 371).

17 “Nos Estados Unidos não se verificou um acontecimento específico que incitasse o racismo científico, que resultou no acúmulo de tensões políticas e sociais, além dos conflitos sentidos desde a Revolução Americana. Obviamente, a questão da escravidão esteve em jogo desde a Declaração da Independência, em 1776 [...]” (BETHENCOURT, 2018, p. 371).

18 “A conquista da Índia e a expansão do Império Britânico na Ásia a partir da década de 1750 levaram a toda uma nova relação entre conquistadores e dependentes” (BETHENCOURT, 2018, p. 373-374).

“O arianismo tornou-se uma ideologia conveniente para o imperialismo britânico na Ásia, pois enfatizava a ancestralidade branca comum das elites indiana e britânica. Ao mesmo tempo, para afirmar o seu próprio status social, certos grupos indianos também se serviram da ideia de que esses povos pastores brancos da Ásia Central haviam conquistado a Índia e subjugado a população drávida do sul. Essa ideologia de uma origem superior disseminou-se pela Ásia e pela Oceania, fazendo com que povos nativos de pontos tão distantes como a Nova Zelândia a usassem para enaltecer a sua posição social e para negociar com os colonizadores (BETHENCOURT, 2018, p. 393-394).

19 Monogenismo: “O homem, segundo essa versão, teria se originado de uma fonte comum, sendo os diferentes tipos humanos apenas um produto “da maior degeneração ou perfeição do Éden” (Quatrefage, 1857 *apud* Stocking, 1968). Nesse tipo de argumentação vinha embutida, por outro lado,

visão *monogenista* foi predominante até o início do século XIX e apoiada pela igreja; defendia a unicidade da origem da humanidade, ou seja, a humanidade teria um único ascendente comum. Já a visão *poligenista* defendia que houve diversos centros de criação do ser humano, que teriam originado as diferentes raças (SCHWARCZ, 1993).

O embate entre os poligenistas e monogenistas amenizou após a publicação, em 1859, de *A origem das espécies* de Charles Darwin (1809-1882), que define a humanidade como uma espécie única, a concepção do modelo evolucionista foi assumida tanto pelos monogenistas como pelos poligenistas tornando o debate irrelevante; contudo, ambos, monogenistas e poligenistas, estiveram presente ao longo dos séculos XVIII e XIX (BETHENCOURT, 2018; SCHWARCZ, 1993). “‘Finalmente’, disse ele [Darwin] em *A origem do homem*, “quando os princípios da evolução forem aceitos pela maioria [...] a controvérsia entre os monogenistas e os poligenistas vai ter uma morte silenciosa da qual ninguém vai se dar conta” (DESMOND; MOORE, 2009, p. 516).

Charles Darwin (1809-1882) foi um abolicionista convicto²¹, “Para ele, a escravidão era o rebaixamento de toda uma sociedade; opunha-se à ideia da escravidão como sendo um mal tolerável [...]” (BETHENCOURT, 2018, p. 400). Oriundo de famílias abolicionistas (tanto seu avô materno, Josiah Wedgwood, como seu avô paterno, Erasmus Darwin, eram antiescravagistas²²), Darwin recebeu uma formação liberal.

a noção da *virtualidade*, pois a origem uniforme garantiria um desenvolvimento (mais ou menos) retardado, mas de toda forma semelhante. Pensava-se na humanidade como um gradiente - que iria do mais perfeito (mais próximo do Éden) ao menos perfeito (mediante degeneração) -, sem pressupor, num primeiro momento, uma noção única de evolução” (SCHWARCZ, 1993, p. 64).

20 Poligenismo: “Retornando a Hipócrates, o poligenismo insistia na ideia de que as diferentes raças humanas constituiriam “espécies diversas”, “tipos” específicos, não redutíveis, seja pela aclimação, seja pelo cruzamento a uma única humanidade” (SCHWARCZ, 1993, p. 66).

21 “Sua ética antiescravagista e anticrueldade era inviolável. No entanto, a incongruência de sua classe defender essa ética sacrossanta ao mesmo tempo que degradava as raças “inferiores” (mesmo quando os colonos as desalojavam ou exterminavam) é impossível de compreender de acordo com os padrões do século XXI” (DESMOND; MOORE, 2009, p. 508).

22 “Jamais existiu sobre a terra mal mais monstruoso”, declarou Thomas Clarkson, um dos líderes da campanha antiescravagista ao comemorar o fim do tráfico negreiro. Clarkson foi apoiado e parcialmente financiado pelo avô de Charles Darwin, o mestre ceramista Josiah Wedgwood. Mas essas palavras poderiam muito bem ter sido de Darwin, ou também de seu outro avô, Erasmus Darwin, libertino, poeta e evolucionista do iluminismo. [...] O comércio - o transporte de africanos sequestrados pelo Atlântico, para trabalhar até a morte nas plantações de cana e nas fábricas do Novo Mundo - foi proibido nos domínios ingleses em 1807, dois anos antes do nascimento de Darwin, e ele cresceria esperando a abolição do próprio sistema condenável da escravidão nas colônias inglesas (que aconteceu em 1833)” (DESMOND; MOORE, 2009, p. 23).

Interessante destacar que Erasmus Darwin (1731-1802) foi um importante intelectual, “[...] recebia visitas dos mais destacados intelectuais da época, ansiosos por conhecer o médico erudito que desenvolvera uma visão independente da natureza, afastada do criacionismo bíblico e próxima das ideias transformistas de Lamarck²³” (BETHENCOURT, 2018, p. 397). O avô paterno, possivelmente, foi uma importante influência no desenvolvimento das pesquisas, tanto de Charles Darwin como de seu primo Francis Galton.

Galton, na época conhecido por seu trabalho como naturalista e como geógrafo especializado em estatística, escreveu seu primeiro ensaio na área da hereditariedade humana em 1865, após ter lido *A origem das espécies*. Em 1869 era publicado *Hereditary genius*, até hoje considerado o texto fundador da eugenia²⁴ (SCHWARCZ, 1993, p. 78-79).

A partir das noções de evolução introduzidas por Darwin,

A naturalização das hierarquias foi reintroduzida segundo premissas evolutivas; o aperfeiçoamento e a perfectibilidade eram aceitos, mas também a possibilidade de declínio associada à competição pelos recursos, além da capacidade de adaptação a novas condições econômicas, sociais e políticas (BETHENCOURT, 2018, p. 502).

De acordo com Desmond e Moore (2009), sobre eugenia, Darwin “[...] havia incorporado a obra estatística e eugênica de seu primo Francis Galton e do velho amigo W. R. Greg” (p. 505), que após aplicação da teoria de seleção natural às questões sociais destacaram seus receios com relação à degeneração consequente da caridade, filantropia e assistência social e médica.

Darwin fez eco a esses receios em relação aos “pobres e irresponsáveis” se reproduzirem cedo e aumentarem o número de crianças abandonadas: “Por isso os irresponsáveis, os degradados e muitos membros corrompidos da sociedade tendem a aumentar num ritmo mais rápido que os membros providentes e geralmente

23 Jean-Baptiste Lamarck (1744-1829) foi o naturalista francês que desenvolveu uma teoria da evolução das espécies baseada na noção “[...] de características adquiridas e de transformação dos organismo devido ao ambiente em constante mudança [...]” (BETHENCOURT, 2018, p. 342). Lamarck não se interessava pela variedade dos tipos humanos, sua contribuição se deu em relação à “[...] integração dos seres humanos em geral na natureza. Lamarck chegou inclusive a defender que os seres humanos eram apenas um auge temporário na escala animal, destinados a serem suplantados por formas mais avançadas [...]” (BETHENCOURT, 2018, p. 360).

24 Embora o termo *eugenia* tenha sido cunhado por ele mais tarde, em 1883 (DIWAN, 2007).

virtuosos”²⁵. Essa era a crença que estava se consolidando entre as classes médias da década de 1860. Em sua condição de estatístico que calculava a taxa de mortalidade da classe operária e que assumia a intelectualidade superior de sua classe, os dados de Galton reforçavam as crenças aristocráticas do primo. Darwin esperava que “os mais fracos e inferiores” se casassem com menos frequência para ajudar a “deter” essa debilitação da sociedade. No entanto, por mais humanista que fosse, ele ainda declarava que temos de enfrentar “sem queixas” as consequências de os pobres sobreviverem. Na verdade, diminuir “a ajuda que nos sentimos obrigados a dar aos desamparados” causaria na mesma medida uma “deterioração na parte mais nobre de nossa natureza” (DESMOND; MOORE, 2009, p. 505-506).

A principal publicação de Darwin foi *A origem das espécies* (1859), na qual demonstrou o processo de seleção natural e concluiu que todos os seres vivos teriam uma composição química em comum em sua estrutura celular. “A obra criticava as duas principais suposições do racismo científico: a ideia de criação independente das espécies e o conceito de caráter imutável das espécies sobreviventes” (BETHENCOURT, 2018, p. 401). Seus argumentos sobre a origem da espécie desenvolveram um raciocínio científico que impactou na construção racial. “As duas principais inspirações para a nova abordagem de Darwin foram Charles Lyell²⁶, no campo da geologia, e Malthus²⁷, no da demografia²⁸” (BETHENCOURT, 2018, p. 401).

A publicação da *Origem das espécies* (1859) não muda o rumo das ideias dominantes a respeito das diferenças entre grupos humanos. Ao contrário, as teorias racistas encontraram na teoria evolucionista elementos para sua reafirmação. A teoria de Darwin (1809-1882) foi assimilada e transformada pelos intelectuais da burguesia na

25 “Darwin citou William Greg, Wallace e Francis Galton quanto ao fracasso da seleção natural nas nações civilizadas como resultado da vacinação, das leis dos pobres e dos asilos – cuidados médicos e assistência social para os mais desafortunados, o que promovia a sobrevivência e a propagação dos elementos mais fracos da sociedade, levando à “deterioração da parte mais nobre da nossa natureza”. Darwin uniu a eugenia a uma abordagem essencialista das nações” (DESMOND; MOORE, 2009, p. 406).

26 “Lyell sugeriu que a formação da crosta da Terra demorara muitos milhões de anos. A consequência óbvia para Darwin (mas não para o próprio Lyell) seria que a evolução das espécies não poderia ficar contida na estrutura bíblica tradicional de alguns milhares de anos” (BETHENCOURT, 2018, p. 401).

27 “Malthus estabeleceu os princípios da demografia com base no aumento geométrico das populações confrontadas com o aumento aritmético dos recursos” (BETHENCOURT, 2018, p. 401).

28 “Portanto, a transferência da competição malthusiana da política para o reino animal feita por Darwin levou ao surgimento de uma ciência supostamente “inquestionável” que depois foi reaplicada à sociedade em *A origem do homem*, uma ciência defendida pelos fanáticos da época” (DESMOND; MOORE, 2009, p. 506).

formulação do *darwinismo social*²⁹ e colocada a serviço da justificação da reconstrução da hierarquia social que se operava no interior da nova ordem social (PATTO, 2015, p. 59).

Importante destacar que Darwin não teve a intenção de justificar as desigualdades sociais ou o racismo ao formular o evolucionismo biológico, embora visse a desigualdade (propriedade individual, conceito de superioridade e acúmulo de poder) como fonte de aperfeiçoamento social³⁰, afirmação que fazia parte dos debates da época entre socialistas e liberais, o que mostra a integração de Darwin com as discussões de sua época, tanto sociais, como políticas (BETHENCOURT, 2018).

A transposição de suas ideias para o universo social – onde supostamente também se daria uma seleção dos mais aptos num mundo pretensamente igualitário – resulta numa biologização mistificadora da vida em sociedade e justificadora da exploração e da opressão exercidas pelas classes dominantes dos países colonialistas, tanto dentro como fora de suas fronteiras. Por isso, cabe afirmar, como o faz Hobsbawm (1982:227)³¹, que “o darwinismo social e a antropologia racista pertencem não à ciência do século passado, mas à sua política” (PATTO, 2015, p. 59).

Em relação ao Brasil, a imagem de um país de população altamente miscigenada fez parte dos discursos internos e externos nessa época; cientistas brasileiros e estrangeiros e a elite local adeptos do *darwinismo social*, baseados em teorias raciais, temiam as consequências dessa hibridação que passou a ser o centro de seus discursos e pesquisas, visando compreender a realidade e direcionar o destino do país (SCHWARCZ, 1993).

O problema racial é, portanto, a linguagem pela qual se torna possível apreender as desigualdades observadas, ou mesmo uma certa singularidade nacional. Como bem mostrou Hobsbawm (1990),

29 “O darwinismo social foi defendido como o uso político e social dado às ideias evolutivas de Darwin entre 1859 e a Segunda Guerra Mundial. Embora o rótulo tenha começado a ser usado em finais da década de 1870 e início dos anos 1880, só se tornaria reconhecido generalizadamente após a publicação, em 1944, da obra de Richard Hofstadter *Social Darwinism in American Political Thought*, 1860-1915, influenciada por Talcott Parsons” (BETHENCOURT, 2018, p. 410).

30 “Para Darwin, a igualdade perfeita entre os indivíduos que compunham as tribos da Terra do Fogo havia retardado sua civilização. Os povos governados por monarcas hereditários eram considerados mais capazes de aperfeiçoamento e, entre as raças, as mais civilizadas dispunham dos governos mais sofisticados. Darwin equiparava a igualdade à baixaza: pedaços de tecido oferecidos aos fogueiros foram rasgados em tiras e distribuídos; nenhum indivíduo seria mais rico do que os outros. A propriedade individual, o conceito de superioridade e a acumulação de poder eram noções impensáveis naquele regime tribal, mas para Darwin tais noções eram a base do aperfeiçoamento” (BETHENCOURT, 2018, p. 399).

31 HOBBSAWM, E. *A era das revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

neste momento em que se vinculava discurso racial a projetos de cunho nacionalista, parecia oportuno imaginar uma nação em termos biológicos, regular sua reprodução, estimar uma futura homogeneidade. [...] Assim, se o conjunto dos modelos evolucionistas levava a crer que o progresso e a civilização eram inevitáveis, concluía também que a mistura de espécies heterogêneas era sempre um erro, que gerava não só a degeneração do indivíduo como de toda coletividade (SCHWARCZ, 1993, p. 313-314).

A partir de meados do século XIX, as pesquisas no Brasil, que se restringiam a pesquisadores naturalistas estrangeiros, passam a agregar pesquisadores brasileiros.

Ao cientificismo do século XIX coube a tarefa de compatibilizar liberalismo e racismo. No período imperial, uma antropologia filosófica evolucionista aparentemente provava a inferioridade das raças não brancas, justificando, assim, sua sujeição nacional ao branco. Com a abolição do trabalho escravo e a instalação do Estado republicano, ela continuou proclamando essa inferioridade, agora para justificar o lugar subalterno, mas formalmente livre, que negros, índios e mestiços passaram a ocupar na estrutura social (PATTO, 2015, p. 89).

Vale apontar uma exceção interessante: havia estudantes negros surdos já na época do Império no *Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos*, com a condição que não fossem escravos, lembrando que a abolição da escravatura ocorreria mais tarde, em 1888 (ROCHA, 2018). Alguns documentos registram a presença de estudantes e funcionários negros surdos, na condição de escravos libertos, no Instituto, um exemplo é o ofício enviado em 1871 por Dr. Tobias Leite ao Conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira comunicando que “[...] a menina Rachel, escrava de Henrique Eduardo Nascentes Pinto, estava livre desde 1868 e havia sido aceita no Instituto sem nenhuma ressalva, pois seu antigo proprietário lhe encaminhou sua carta de alforria” (ROCHA, 2018, p. 48).

Com a entrada de novos modelos científicos no país foram criados novos centros de pesquisa e ensino, entre eles os museus nacionais, institutos históricos e geográficos e faculdades de direito e medicina.

Longe de conformarem um grupo homogêneo, divididos em função dos vários interesses profissionais, econômicos e regionais – que tendem a se acirrar com a queda da monarquia –, esses intelectuais guardavam, porém, certa identidade que os unia: a representação comum de que os espaços científicos dos quais participavam lhes

davam legitimidade para discutir e apontar os impasses e perspectivas que se apresentavam para o país (SCHWARCZ, 1993, p. 50).

A elite nacional pós 1870, aderindo à *moda cientificista*, “[...] via na ciência não apenas uma profissão, mas uma espécie de sacerdócio; que valorizou a moda intelectual em detrimento da produção” (SCHWARCZ, 1993, p. 39). Tal *moda* alcançou, inclusive, a produção literária, a partir da qual diversas obras foram marcadas por enredos e heróis guiados pelas *máximas científicas deterministas e evolucionistas*, alguns exemplos são: *A carne* (Júlio Ribeiro, 1888), *O Ateneu* (Raul Pompeia, 1888), *O chromo: um estudo de temperamentos* (Horácio de Carvalho, 1888), *A esfinge* (Afrânio Peixoto, 1911) e *O presidente negro* (Monteiro Lobato, 1926)³².

De modo mais geral, a ciência foi amplamente reconhecida como essencial à autoridade material e moral do Ocidente - às próprias definições de modernidade e civilização. Os intelectuais latino-americanos leram com avidez os trabalhos dos importantes pensadores científicos da Europa. Eles abraçaram a ciência como uma forma de conhecimento progressista, uma alternativa para a visão religiosa da realidade e um meio de estabelecer nova forma de poder cultural. A evolução, particularmente, foi adotada entusiasticamente como visão secular à América Latina nas décadas de 1870 e 1880, proveniente de uma variedade de fontes inglesas, francesas e alemãs [...] Os darwinistas sociais assumidos pelos intelectuais e cientistas serviram como “metalinguagens”, fornecendo ricas estruturas polivalentes para a análise da história dos povos latino-americanos e seus destinos. [...] Mas o evolucionismo, como mais tarde a eugenia, também tinha seu lado mais escuro: prestava-se a formulações racistas, as quais também se incorporaram à bagagem intelectual dos novos círculos científicos (STEPAN, 2005, p. 49-50).

Intelectuais brasileiros, embasados nas teorias europeias que consideravam o Brasil como exemplo de degeneração por conta de sua configuração racial mista e nas dúvidas sobre a identidade racial brasileira possibilitaram a emergência da eugenia no Brasil.

Segundo os pensadores americanos os cruzamentos “promíscuos que se haviam verificado em boa parte da América Latina haviam produzido povos degenerados, instáveis, incapazes de

32 Sobre estas obras obtém-se mais informações nas páginas 43 e 44 de *O espetáculo das raças* (SCHWARCZ, 1993) e sobre especificamente *O presidente negro* no artigo *Recortes literário e biográfico de Monteiro Lobato na defesa da eugenia e do fascismo racial* (SOUZA, PATRIOTA-SILVA, SILVA, 2020).

desenvolvimento progressivo. Em grande medida, as classes educadas da América Latina compartilhavam as suspeitas dos europeus. [...] Diante das circunstâncias e das infecções ideológicas, a eugenia – por definição, a ciência do “aprimoramento racial” – poderia facilmente atrair intelectuais e profissionais convencidos da capacidade da ciência de criar a “ordem e progresso” (o lema da república brasileira) que a composição racial do país perturbava (STEPAN, 2005, p. 53, 54).

Agassiz³³ (1807-1873), estudioso suíço contemporâneo de Darwin, foi um desses intelectuais que analisou a constituição racial brasileira e a considerou inferior por conta da miscigenação. Para ele, as raças humanas eram equiparáveis a espécies tais as diferenças entre elas.

A visão de Agassiz quanto à hierarquia das raças não o impediu de manter uma posição confortável em Harvard e de apoiar o unionismo, à semelhança de muitos outros nortistas que advogavam a abolição da escravidão, mesmo defendendo a inferioridade física, social e mental inata dos negros³⁴.

É nesse contexto que devemos analisar a expedição de Agassiz ao Brasil, entre abril de 1865 e agosto de 1866, imediatamente após o fim da Guerra Civil. [...] *Na verdade, a viagem de pesquisa no campo das ciências naturais procurava encontrar provas para contestar a teoria de Darwin sobre a origem das espécies e confirmar a teoria das raças de Agassiz.*

Durante essa viagem, Agassiz compilou, comentou e desenhou um grande número de espécies. Além disso, o relato da expedição, publicado pela esposa, incluiu trechos do diário de Agassiz, em que o autor manifesta o horror de testemunhar uma sociedade multirracial (BETHENCOURT, 2018, p. 390, grifo meu).

Haag (2010) revisitando a história de Agassiz nos conta que

Após a publicação de *A origem das espécies* (1859), de Darwin, porém, seu prestígio [de Agassiz] passou a ser questionado por jovens naturalistas americanos que rejeitavam suas interpretações teológicas e racistas. Ele então abraçou com entusiasmo a chance

33 “Louis Agassiz (1807-73): ictiólogo, glaciologista, zoólogo, geólogo e historiador natural. Agassiz estudou em Zurique, Heidelberg e Munique antes de conhecer Cuvier e Humboldt em Paris. Recebeu apoio destes para conseguir seu primeiro trabalho na Universidade de Neuchâtel” (BETHENCOURT, 2018, p. 389), ao migrar aos Estados Unidos, ingressou na Universidade de Harvard e fundou o Museu de Zoologia Comparada em 1846 (BETHENCOURT, 2018).

34 “A escravidão estava na ordem do dia do debate político. Entretanto, a ambiguidade dos estados nortistas – o solo livre era acompanhado pela ideia de homogeneidade branca, e a abolição da escravidão significava não tanto a dignidade dos seres humanos mas sim a exclusão total dos negros, removidos de forma explícita de Vermont em 1777 – fora apenas parcial e temporariamente superada” (BETHENCOURT, 2018, p. 372).

de vir ao Brasil com o objetivo de pesquisar os peixes da bacia amazônica para provar a “falácia” das teses darwinistas. Não menos importante, a viagem era a oportunidade de visitar um “paraíso racialista”. Agassiz aproveitou a sua estada para recolher provas materiais da “degeneração racial” provocada pelo “mulatismo”, comum na população brasileira, fortemente miscigenada. O resultado foi uma série de 200 imagens, conservadas no Museu Peabody de Harvard, em sua maioria inéditas devido ao seu conteúdo polêmico: retratos nus da população africana do Rio e dos tipos mestiços de Manaus (HAAG, 2010, grifo meu).

Em 1868, Agassiz afirmou:

que qualquer um que duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal-entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as separam, venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental (AGASSIZ, 1868, p. 71³⁵ apud SCHWARCZ, 1993, p. 17).

A crença de que a humanidade estaria fadada ao progresso e à civilização, defendida pelo *evolucionismo social*, foi contraposta pelo *darwinismo social*, que passou a substituir o termo *evolução* pelo termo *degeneração*. “Para os autores darwinistas sociais³⁶, o progresso estaria restrito às sociedades “puras”, livres de um processo de miscigenação, deixando a evolução de ser entendida como obrigatória” (SCHWARCZ, 1993, p. 80).

Segundo Schwarcz (1993) duas teorias baseadas no estudo das raças se destacaram no século XIX: o *evolucionismo social* e o *darwinismo social*. O evolucionismo social no Brasil foi representado pela *antropologia cultural* ou *etnologia social*, “[...] tinha como foco central a questão da cultura, vista, no entanto, sob uma ótica evolucionista” (p. 75), apresentava um princípio otimista, entendendo o progresso como sendo obrigatório, defendiam os preceitos monogenistas e a origem única da humanidade.

De 1870 a 1930, as pesquisas etnográficas tiveram grande desenvolvimento nos museus brasileiros (Museu Paulista, Museu Nacional e Museu Paraense de História Natural), que realizaram investigações com base em

35 AGASSIZ, Louis. *A journey in Brazil*. Boston, s. e., 1868.

36 Entre os representantes do darwinismo social internacional destacaram-se: Renan, Le Bon, Taine e Gobineau (SCHWARCZ, 1993).

parâmetros biológicos e modelos evolucionistas de análise. “No país, esses centros cumprirão papéis específicos. [...] ao adotar modelos evolucionistas e darwinistas sociais, tomarão parte, de forma específica, do debate que se travava acerca das perspectivas dessa jovem nação” (SCHWARCZ, 1993, p. 90).

Em 1911, João Batista Lacerda, na época diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, apresentou no I Congresso Internacional de Raças, em Londres, sua tese, na qual afirmava que “o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução (Lacerda, 1911)” (*apud* SCHWARCZ, 1993, p. 15-16). Grande parte dos médicos acreditava que a inferioridade brasileira estaria vinculada às raças que formavam a população e à constante mistura delas. Entretanto, a maioria não apresentava uma visão pessimista, considerava que possuía a solução para o “problema” da miscigenação inadequada: “[...] aos comportamentos saudáveis a medicina aliou a eugenia que tinha por meta o progressivo branqueamento da população e a eliminação dos maus procriadores” (ROMERO, 2002, p. 22).

Os darwinistas sociais, baseados na antropologia, eram poligenistas, ou seja, acreditavam na concepção de que espécies essencialmente diversas formavam a humanidade. Três teses foram defendidas pelos darwinistas sociais: o cruzamento racial era condenado³⁷ por existir entre as raças uma distância muito grande, comparável à do cavalo e do asno; os caracteres físicos e morais seriam imutáveis e transmitidos hereditariamente (motivo pelo qual existia a divisão de raças e o comportamento dos indivíduos seria definido pela hereditariedade de acordo com o grupo *racio-cultural* ao qual pertence), tal tese desconsidera a possibilidade de decisão dos indivíduos, seus comportamentos estariam sujeitos às determinações biológicas e genéticas (SCHWARCZ, 1993).

Esse saber sobre as raças implicou, por sua vez, um “ideal político”, um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo a possível eliminação das raças inferiores, que se converteu em uma espécie de prática avançada do darwinismo social – a eugenia –, cuja meta era intervir na reprodução das populações. O termo “eugenia” – *eu*: boa; *genus*: geração – foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton (SCHWARCZ, 1993, p. 78).

37 “A miscigenação transformava-se, desse modo, em um grande divisor entre as concepções monogenistas das escolas etnológicas e as interpretações poligenistas presentes sobretudo na antropologia da época. Para esta última, era por meio das consequências nefastas advindas da mistura de raças e de um certo “abastardamento dessas populações” que se poderia comprovar a falácia do argumento monogenista” (SCHWARCZ, 1993, p. 84).

Sobre a origem do movimento eugênico nos países latino-americanos, Stepan (2005) elenca três fatores que classifica como principais: (1) o impacto econômico e intelectual que a Primeira Guerra Mundial teve sobre os países latino-americanos³⁸; (2) a crise do subdesenvolvimento³⁹ e (3) o estado da ciência na América Latina⁴⁰.

De acordo com Stepan (2004), a Sociedade Eugênica de São Paulo apresentava uma classificação da eugenia em três tipos:

‘positiva’, que se preocupava com uma procriação sadia; ‘preventiva’, que tratava da conquista dos fatores ambientais disgênicos (saneamento); e ‘negativa’, que visava a impedir a procriação dos que não tinham saúde (Sociedade Eugênica de São Paulo, 1919:4). Na década de 1920, predominou o interesse na eugenia preventiva, ou saneamento. Ainda assim, os eugenistas brasileiros discutiram algumas vezes aborto, controle de natalidade e até esterilização, como medidas eugênicas para controle dos indivíduos inadequados. Psiquiatras, especialistas em medicina legal e criminologistas estavam particularmente inclinados a levantar a questão da esterilização para controle da reprodução dos indivíduos ‘grosseiramente’ degenerados (Kehl, 1923 a, 1925; ABHM, 1925, 1; 1931, 4; Cunha Lopes, 1934) (p. 352).

Tanto a eugenia positiva como a preventiva tinham na educação eugênica

38 “Os países europeus de há muito simbolizavam tudo que supostamente era civilizado e avançado, em contraste com o assim chamado barbarismo e o atraso da América Latina. A recaída desses países europeus em seus próprios barbarismos ajudou a gerar um novo nacionalismo em muitas áreas da América Latina, nacionalismo este sustentado em um desejo de projetar os Estados-nação do continente no cenário mundial, de definir concretamente as realidades da região em termos latino-americanos, em vez dos europeus, e de encontrar soluções próprias para os problemas latino-americanos. Enquanto na Europa a guerra intensificava os medos sobre degeneração nacional, a América Latina ela insuflava uma nova determinação de realizar a regeneração nacional” (STEPAN, 2005, p. 46).

39 “As mudanças ocorridas na região entre 1870 e 1914 foram imensas” (STEPAN, 2005, p. 46). “[...] a eugenia latino-americana associou-se aos reclamos pela introdução de tal legislação social [legislação de bem estar-social], e essa associação influenciou a forma que assumiu. O progresso real foi extremamente lento, e muito da legislação social eventualmente aprovada na década de 1920 era mais simbólico que real, uma oportunidade para retórica, em vez de redistribuição séria de recursos econômicos e sociais” (STEPAN, 2005, p. 48-49).

40 “O período de 1880 a 1930 foi de considerável crescimento intelectual e consolidação institucional na ciência. Assim como os Estados Unidos começaram a perder seu provincianismo cultural e a desenvolver instituições científicas modernas nas décadas de 1840 e 1850, também na América Latina, algumas décadas mais tarde, a ciência tornou-se a palavra de ordem para a elite moderna e secular. Nesse período, a comunidade científica adquiriu forma nacional e tradições. Os cientistas esforçaram-se por desenvolver competências técnicas e criar sociedades que promovessem novas visões científicas; empreenderam pesquisas nacionais de seus recursos naturais e contrataram especialistas internacionais para ajudá-los a lançar programas de educação e pesquisa. Estabeleceram organizações de vezo prático, em vez de literário, que pudessem ajudá-los a expandir a produção agrícola, tratar doenças, limpar suas cidades e explicar suas riquezas naturais” (STEPAN, 2005, p. 49).

um importante instrumento para atuação. De acordo com Paulino (2019), período de maior incidência da eugenia no Brasil foi de 1930 a 1964.

Segundo Guimarães (2012), compreendido neste período havia o que os cientistas políticos designaram de “pacto populista” ou “pacto nacional-desenvolvimentista”, como vistas a adotar de maneira supostamente harmônica uma cultura mestiça com vias a desenvolver-se nos moldes dos conceitos eurocêtricos (PAULINO, 2019, p. 89).

A reforma educacional, vinculada com programas de saúde, contribuiu para a democratização e expansão da educação pública e do acesso à população pobre divulgando noções de higiene e saúde que possibilitariam o *aprimoramento racial*, contudo, “[...] a reforma iniciada na década de 1930 também fora instrumento para o ideário eugenista [...]” (PAULINO, 2019, p. 89) uma vez que, segundo defensores da eugenia no Brasil, a escola seria importante local para divulgação dos preceitos eugênicos e remissão da população degenerada.

A coerência teórica dos entusiastas da eugenia no Brasil não era absoluta, as instituições de pesquisa e ensino (museus, faculdades, institutos históricos e geográficos) realizavam uma mistura de evolucionismo, darwinismo social, monogenia, poligenia, ciência e religião (SCHWARCZ, 1993).

É possível dizer, no entanto, que os modelos deterministas raciais foram bastante populares, em especial no Brasil. Aqui se fez um uso inusitado da teoria original, na medida em que a interpretação darwinista social se combinou com a perspectiva evolucionista e monogenista. O modelo racial servia para explicar as diferenças e hierarquias, mas, feitos certos rearranjos teóricos, não impedia pensar na viabilidade de uma nação mestiça (SCHWARCZ, 1993, p. 85).

De acordo com Stepan (2004), esse estilo eclético de eugenia à brasileira seria reflexo de uma apropriação das fontes europeias sem o devido conhecimento de genética para uma aplicação crítica deste conteúdo, explicado, segundo ela, pela falta de pesquisas e ensino de genética nas faculdades de medicina da época. Como exemplo de ecletismo pode-se citar posicionamento de membros do Instituto Histórico e Geographico de São Paulo (IHGSP): “[...] ao lado da adoção das novas teorias raciais, continuavam presentes as máximas do monogenismo católico [...] “Somos darwinistas na teoria, mas continuaremos monogenistas no coração”,

concluía um ensaio menos rigoroso publicado em 1902” (SCHWARCZ, 1993, p. 173).

2.2. Medicina e eugenia: uma relação íntima

A questão do cuidado eugênico da *raça brasileira* foi introduzida no Brasil, de início, pelos intelectuais e, só em seguida pelos médicos. Os historiadores, sociólogos, antropólogos, literatos etc. foram os primeiros a difundir na cultura brasileira de eugenia, originárias dos meios intelectuais europeus do começo do século XX.

Esse movimento intelectual alcançou uma profunda repercussão sobre a intelectualidade brasileira das três primeiras décadas do século XX, que começou, então, a preocupar-se com a constituição étnica do povo brasileiro (COSTA, 2006, p. 43).

No Brasil a implantação da eugenia esteve intimamente ligada a discursos médicos. Retomaremos brevemente a seguir o início da medicina no Brasil para melhor compreender a emergência do surgimento da eugenia no discurso médico.

Com a chegada da família real portuguesa em 1808, o pequeno número de médicos e cirurgiões⁴¹ no país, a dificuldade de trazer médicos de Coimbra por conta da ocupação napoleônica da metrópole e com os problemas sanitários e higiênicos multiplicados pela chegada da realeza, foram fundados os primeiros cursos de cirurgia do Brasil (na Bahia e no Rio de Janeiro⁴²).

A falta de profissionais não era, porém, aleatória. As dificuldades em seguir a carreira médica no Brasil eram grandes: livros franceses tinham a entrada proibida, assim como era difícil o acesso à bibliografia médica em geral. No Rio de Janeiro, por exemplo, existia apenas uma livraria de obras de teologia e um vendedor de livros portugueses de medicina. Por outro lado, até 1800 a profissão permanecia vedada aos brasileiros. Foi só a partir dessa data que o édito real de 1º de maio passou a determinar que quatro estudantes, designados pelo município do Rio de Janeiro, dariam continuidade a seus estudos em Coimbra: dois se especializariam em matemática, o

41 “Em 1789, por exemplo, o vice-rei Luiz de Vasconcelos queixava-se à Metrópole da existência de apenas quatro médicos em toda a Colônia” (SCHWARCZ, 1993, p. 252).

42 Interessante destacar que Portugal não aceitou que a diplomação em medicina fosse realizada fora de Coimbra, logo, apenas cirurgiões eram formados nos primeiros cursos no Brasil. Essa seria uma maneira de manter controle e hierarquia sobre as colônias. Antes da implantação dos cursos, o atendimento médico era insuficiente e não muito profissional, sendo desenvolvido por curandeiros, parteiras, dentistas, boticários, dentre outros (SCHWARCZ, 1993). “Diante de tal situação de penúria, a disseminação de uma prática médica não autorizada foi de tal monta que permitiu, inclusive, a constituição de pequenas especializações: recebiam a alcunha de “endireitas” aqueles que ajudavam nos casos de fraturas ou luxações, enquanto eram chamados de “barbeiros” todos os indivíduos que fizessem pequenas operações, como sangrias, aplicações de sanguessugas, extrações de dentes e outras atividades cirúrgicas (Aragão, op. cit.:14)” (SCHWARCZ, 1993, p. 252-253).

terceiro em medicina e o último em cirurgia (SCHWARCZ, 1993, p. 252).

Segundo Illich (1976), a partir do século XIX, o desenvolvimento do discurso médico, criou um abismo entre o conhecimento erudito e o popular, afastando as classes sociais. Os conhecimentos populares passaram a ser desqualificados, tratados então como *ignorância* e preponderou entre os abastados a concepção de que a massa “[...] deveria ser tutelada por uma elite bem preparada” (ROMERO, 2002, p. 48). As doenças no Brasil foram, durante muito tempo, consideradas pela cultura popular como consequências ou castigos divinos aos maus costumes e pecados do povo (ROMERO, 2002).

A classe médica manteve a manutenção e a utilização de parte das crenças populares com o objetivo de possibilitar maior controle da sociedade, adequando-as conforme seus interesses (ILLICH, 1975; ROMERO, 2002), inculcando na população o medo da doença e do isolamento⁴³ (ILLICH, 1975; ROMERO, 2002), a culpa pela doença inadequadamente tratada ou não percebida⁴⁴ (ROMERO, 2002) e a vergonha, pois se relacionava a doença à promiscuidade e/ou a falta de higiene⁴⁵ (ROMERO, 2002).

Na Aurora do progresso que se anuncia à nação, nossa moderna medicina criará regras inspiradas no século 18, um século produtor de medos. A eles acrescentará novos sentimentos: o de **confiança total na ciência como instrumento capaz de restabelecer a saúde dos homens e indicar-lhes o melhor caminho a ser seguido para levarem uma vida feliz**; o de *temor e vergonha* da doença, que tem origem na promiscuidade e na sujeira; o de *culpa* pela degeneração da prole, assolada por doenças regidas pelo desregramento e, segundo as leis da hereditariedade,

43 “A medicina do final do século 19 aprendeu com a história e soube utilizar o *medo* da doença e do isolamento, que ficavam a morte e a solidão; o medo dos negros responsabilizados pela origem das enfermidades e o medo do saber autoritário imposto pelo poder, para tecer um tipo ideal de cidadão” (ROMERO, 2002, p. 56, grifo nosso).

44 “[...] a coletividade deverá continuar sentindo-se *culpada* por seus males, mas dessa vez não por desobediência a Deus, mas sim quando for contra os preceitos ditados pelos médicos, que, sem nenhuma modéstia, pretenderão ser, se não porta-vozes de Deus, ao menos seres tocados como que por uma aura divina” (ROMERO, 2002, p. 35, grifo nosso).

45 “[...] se, por um lado, os preceitos médicos com relação à saúde se transformaram em normas de conduta, contribuindo para a formação de uma consciência nova de classe dirigente, criando também os fundamentos científicos para explicar as desigualdades sociais, por outro, procuravam afirmar-se enraizando-se nos sentimentos. Primeiro, no do *medo* secular das doenças epidêmicas que levavam à morte na dor e na solidão; depois, no de *vergonha*, uma vez que origem da maioria das enfermidades que atacavam o corpo estaria na promiscuidade e na sujeira; e, por último, no de culpa, porque um modo de vida desregrado e imoral refletia-se por herança na prole cuja boa qualidade era agora necessária para o desenvolvimento da pátria” (ROMERO, 2002, p. 22-23, grifo nosso).

irremediavelmente transmissíveis. Estar doente, de agora em diante, significará, cada vez mais, ser inferior (ROMERO, 2002, p. 57, grifos negritos meus e *itálico* do autor).

Dessa forma, a população passa a, gradativamente, reconhecer o conhecimento da medicina como *único verdadeiro* (ILLICH, 1975, ROMERO, 2002).

Mas esse saber que se considera científico – isto é, objetivo, útil, neutro e, portanto, acima de qualquer consideração de classe – e que se apresenta como expressão do bem comum esconde, sob uma aparente harmonia, sua verdadeira novidade: a criação de novos critérios de seleção social. Seu objetivo é aproximar as elites entre si, criando formas de identificação pelo simples olhar e, ao mesmo tempo, distanciar, desqualificar o diferente e o popular, considerando-os baixos, vulgares, inferiores (ROMERO, 2002, p. 62).

“Os novos poderes atribuídos à profissão deram lugar ao novo *status* do clínico” (ILLICH, 1975, p. 178). Um *status* quase sobrenatural que levou Illich a comparar a relação do paciente com o médico a uma religião:

[...] o cuidado médico alcançou o nível de religião mundial monolítica, cujos dogmas são o objeto de ensino obrigatório em estabelecimentos específicos e cujas regras éticas são aplicadas na reestruturação burocrática do meio ambiente: a sexualidade se torna uma matéria de programa e partilhar seu bocado de pão é recusado em nome da higiene (ILLICH, 1975, p. 186-187).

O contexto da década de 1870 impulsionou a mudança nas faculdades de medicina no Brasil: a Guerra do Paraguai demandava cirurgiões para seus feridos e as consequências da rápida urbanização e de certas populações imigrantes – epidemias de febre amarela, cólera, varíola, etc., criminalidade, alienação e embriaguez geraram a “missão higienista” dos médicos.

Diante desse cenário alterado redefinia-se a atuação médica no país. Essa é a época do surgimento da figura do “médico missionário”, obstinado em sua intenção de cura e intervenção. É também o momento do fortalecimento do perito em medicina legal, cujo olhar não recaía sobre o crime, mas sobre o criminoso, com suas taras⁴⁶ e

46 Tara: “1. Falha ou defeito de fabricação [...]; 2. Defeito (físico, mental, moral) considerado hereditário. [...] 4. Degradação moral, desvio de conduta; perversão, depravação [...]; 5- PSICOP infirm. Desequilíbrio mental; [...]” (TARA, 2009, p. 1814). Tarado: “5. Que ou quem tem tara (‘deficiência ou desequilíbrio mental’); 6. p. ext. que ou quem é moralmente devasso; depravado” (TARADO, 2009, p. 1814). Tarado era, portanto, uma denominação utilizada pelos eugenistas para

degenerações, e do início de uma discussão profissional que visava definir os limites e possibilidades desse tipo de prática (SCHWARCZ, 1993, p. 259-260).

Após a Proclamação da República, diante das dificuldades com as epidemias, das necessidades de mão de obra saudável para servir ao sistema capitalista e da imagem *quase divina da* medicina junto à população, contratados pelo governo brasileiro os médicos passaram a participar de projetos oficiais que objetivavam a preservação da saúde pública para o alcance do progresso. Foram implantadas ações de limpeza, mudanças de costumes, controle de natalidade e educação higiênica pautadas no objetivo de eliminação das impurezas, das doenças e dos *degenerados* (ROMERO, 2002).

[...] As causas do progresso incerto da nação deveriam ser *descobertas e solucionadas pelos médicos*, os únicos que detinham capacidade para tal. O poder atribuído aos médicos dava-lhes o caráter de regeneradores nacionais, permitindo que eles ocupassem diferentes posições sociais para além da Medicina, dada sua superioridade em relação à população comum. A campanha higienista no Brasil servia aos projetos das classes dominantes de superar o atraso brasileiro frente aos países europeus e de salvação nacional pela regeneração do povo (Patto, 1999⁴⁷; Romero, 2002⁴⁸; Mota, 2003⁴⁹; 2005⁵⁰) (VERZOLLA, 2013, p. 49-50, grifo meu).

A desvalorização dos saberes populares e a proposta de novas normas morais e corporais possibilitariam o progresso do sistema capitalista, formando uma população útil e dócil (ILLICH, 1976); logo, a educação seria um instrumento importante para a formação de jovens “bons cidadãos”, ou seja, seguidores dos preceitos morais e higiênicos impostos.

O objetivo é intervir em todos os âmbitos da vida, por meio de parâmetros higiênicos, aos quais se pretende adequar o comportamento cotidiano dos indivíduos, chegando-se, assim, ao modelo do bom cidadão [...] A eficácia do paradigma da identidade

designar o sujeito que apresentasse desvios (físicos, mentais ou morais) que pudessem causar a degeneração da raça.

47 PATTO, M. H. S. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. In: **Estudos Avançados**. 1999. 13 (35), p. 167-98.

48 ROMERO, M. **Medicalização da saúde e exclusão social**. São Paulo: EDUSC, 2002.

49 MOTA, A. **Quem é bom já nasce feito**: sanitarismo e eugenia no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

50 MOTA, A. **Tropeços da medicina bandeirante**: Medicina entre 1892-1920. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

entre as leis naturais e sociais dependeria, assim, do convencimento de cada um sobre a necessidade de agir segundo o princípio de estar em harmonia com o movimento das coisas, facilitando o caminho para o progresso. Esse objetivo seria realizado por meio da educação higiênica (ROMERO, 2002, p. 80).

Zelar pela própria saúde e dos descendentes, observar sinais indicativos de patologia no estudante ou trabalhador passam a ser deveres de um bom cidadão ou educador.

[...] Foucault mostra que a idéia fixa de eliminar a doença, tara social que deve desaparecer como todas as outras, é acompanhada de múltiplas iniciativas para isolar e classificar as doenças a fim de melhor cercá-las em sua verdade essencial. Todos os projetos para instaurar uma sociedade saudável comportam assim uma dupla exigência: de um lado a reestruturação da sociedade que elimine a doença e, ao mesmo tempo, os outros males da civilização; de outro, uma pesquisa científica que leve à natureza da doença e concernente à competência da medicina (ILLICH, 1975, p. 146).

Segundo Schwarcz (1993), de 1870 a 1930 o debate médico no país apresentou em seu percurso mudanças em suas abordagens que variavam entre as faculdades de medicina do país. Ela exemplifica a heterogeneidade no discurso médico brasileiro citando os exemplos do Rio de Janeiro e da Bahia:

Assim, se a discussão sobre a higiene pública (que implicava uma grande atuação médica no dia a dia das populações contaminadas por moléstias infectocontagiosas) mobiliza boa parte das atenções até os anos 1880, nos anos 1890 será a vez da medicina legal com a nova figura do perito – que ao lado da política explica a criminalidade e determina a loucura –, para nos anos 1930 ceder lugar ao “eugenista”, que passa a separar a população enferma da sã. [...] Os médicos da faculdade do Rio de Janeiro buscavam sua originalidade e identidade na descoberta de doenças tropicais como a febre amarela e o mal de Chagas, que deveriam ser prontamente sanadas pelos programas “higienicos”. Já os médicos baianos farão o mesmo ao entender o cruzamento racial como o nosso grande mal, mas, ao mesmo tempo nossa suprema diferença. [...] Era a partir da miscigenação que se previa a loucura, se entendia a criminalidade, ou, nos anos 20, se promoviam programas “eugênicos de depuração” (SCHWARCZ, 1993, p. 248, 249).

Duas revistas médicas destacaram-se, na transição entre o século XIX e XX, a revista *Brazil Medico* (1887-1900), vinculada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a *Gazeta Medica da Bahia* (1866-1930), vinculada à Faculdade de

Medicina da Bahia (SCHWARCZ, 1993).

Várias foram as temáticas discutidas na revista *Brazil Medico*, desde casos práticos dos médicos, anormalidades físicas de pacientes, bacteriologia e patologia das moléstias tropicais, mas principalmente higiene pública e saneamento, controle de imigração e eugenia. Nas publicações, os médicos higienistas cariocas mudam o foco do indivíduo para a comunidade, explicando pela doença o fracasso do Brasil. Caberia aos médicos diagnosticar e curar a origem dos males. Com o controle dos grandes surtos, a bacteriologia dá espaço aos estudos que objetivavam o cuidado com o futuro e a cura das deficiências da população. Ganham peso as pesquisas sobre miscigenação, que passa a ser considerada uma das grandes acusadas da falta de progresso do país (SCHWARCZ, 1993).

Segundo Schwarcz (1993), a partir das publicações da *Gazeta Medica da Bahia*, percebe-se que a *medicina legal* ganhou grande importância no início do século XX. Classificada como “[...] terreno propício à eugenia no Brasil” (p. 60) por Stepan (2005), a *medicina legal* era uma especialidade que na América Latina estava crescendo em importância.

Por volta da segunda década do século XX, várias cátedras e institutos de medicina legal haviam sido estabelecidos, geralmente dentro das faculdades de medicina existentes (muitos de seus professores eram, na verdade, juristas, não médicos). Na medicina legal, os problemas de crime e responsabilidade ficaram intimamente ligados, na mente dos médicos, às questões racial e eugênica. Afrânio Peixoto escreveu diversas obras sobre temas eugênicos, promovendo o uso da eugenia no trabalho policial e na redução da criminalidade hereditária, e advogando, de forma geral a cooperação entre as profissões jurídica e médica. Nessa ocasião, a eugenia apareceu também nos debates da Academia Nacional de Medicina, onde Miguel Couto fez da eugenia e da imigração seus tópicos distintivos (STEPAN, 2005, p. 60).

Passam a predominar na Faculdade de Medicina da Bahia teses de doutorado sobre a medicina legal, destacando-se a pesquisa do professor Nina Rodrigues (1862-1906), que afirmou em artigo de 1902 publicado na *Gazeta Medica da Bahia*: “Para um povo de população heterogênea como o brasileiro, a identificação craniológica⁵¹ das raças adquire em medicina legal uma importância

51 “Mas, se na identificação das raças e na análise de suas responsabilidades a frenologia se apresentava, na época, como um método de análise apropriado, o mesmo não pode ser dito quando estava em questão o estudo do criminoso. Neste caso, enquanto os ensaios de craniologia

máxima” (*apud* SCHWARCZ, 1993, p. 275).

Era por meio da medicina legal que se comprovava a especificidade da situação ou as possibilidades de “uma sciencia brasileira” que se detivesse nos casos de degeneração racial. Os exemplos de embriaguez, alienação, epilepsia, violência ou amoralidade passavam a comprovar os modelos darwinistas sociais em sua condenação do cruzamento, em seu alerta à “imperfeição da hereditariedade mista”. Sinistra originalidade encontrada pelos peritos baianos, “o enfraquecimento da raça” permitia não só a exaltação de uma especificidade da pesquisa nacional, como uma identidade do grupo profissional (SCHWARCZ, 1993, p. 277).

A intensa condenação à miscigenação e perpetuação de raças ditas *inferiores*, por considerar que elas *degeneravam* a raça humana, levou esta corrente a um pessimismo atroz para com o futuro do Brasil (SCHWARCZ, 1993).

De fato, tendo como base os modelos poligenistas do darwinismo social, pouco se poderia esperar de uma nação composta por “raças pouco desenvolvidas como a negra e a indígena”, isso sem se falar dos mestiços, maioria absoluta em nossa população (SCHWARCZ, 1993, p. 280).

O tema racial integra os ideários tanto da Faculdade Baiana como da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, embora compreendido de maneiras diferentes. Os médicos baianos defendiam que o cruzamento racial inadequado teria como resultado a criminalidade, a loucura e a degeneração, enquanto para os cariocas “[...] o simples convívio das diferentes raças que imigraram para o país, com suas diferentes constituições físicas, é que seria o maior responsável pelas doenças, a causa de seu surgimento e obstáculo à “perfectibilidade” biológica” (SCHWARCZ, 1993, p. 249-250).

Apesar das diversidades, parecia amadurecer uma visão comum que entendia a eugenia como forma de “cuidar da raça” e reverter o processo que levava à total degeneração [...] Permanecia o mal-estar diante da mestiçagem, mas que nesse caso não levava ao imobilismo. Era a esperança em um “apuro das raças nacionais” que mobilizava o grosso das atenções. [...] Se existia uma parte da população que poderia ser “saneada e regenerada”, outra se

demarcavam “o estágio mental evolutivo” do delinquente, era só por meio das lições da “escola moderna de craniologia italiana” que se entendia o perfil criminoso, as características de seus hábitos. Ou seja, no âmbito da escola italiana, a frenologia passa a receber um uso original; não estuda a conformação das raças, e sim auxilia na identificação do delinquente” (SCHWARCZ, 1993, p. 275-276).

encontrava irremediavelmente enferma e era em nome dela que as medidas mais extremas eram propostas (SCHWARCZ, 1993, p. 283).

As opiniões dos eugenistas sobre os “doentes crônicos”, aqueles considerados “não regeneráveis”, não eram homogêneas, “os mais moderados previam o seu desaparecimento natural, como diagnosticavam os médicos da faculdade da Bahia. Mas existiam também as falas mais radicais, que, céticas frente à seleção natural, viam na esterilização⁵² o único meio eficaz de ação” (SCHWARCZ, 1993, p. 306).

É possível observar em ambas as revistas, *Gazeta Médica da Bahia* e *Brazil Médico*, a militância pela implantação do projeto eugênico no Brasil e a expansão do poder médico sobre as concepções e as políticas sociais.

É na Bahia que pela primeira vez se fala em seleção matrimonial, mas é no Rio que se tenta implementar, sem sucesso, a esterilização dos “grupos doentes”. São os profissionais da *gazeta* que destacam a função social da medicina, mas são os médicos cariocas que mais facilmente alcançarão posições de relevo na política nacional (SCHWARCZ, 1993, p. 312).

Em São Paulo, desde o século XIX, a atividade dos médicos se intensificou diante do crescimento urbano e consequente necessidade de combate aos graves surtos epidêmicos dele advindos; nesse contexto foi fundada, em 1912, a Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. Os médicos higienistas e sanitaristas, imbuídos dos debates iniciados no século XIX, em especial pelos movimentos eugênico e higiênico sobre os problemas para a construção da nação e alcance do progresso, guiados pelos princípios da medicina higiênica, pretendiam erradicar doenças epidêmicas (através da criação de instituições de intervenção, pesquisas, produção de vacinas e campanhas educativas), mas também objetivavam uma atuação mais social, voltada para a mudança de comportamento da população interferindo, inclusive, em sua vida cotidiana e sexualidade (ROMERO, 2002; ROCHA, 2003).

Nas grandes cidades a entrada desse ideário cientificista difuso se

52 Reportagem da Revista *Veja* de autoria de Lizia Bydlowski (1997) expõe exemplo de permanência prolongada das esterilizações compulsórias legais realizadas em diversos países: a Suécia esterilizou 60 mil pessoas entre 1935 e 1976, a Dinamarca esterilizou 11 mil entre 1929 e 1967 e a Áustria esterilizava 70% das pessoas com deficiência mental até pelo menos a publicação da reportagem (1997).

faz sentir diretamente a partir da adoção de grandes programas de higienização e saneamento. Tratava-se de trazer uma nova racionalidade científica para os abarrotados centros urbanos, implementar projetos de cunho eugênico que pretendiam eliminar a doença, separar a loucura e a pobreza (SCHWARCZ, 1993, p. 44, 46).

A preocupação dos médicos para construção do progresso abrangia, além do controle da sexualidade e da condenação à miscigenação, a defesa do branqueamento da raça e o combate a doenças e imoralidades; a construção e a manutenção de uma mão de obra produtiva e submissa que era, segundo o sistema capitalista ao qual serviam, a base para garantia do desenvolvimento. Neste sentido, de acordo com eles, “todo comportamento considerado diferente deveria ser visto como resistência ao sistema como uma anomalia impeditiva do funcionamento do corpo social e seus agentes deveriam ser enquadrados nas prisões, nos hospícios e nos institutos disciplinares” (ROMERO, 2002, p. 22).

Logo, deveriam ser eliminadas as doenças, as deficiências, as *raças inferiores* (negros, amarelos, indígenas, mestiços ou a formação de sub-raças humanas⁵³), os degenerados e as pessoas que apresentavam *comportamentos inadequados* (não se enquadravam na moral e ideologia por eles impostas, divergências políticas e pobreza).

Na segunda década do século XX, pobreza, migração, imigração e desemprego ajudaram a levar o país a um período de radicalização política, protestos, interrupções de trabalho e greves. Estes distúrbios culminaram no Brasil, na primeira greve nacional, deflagrada em 1917, quando 40 mil trabalhadores pararam a cidade de São Paulo. Nesse mesmo ano, alguns médicos fizeram a primeira defesa formal da eugenia, ressaltando que ela se apresentava como um caminho médico suprapolítico capaz de aliviar as tensões sociais existentes no seio de uma população urbana em vertiginoso crescimento (STEPAN, 2005, p. 48).

Neste mesmo ano o médico Renato Kehl reuniu-se com outros médicos para discutir sobre a eugenia e ações propostas para sua aplicação (exames pré-

53 De acordo com Bell (1883) a sociedade, mesmo não intencionalmente, estava propiciando a formação de uma variedade surda da raça humana ao criar instituições educativas que atendiam exclusivamente surdos e associações de surdos (o que acabava proporcionando ambiente favorável para relação amorosa entre eles), permitir a expansão da língua de sinais e a possibilidade de criação de uma língua escrita da língua de sinais (que aumentaria o vínculo entre os surdos por conta da facilidade de comunicação) e, por último, por causa do preconceito dos ouvintes em relação aos surdos que levaria os surdos a se afastarem dos ouvintes e buscarem refúgio entre seus pares, segregando-se.

nupciais, legislação para controle de casamentos, etc.), discussão da qual surgiu a proposta de Kehl de criação da Sociedade Eugênica de São Paulo, tendo envolvimento de grande parte da elite paulista, especialmente médicos e advogados. “Desde o início, a sociedade se definiu como organização científica, da qual fluiriam estudos científicos, conferências e propaganda sobre o fortalecimento físico e moral do povo brasileiro (Sociedade Eugênica de São Paulo, 1919)” (STEPAN, 2004, p. 341). Seu primeiro encontro foi em 1918, funcionando, contudo até 1919, seu fechamento foi motivado por dois fatores: a morte de Arnaldo Vieira de Carvalho (membro da referida sociedade e diretor da nova escola de medicina de São Paulo – fundada em 1912-13) –, e a mudança de Renato Kehl para a cidade do Rio de Janeiro (sua mudança levou ao deslocamento da base da eugenia para o Rio⁵⁴) (STEPAN, 2004).

Construir a nação civilizada era uma tarefa a ser realizada por uma elite, devidamente instrumentalizada pela medicina para as novas tarefas impostas pelo desenvolvimento industrial. Esta, habilitada para promover a saúde dos corpos, contribuiria para adestrar as mentes, adequando comportamentos, impondo novos hábitos, novas maneiras de ver o mundo, criando distinções claras entre as classes sociais, separando-as para além da detenção de riquezas, eliminando tudo que pudesse ter em comum. Mesmo nas pequenas atitudes, a elite deveria dar a conhecer a sua enorme diferença com relação às outras classes. Vencido esse aprendizado de autocontrole, disciplina, economia de gestos, ela estaria apta a conduzir o país na senda do progresso (ROMERO, 2002, p. 22).

Para tanto seria necessário controlar a sociedade e o desenvolvimento da espécie. O controle da sociedade ocorreria a partir do higienismo que atuaria nos comportamentos e controle de doenças, já a eugenia seria responsável por controlar o desenvolvimento do aprimoramento racial com base nos conhecimentos sobre hereditariedade e conseqüentemente no controle de natalidade.

Segundo Rocha (2003), a formulação e organização de núcleos de pesquisa e intervenção pela saúde da população para construir uma nação higiênica através da ordenação urbana e imposição de hábitos salutarres levou à criação do

54 “Lá, Kehl manteve vivo o interesse na eugenia por meio de uma série de panfletos, livros e debates, muitos dos quais eram relatados na imprensa médica e nos jornais. Por volta de 1947, ele publicara 26 livros, dos quais os mais importantes foram *A Cura da Fealdade* (1923a), *Eugenía e Medicina Social* (1923b), *Lições de Eugenía* (1935) e *Aparas Eugênicas* (1933). Seus livros foram bem recebidos e amplamente resenhados, e muitos tiveram mais de uma reedição” (STEPAN, 2004, p. 341-342).

Instituto de Hygiene de São Paulo que centralizou tais funções no estado e dedicou atenção especial à educação escolar, tendo como objetivo principal a *formação da consciência sanitária*.

Criado em 1918, em conformidade com os *moldes norte-americanos*, como resultado de um acordo entre o Governo do Estado de São Paulo e a Junta Internacional de Saúde da Rockefeller, o Instituto de Hygiene teve papel fundamental na formação da política sanitária adotada a partir de 1925. Política que, calcada nos ideais de prevenção das doenças e manutenção da saúde, elegeu, como objetivo prioritário, a *formação da consciência sanitária* e constituiu a educação sanitária em uma das suas mais importantes pautas, acreditando ser possível por meio dela, incutir na população e, sobretudo, nas crianças, hábitos salutareos (ROCHA, 2003, p. 14).

Tanto o higienismo como a eugenia tinham a proposta de prolongamento da vida e controle de doenças a partir de suas ações que eram impostas à sociedade, ambos se sobrepunham frequentemente, apresentando uma maneira peculiar de ser da Eugenia no Brasil, com uma perspectiva mais social.

Vista com olhos britânicos, a eugenia brasileira pode ter parecido um exemplo de pensamento científico errôneo ou descuidado. Vista na perspectiva brasileira, porém, o britânico deixara de perceber a lógica subjacente a sua ciência eugênica, uma lógica que permitia a muitos brasileiros afirmar que “sanear é eugenizar” (Kehl, 1923b:20⁵⁵). Ainda que pareça confundir a imagem da eugenia baseada nas experiências históricas da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos, a eugenia brasileira exemplifica uma importante variante do movimento mundial, variante esta que permeou toda a América Latina (STEPAN, 2004, p. 346).

A crença na hereditariedade e busca por uma sociedade sã e superior, almejada respectivamente pelos integrantes do higienismo e da eugenia legitimou e instrumentalizou a busca pela normalidade e higiene da família e da sociedade como um todo.

Resumindo, nos anos 20, a eugenia procurou identificar-se com saneamento. Sua linguagem era menos uma linguagem de seleção e genética que de reforma da saúde pública. O eugenista britânico Trounson tinha razão: os brasileiros interpretavam a palavra de forma menos estrita que os britânicos, e faziam-na abranger “uma boa parte do que chamamos higiene.

55 KEHL, R. F. *Eugenía e Medicina Social: problemas da vida*. 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1923b.

[...]

A existência de uma tradição de discurso polido, não racista, também cerceou a expressão pública de um racismo declarado. Ao final da década de 1920 e início da de 1930, contudo, uma eugenia mais extrema, de estilo anglo-saxão, passou a se manifestar de forma mais ampla (STEPAN, 2004, p. 361, 367).

Em 1923, foi fundada pelo psiquiatra Gustavo Riedel⁵⁶, auxiliado por filantropos, a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM)⁵⁷, no Rio de Janeiro, com o objetivo de aprimorar a assistência dada aos doentes mentais e renovar o quadro de profissionais das instituições psiquiátricas.

A partir de 1926, no entanto, os psiquiatras começaram a elaborar projetos que ultrapassavam as aspirações iniciais da instituição e que visavam a prevenção, a eugenia⁵⁸ e a educação dos indivíduos. [...] Daquele momento em diante, o alvo de cuidados dos psiquiatras passou a ser o indivíduo normal e não o doente. O que interessava era a prevenção e não a cura. Em 1928, a LBHM reformula os primeiros estatutos de 1923 e dá um lugar importante à intervenção preventiva dos psiquiatras nos meios escolares, profissional e social (COSTA, 2006, p. 40, 41).

Segundo Costa (2006), o *biologismo eugênico* integrou-se ao pensamento psiquiátrico por conta dos padrões de normatização da época.

O pensamento eugênico utilizava a Biologia de modo parcial, e unicamente para caucionar seus dogmas. A Biologia funcionava, neste caso, como uma cobertura semântica, que servia de legitimação aos preconceitos. O biologismo da LBHM tinha um fundamento ideológico e não científico. Em resumo, a História da Psiquiatria brasileira criou uma atmosfera psiquiátrica saturada de conotações ideológicas. A LBHM herdou esse tipo de pensamento, reforçando-o e desenvolvendo-o, graças à incapacidade que tiveram seus psiquiatras em discriminar aquilo que nas suas teorias era determinado pelos preconceitos da cultura (COSTA, 2006, p. 37).

As primeiras décadas do século XX, segundo Romero (2002), foram marcadas pela presença constante de diversas doenças, com destaque para sífilis,

56 “Riedel, um dos pioneiros da Psiquiatria brasileira que, desde o início de sua carreira, tinha se dedicado à reforma da assistência psiquiátrica” (COSTA, 2006, p. 39).

57 “A LBHM era uma entidade civil, reconhecida de utilidade pública, que funcionava com uma subvenção federal, com a ajuda benévola de filantropos e, posteriormente, em 1925, com a renda dos anúncios publicados na revista, *Archivos Brasileiros de Hygiene Mental*, surgida nesse mesmo ano” (COSTA, 2006, p. 39).

58 “Dessa data [1929] até 1934, o papel da eugenia nos programas de higiene mental crescera até tornar-se seu principal objetivo” (COSTA, 2006, p. 42).

febre amarela, varíola, febre tifoide, tuberculose, tracoma, difteria, meningite cérebro-espinha, chagas e lepra. Os negros⁵⁹ e os imigrantes⁶⁰ (que segundo os médicos teriam trazido nos navios doenças que se propagavam rapidamente devido à falta de asseio e suas habitações coletivas os cortiços⁶¹) foram responsabilizados pelas doenças presentes no país. Diante dessas epidemias, a valorização da medicina foi crescendo e os médicos passaram a ser os protagonistas na luta contra a morte por meio da medicalização. “A esperança que os médicos tinham de poder tratar doenças específicas deu lugar ao mito de seu poder de dirigir a morte (ILLICH, 1975, p. 178)⁶².

A preocupação da LBHM com o controle dos imigrantes era também exagerada. Ela não poderia justificar-se apenas pelo suposto cuidado com a integridade mental da população brasileira. [...] certos psiquiatras, como Porto Carrero e Xavier de Oliveira, insistiam para que se criasse um organismo de controle da imigração, em nome da preservação eugênica dos brasileiros.

Xavier de Oliveira pedia que se impedisse a entrada do imigrante não-branco e que, dentre esses últimos só se aceitassem aqueles

59 “Os negros foram esquadrihados com olhar minucioso e, apesar de produzirem, com o trabalho do seu corpo escravizado, a riqueza da terra e dos homens, eram considerados uma ameaça, não só porque representavam uma contínua possibilidade de revolta, mas por serem vistos como portadores de humores corrompidos, como origem das doenças, despertando repugnância e medo. Além disso, a cor da pele do escravo despertava associações negativas. O fato de caber a eles a parte “suja” do processo de produção – o trabalho braçal – levava, facilmente, a que fossem considerados menos inteligentes e relacionados a comportamentos anti-sociais. Traduzindo esse sentimento, os naturalistas do século 19 afirmavam ser o sangue do negro, no Brasil, de cor mais escura, a carne de um vermelho mais carregado, a bília mais preta, o que explicaria sua compleição mais débil, seu cérebro menor, sua predisposição a excitações (cf. SANTOS FILHO, 1977, p. 101)” (ROMERO, 2002, p. 39-40).

60 “A desejada imigração européia, no entanto, era vista como uma faca de dois gumes: ao mesmo tempo necessária e perigosa. Necessária porque os imigrantes seriam os agentes depuradores da raça; perigosa porque poderiam abastardá-la ainda mais, caso não fossem severamente fiscalizados e selecionados, deixando-se que entrasse no país, como então se pensava estar acontecendo de fato, um grande número de degenerados: deficientes físicos inaproveitáveis para a lavoura, tracomatosos, portadores de moléstias infecciosas, imbecis, parafrênicos, maniaco-depressivos, anarquistas, vagabundos e prostitutas disfarçadas de manicures ou modistas” (ROMERO, 2002, p. 118).

61 “O cortiço foi o tipo de moradia popular predominante em São Paulo, desde o final do século 19. Sua origem e expansão está ligada à industrialização e exploração do trabalho livre na cidade. Era principalmente composto pela subdivisão dos cômodos de uma casa no maior número possível de cubículos que davam para um pátio ou corredor comum, com banheiro, tanque e cozinha coletivos. Estima-se que a maioria da população pobre de São Paulo aí residia, sendo presença constante na cidade até 1950” (ROMERO, 2002, p. 98).

62 “Francis Bacon [1561-1626] foi o primeiro a falar do prolongamento da vida como novo dever dos médicos. Segundo ele, a medicina tinha tríplice missão: “Primeiro, a preservação da saúde; segundo, a cura das doenças, e terceiro, o prolongamento da vida”, e exaltava “a terceira missão que, embora nova e ainda mal realizada, era a mais nobre de todas”. A profissão médica, entretanto, não queria de modo algum enfrentar essa tarefa e torná-la sua, a não ser um século e meio mais tarde, incitada cada vez mais por uma clientela decidida a retribuir tal gênero de serviço. O novo tipo de cliente é um homem rico, que se recusa a morrer: quer ir até o extremo de suas forças e morrer em plena atividade” (ILLICH, 1975, p. 173).

que possuísssem as *características superiores de sua raça*. O homem branco não deveria ser doente mental, pois isto o tornava idêntico aos indivíduos de *raça inferior* (COSTA, 2006, p. 121).

Xavier de Oliveira já havia defendido seu posicionamento de controle eugênico da imigração no *Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia* ocorrido no Rio de Janeiro em 1929, sendo apoiado por vários participantes.

Os temas abordados na conferência foram, de fato, abrangentes: matrimônio e eugenia, educação eugênica, proteção da nacionalidade, tipos raciais, a importância dos arquivos genealógicos, imigração japonesa, campanhas antivenéreas, tóxicos e eugenia, tratamento dos doentes mentais e proteção à infância e à maternidade. Os participantes aprovaram diversas resoluções, a mais controvertida das quais foi a defesa de uma política nacional de imigração que limitasse a entrada no Brasil aos indivíduos julgados 'eugenicamente' adequados com base em algum tipo de avaliação médica. O sucesso do congresso e a publicidade que recebeu nas imprensas diária e médica indicavam que a eugenia estava prestes a entrar em uma nova fase de atividade (STEPAN, 2004, p. 344-345).

A Constituição de 1934, que atuou até 1937, previu restrições da entrada de imigrantes no país, conforme descrito no Art. 121, § 6º, de maneira a garantir que aqueles que entrassem apresentassem capacidade física e civil e a garantia de integração étnica⁶³.

Pensar no futuro não significava tão somente a recusa à imigração irrestrita, "o mal que vem de fora". Era preciso implementar medidas que visassem a nossa situação interna, "já tão degenerada". Assim, se o termo "eugenia" – distinto de "eugenesia", como se utilizava nos demais países da América Latina aparece pela primeira vez no Brasil na tese de Alexandre Tepedino, defendida na Faculdade do Rio de Janeiro em 1914 (Stepan, 1991:35-6), a saída parece amadurecer nos anos 20, quando esse olhar médico dividirá a população entre "doentes e sãos", ou melhor, entre "regeneráveis e não regeneráveis", impondo a esses dois grupos medidas absolutamente diversas. Sobre o primeiro subgrupo recairiam todas as atenções. Era preciso educá-los, incitá-los a casamentos desejáveis, evitar os maus hábitos e perversões (SCHWARCZ, 1993, p. 304-305).

De acordo com Souza, Patriota-Silva e Silva (2020), a "Constituição de 1934, fez da Eugenia uma política de Estado" (p. 214). Embora tenha sido a primeira

63 Art. 121, "§ 6º - A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante, não podendo, porém, a corrente imigratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinquenta anos" (BRASIL, 1934b).

constituição a institucionalizar a educação para todos, determina também que estados e municípios devem “estimular a educação eugênica” (BRASIL, 1934b, art. 138, b⁶⁴) e institui a regulação de exames pré-nupciais para provar sanidade física e mental (BRASIL, 1934b, art. 145⁶⁵).

A Constituição de 1934 foi elaborada por uma Comissão do Itamaraty, formada por pessoas de diferentes posições ideológicas, dentre elas Oliveira Vianna (GODOY, 2017), que defendia a inferioridade racial dos negros e o determinismo da bagagem hereditária que a consolidava, acreditava na unidade e no caráter nacional do povo e argumentava a favor da intervenção do estado para o embranquecimento da raça (BRESCIANI, 2010; ROCHA, 2016) (SOUZA; PATRIOTA-SILVA; SILVA, 2020, p. 218).

Um detalhe interessante a ser observado é que, segundo Rocha (2016), o artigo 138 foi baseado no anteprojeto elaborado pela Comissão Brasileira de eugenia que, por sua vez, era presidida pelo eugenista Renato Kehl.

Os eugenistas vislumbravam a escola como um instrumento importante na persuasão para a realização dos casamentos eugênicos, por meio também da educação sexual e um espaço ideal por excelência para gerenciar a população. As práticas de higiene visavam à normatização dos comportamentos cotidianos, desde a escovação dos dentes até a formação do caráter. Na escola, as crianças deveriam não apenas executar as ações estabelecidas, mas também repetir, diariamente, seus deveres em relação às práticas saudáveis. O disciplinamento dos educandos se dava por meio da normatização e de atividades facilmente administráveis, que deveriam ser memorizadas e internalizadas, tais como o uso adequado das roupas, a nutrição, a higiene e o comportamento (Marques, 1994) (VERZOLLA, 2013, p. 54).

A educação era para a eugenia um instrumento valioso para a prevenção de anormalidades. De acordo com Kehl (1923), a partir da educação intelectual, do ensino dos princípios eugênicos, dos hábitos saudáveis e da *consciência sanitária e cívica* seria possível o aperfeiçoamento da raça sem necessidade de imposição a partir de ações governamentais como esterilização compulsória e proibição de casamentos, pois conforme ele afirma,

64 “Art 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: b) estimular a educação eugênica” (BRASIL, 1934b).

65 “Art 145 - A lei regulará a apresentação pelos nubentes de prova de sanidade física e mental, tendo em atenção as condições regionais do País” (BRASIL, 1934b).

[...] é indispensavel a educação intellectual e moral dos homens; é necessario [...] que cada um concorra para melhorar a sua propria organização somato-psychica, transmittindo caracteres optimos aos descendentes atravez dos seus pronucleos seleccionados (KEHL, 1923, p. 504).

Pretendia-se, por meio da escola e da educação eugênica, alcançar uma consciência coletiva nas crianças e suas famílias. O dever eugênico passaria a ser vigiado e cobrado de maneira capilar, adentrando além da escola, a própria família e relações interpessoais.

[...] a proposta dos eugenistas à Assembléia Constituinte de fazer da promoção da educação eugênica uma responsabilidade do Estado nacional foi aceita na constituição (Kehl, 1935). Considerando a identificação da eugenia com a 'saúde', esse resultado talvez não seja excepcional, e certamente pouco representou em um país onde, provavelmente, 90% da população era de analfabetos, e onde a escolarização primária era calamitosa. A cláusula de 'educação eugênica' tem mais significância pela importância simbólica que conferiu à eugenia que por seus resultados práticos (STEPAN, 2004, p. 374-375).

Pode-se utilizar como exemplo de implementação oficial da educação eugênica os livros didáticos do período. Um exemplo seria:

O livro "*Sciencias physicas e naturaes, hygiene: de accordo com o programma oficial*", de autoria de Miguel Milano (1922), é destinado ao 2º ano de nível médio e, conforme consta na capa, foi aprovado pela Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo, estando, portanto, de acordo com as normas oficiais do Estado em relação ao projeto pedagógico.

A educação aparece como elemento importante na superação da ignorância da população, responsável pela situação de falta de condições higiênicas e, conseqüentemente, da miséria instalada. Ao longo do texto aparecem elementos que remetem às reflexões a respeito das práticas eugênicas como segregadora de classes sociais, ao mesmo tempo em que seriam responsáveis pela regeneração nacional através da educação (VERZOLLA, 2013, p. 57).

O livro, voltado para a educação higiênica e princípios eugênicos, apresenta orientações para prevenção de moléstias contagiosas como a tuberculose e o tracoma, condenando a miséria e a ignorância como responsáveis por elas. Outro exemplo que podemos citar é o livro *Brasil Eugênico* de autoria de João Toledo e Ulysses Freire e publicado em 1933 (VERZOLLA, 2013).

[...] é composto por narrativas cotidianas destinadas a imprimir temáticas relacionadas a noções de moral e higiene para crianças. O livro narra situações em que o garoto Carlos apresenta atitudes de referência em relação aos cuidados com a saúde e boas maneiras e relata seus aprendizados acerca da eugenia durante as situações cotidianas. O livro é ilustrado com desenhos que representam as cenas descritas com o protagonista, bem como exemplos de padrões considerados adequados ou inadequados.

Ao longo da narrativa, podem ser observados, por meio de uma linguagem acessível às crianças, aspectos referentes à normatização dos comportamentos, destacando aqueles que cumprissem as regras estabelecidas (VERZOLLA, 2013, p. 65).

Para além da formação higiênica e eugênica, a escola também seria responsável por identificar e classificar os anormais encaminhando-os conforme sua classificação. O próximo tópico falará um pouco sobre a relação entre a escola e o anormal no Brasil.

2.3. A escola e os anormais no Brasil

De acordo com Lobo (2008), a classificação e a seleção eram ações utilizadas frequentemente para conduzir a população, sendo observáveis em diversas instâncias, inclusive na educação. Tais ações estão presentes no Brasil a partir do século XIX, marcadas pela intervenção do poder médico.

A escola passa a ser espaço de esquadramento, os alunos constantemente vigiados, classificados, controlados. A homogeneização é considerada um importante fator para alcançar maior eficiência, daí a importância da seleção dos mais aptos para que estes formem o grupo estudantil e os demais sejam encaminhados a outros espaços conforme relato a seguir:

As vertentes da economia dos gastos e dos controles tornaram-se então mais visíveis pela apropriação por parte do Estado dos argumentos de médicos e pedagogos. Elas seguiram uma ordem de prioridades: primeiro o aproveitamento dos mais capazes, depois a recuperação dos menos capazes e por fim a manutenção em uma zona de sombra dos que sobram dos dois primeiros dispositivos. Tratava-se de um universo constituído, em sua maioria, de trabalhadores de reserva (cuja mão-de-obra disponível assegurava o rebaixamento dos salários), como também dos considerados irrecuperáveis, os que povoam asilos, hospícios, prisões, reformatórios, abrigos, assim como a maioria dos atendimentos especiais que, atualmente, são realizados, em geral, por estabelecimentos em regime aberto (LOBO, 2008, p. 390-391).

Nas escolas, com a identificação de problemas na aprendizagem, também se desenvolveram as classificações destes estudantes com dificuldades, que passaram a integrar o grupo dos *anormais escolares*, e a definição do destino destes, conforme descrito por Patto (2015):

Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros da cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação dessa categoria facilitou o trânsito do conceito de *anormalidade* dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica (p. 65).

Em 1902, Balthazar Vieira Mello, em seu livro *A hygiene na escola*, conclui que “Os alumnos reconhecidamente debeis, ou que apresentam predisposição para determinadas molestias, não devem ser submettidos ao mesmo regimen escolar que os dotados de robustez physica e intellectual” (p. 71). De acordo com Lobo (2008), há tempos médicos e educadores defendiam a separação dos anormais identificados nas escolas, alegando vantagens econômicas para o Estado. A autora elenca a seguir os três principais argumentos para defesa da separação entre escolares normais e anormais em instituições diversas:

Em primeiro lugar, havia o argumento da racionalização do aproveitamento dos anormais: “Um ‘atrasado intelectual’, mais ou menos grave, é, nas classes ordinárias, um grande óbice ao adiantamento dos alunos normais. O tempo que com ele despende o professor [...] é completamente perdido [...] Em segundo lugar, o argumento do perigo e do fardo social: “[...] - quer se trate das ‘anormais completas’, quer se trate das ‘anormais incompletas’, - constituem fardos materialmente pesadíssimos tanto aos seus parentes como aos poderes públicos. [...] Em terceiro lugar, o argumento do desperdício econômico [...]” (LOBO, 2008, p. 389-390).

Com base em critérios médicos, a categoria de *anormalidade infantil*⁶⁶ passa a ser utilizada para classificar as crianças em escolarizáveis ou não e definir o

66 Definição de *anormais infantis*, segundo os anais do Congresso de Assistência (em Montpellier, 1914): “Aqueles que, sob a influência de taras mórbidas hereditárias ou adquiridas apresentam defeitos constitucionais de ordem intelectuais, caracterial ou moral, associados no mais das vezes a defeitos corporais e capazes de diminuir o poder de adaptação ao meio no qual eles devem viver regularmente. (cf. Ramos, 1939: XVI)” (PATTO, 2015, p. 65).

destino institucional destas (PATTO, 2015).

À medida que a escola cresce em importância, e mesmo sem abranger todas as crianças (como a lei de 1881 do ensino obrigatório na França), os critérios médicos mesclam-se aos pedagógicos, e a anormalidade infantil passa gradativamente a referir-se às possibilidades de escolarização. Ou seja: os *sintomas* que começam a aparecer com o ingresso da criança na escola transformam-se em *critérios* de separação classificatória e demarcam a inclusão em espaços institucionais diferentes: as crianças de escolas regulares, as de escolas especiais e as de asilo por serem ineducáveis (p. 380).

Apoiada e executada por médicos, essa classificação e separação deu-se no início do século XX sob um contexto de crescimento industrial e urbano, com destaque para as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Prevaleceu a concepção econômica de que gastos do governo deveriam ser retribuídos em produção por aqueles a quem estes foram dirigidos, logo, a prioridade dos atendimentos era para as pessoas ditas normais (LOBO, 2008).

De acordo com Jannuzzi (2012), a medicina esteve intimamente ligada à educação das pessoas com deficiências no Brasil desde o Império, um exemplo citado por ela é o *Serviço de Higiene e Saúde Pública* que em São Paulo originou a Inspeção Médico-Escolar em 1911.

A medicina vai influenciando a educação do deficiente, não só pela atuação direta dos médicos como também pela dos diretores, por exemplo, o doutor Tobias Leite, diretor do INSM (1878 a 1895); ou então professores como o doutor Menezes Vieira, professor de linguagem escrita no mesmo instituto (BASTOS, 2001); e também pela repercussão de ensinamentos na área, como os exercícios preparatórios dos órgãos articulatórios usados na educação dos deficientes auditivos (Moura & Silva *apud* SOARES, 1999). Produziram também tratados teóricos e pedagógicos como “Da surdez produzida – materiais: acústica, aparelho de audição, sinais tirados da voz e da palavra” (Menezes Vieira, 1873) e “Compêndio para ensino de surdos-mudos” (Tobias Leite *apud* Soares, 1999) etc. (JANNUZZI, 2012, p. 29).

Foi submetido em 1911 à Câmara de Deputados projeto de lei de autoria de Dr. Francisco Sodré, “[...] medico erudito, puericultor e sociologo [...]” (MELLO, 1917, p. 7), que criou a *Inspeção medico-sanitaria* em São Paulo. À inspeção cabia fiscalizar todos os estabelecimentos educacionais públicos e privados do estado de

São Paulo (MELLO, 1917). Interessante destacar aqui que Dr. Vieira de Mello⁶⁷ (1917), ao tratar da criação da Inspeção Médico Sanitária em seu prefácio, enfatiza seu pioneirismo na publicação sobre higiene escolar, citando seu livro *A Hygiene na Escola*, de 1902, como primeiro trabalho do gênero no país.

A lei n. 1.541, de 30 de dezembro de 1916 (transcrita em Mello, 1917) remodelou a *Inspeção Medica Escolar*. A partir dela, a *Inspeção Medica Escolar* deixou de se submeter ao Serviço Sanitário, sendo transferida para a *Directoria Geral da Instrucção Publica*, com os objetivos descritos a seguir (MELLO, 1917, p. 3):

Artigo 3.º - A inspecção medica escolar visará :

I - A visita periodica aos estabelecimentos de ensino, com exame individual de professores, empregados e alumnos.

II - A observação detida dos orgams visuaes e auditivos dos alumnos, para o effeito da sua mais favoravel collocação nas classes que frequentam.

III - A inspecção dentaria dos alumnos, quer por meio dos medicos-inspectores, quer por meio das clinicas dentarias escolares a que poderá o medico-chefe confiar, gratuitamente, a tarefa.

IV - A vacinação e a oportuna revaccinação de professores, empregados e alumnos.

V - O isolamento e a prophylaxia nos casos definidos pela legislação sanitaria.

VI - O saneamento dos edificios escolares e, em summa, a mais larga adopção dos preceitos de hygiene escolar. (grifo meu)

Dr. Vieira de Mello (1917) relata que ao lhe ser confiado pelo governo do Estado de São Paulo o cargo de Médico-chefe da Inspeção Médica Escolar, no qual era responsável pela direção e fiscalização do serviço do setor, sentiu necessidade de elaborar um material que compilasse os conhecimentos sobre o cuidado com a cultura intelectual e física da infância, traçando instruções para uniformizar e

67 “Segundo informa a Profa. Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha, o Autor [Dr. B. Vieira de Mello] era médico, sócio da Policlínica Geral do Rio de Janeiro e correspondente do Círculo Médico Argentino. O Dr. Vieira de Mello foi comissionado em São Carlos em 1895, durante a epidemia de febre amarela, e era redator das revistas “União Médica”, do Rio de Janeiro, e “Annual of the Universal Medical Sciences”, da Filadélfia, EUA, entre 1882 e 1890. Publicou em 1902 o livro “A hygiene na escola”, obra pioneira no gênero, quando era inspetor sanitário do Serviço Sanitário de São Paulo. Foi proprietário da revista “Imprensa Médica”, fundou as Clínicas Dentárias Escolares, em 1912, e assumiu a responsabilidade da Inspeção Médica Escolar desde sua criação, em 1911, como órgão vinculado ao Serviço Sanitário. Em 1917, como primeiro Diretor do Serviço de Inspeção Médica Escolar de São Paulo, publicou o presente trabalho [Hygiene escolar e pedagogica], onde descreve como deve ser o prédio da escola e o atendimento médico aos alunos. As ilustrações mostram a “postura correta” das crianças durante a leitura, dentro dos preceitos dos médicos-higienistas e sanitaristas do início do século XX. Ao final, transcreve a Lei nº 1.541, de 30 de dezembro de 1916, que remodelou a inspeção médica escolar em São Paulo” (METADADOS, s.d).

aprimorar os serviços; para tanto escreveu o livro *Hygiene escolar e pedagogica*, publicado em 1917. “Obra extremamente rara; apenas dois exemplares localizados, na Biblioteca da Universidade de Harvard, EUA, e no Instituto de Estudos Educacionais Sud Mennucci do Centro do Professorado Paulista” (METADADOS, s.d.⁶⁸). No referido livro propõe, com base na máxima “mentalidade sadia em organismo sadio” (MELLO, 1917, p. 58), o uso de um novo instrumento em prol da higiene, a *ficha sanitaria individual* – modelo nº 2, organizada por ele (ver Anexo 1 – *Ficha sanitaria individual*), a ser usada para cumprimento do artigo 6º da lei 1.541/1916 que prevê o registro de observações pedagógicas dos professores e, por parte dos médicos inspetores, o exame físico cuidadoso de todos os alunos registrando as informações em fichas antropométricas, classificando-os entre normais ou anormais, especificando caso se enquadrem como anormais quais suas deficiências e qual o regime de ensino ao qual serão encaminhados (MELLO, 1917).

A *ficha sanitaria individual*, a ser preenchida pelo médico, proposta por Vieira Mello, era constituída pelos seguintes tópicos: (1) dados pessoais do estudante (nome, idade, naturalidade, filiação, situação de vacinação e ocorrências mórbidas); (2) *Apparencia geral* (pele, cabelos, fisionomia, desenvolvimento físico, nutrição); (3) *Anthropometria* (estatura e peso, força muscular, *perimetro thoracico*), (4) *Pelle e couro cabelludo*, (5) Esqueleto (verificação de simetria, harmonia e possíveis desvios de conformação da coluna, cabeça, tórax e extremidades, mencionando deformidades congênitas ou adquiridas), (6) Pescoço (glândula tireoide e gânglios), (7) Abdomen; (8) Olhos; (9) Ouvidos (além do exame da audição, o médico verificava a conformação das orelhas, a situação do *conducto* auditivo investigando possíveis anomalias ou obstruções); (10) Nariz (será verificado o aspecto externo do nariz e o estado das fossas nasais); (11) Garganta; (12) *Bocca*; (13) Dentição; (14) *Maxillares*; (15) *Apparelho respiratorio*; (16) *Apparelho cardio-vascular*; (17) *Systema nervoso*; (18) *Observações pedagogicas* (atenção, memória, inteligência e comportamento. Este último tópico deveria ser preenchido pelo professor).

Em relação aos ouvidos detalharemos um pouco mais: segundo Mello (1917), as notas dos alunos podem ser utilizadas como parâmetro inicial da

68 Esta citação encontra-se nos metadados sobre o livro *Hygiene escolar e pedagogica* (MELLO, 1917) que se encontra no acervo *Obras raras sobre São Paulo, 1796-1934*, disponível no link: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=livrossp&pagfis=10816>

avaliação audiométrica, pois os alunos que apresentam boas notas possuiriam, segundo ele, audição perfeita, enquanto os *surdos escolares* acabavam sendo considerados distraídos ou preguiçosos, pois, por não ouvirem as explicações, não conseguiriam acompanhar os demais.

Não sendo admittidos *surdos nas escolas*, o medico só terá de investigar si a audição é *normal* ou *insufficiente*, constituindo esta a *surdez escolar*, muita vez ignorada dos paes dos alumnos e dos professores. [...]

O proprio meio escolar crêa difficuldades aos exames audiometricos. Entretanto, desde que o medico disponha de uma sala para o exame da visão poderá collocar ahi uma lousa e dictar á distancia de 10 metros, lentamente, em voz natural, algumas palavras. Si o alumno as escreve com facilidade, é que sua audição se acha perfeita, *normal*; si, ao contrario, elle hesita em escrevel-as ou não as escreve, é que sua audição é *insufficiente*. N'esta hypothese, o medico approxima-se aos poucos do alumno, até que este possa escrever sem hesitação o que lhe fôr dictado, marcando então a distancia em que isto se der, para lhe ser designada na classe respectiva distancia igual. Si essa distancia fôr *superior* a 5 metros e *inferior* a 10, elle será considerado como simples *surdo escolar*; si porém, for *inferior* a 5 metros, passará á categoria dos *surdos*, cuja frequencia a escola não permite [...]

Póde acontecer que o alumno não saiba escrever. N'este caso, o medico fal-o-á repetir as palavras dictadas, procedendo, quanto á prova audiometrica, como acima foi dito (MELLO, 1917, p. 72, 73-74, grifos do autor).

Em relação ao tópico *Observações pedagogicas*, presente na *ficha sanitaria individual*, deverá ser respondida pelo professor a partir da utilização do modelo nº 3 (disponível no Anexo 2) proposto por Mello (1917) denominado *Classificação eschematica dos escolares*, que oferece seis categorias para que o professor classifique seus alunos: *normaes*, *anormaes*, *atenção*, *memoria*, *intelligencia* e *caracter*.

O autor afirma que focou nas anormalidades que interessariam aos médicos escolares, pois, segundo ele, “[...] os anormaes pathologicos e sociaes são do dominio da therapeutica e da segurança publica [...]” (MELLO, 1917, p. 103). Ele divide os estudantes mentalmente anormais em: (a) *anormaes intellectuaes*, (b) *Annormaes moraes* e (c) *Anormaes pedagogicos*, terminologias definidas a seguir:

Anormaes intellectuaes – O anormal intellectual possui todas as suas faculdades, porém insufficientes ou retardadas [...] N'esses escolares, a atenção é fraca, a memoria preguiçosa e lenta, a vontade caprichosa, a iniciativa rudimentar, a decisão difficil, a

reflexão e a concepção laboriosas, o raciocínio incerto, a credulidade exagerada ou, ao contrario, insufficiente, d'onde confiança excessiva ou desconfiança irreductivel: são os *astenicos*, *aphaticos*, *indifferentes* (André-Thomas).

Outros, ao contrario, não conseguem fixar a atenção, passam de um assunto a outro com a maior facilidade não podem permanecer muito tempo no mesmo lugar, exasperam-se sem motivo, indo às vezes até á impulsão: a colera, as violencias, os accessos de vingança e de crueldade lhes são habituaes: são os *instaveis*, *impulsivos*, os *debeis*, para os quaes a escola constitue um excellent reactivo de suas táras mentaes.

Anormaes moraes – entre estes degenerados, uns são mentalmente e outros moralmente anormaes, sendo a degeneração congenita em uns e adquirida em outros, por effeito de má educação e de exemplos perniciosos.

Os amoraes, ou anormaes moraes são classificados em dois grupos: no primeiro, a tára moral depende da anomalia intellectual, no segundo, ao contrario, a intelligencia póde ser brilhante; aquelles são seres viciados, que aproveitarão com o tratamento medico-pedagogico: estes são seres viciosos, para os quaes a educação nem sempre aproveita (Boncour)

Anormaes pedagogicos – Os anormaes pedagogicos ou tardios são creanças cujo grau de intelligencia e de instrucção é inferior aos da sua idade, o que, às vezes, póde ser antes effeito de descuido em sua educação ou defeito pedagogico de que da sua intellectualidade (MELLO, 1917, p. 104-105, grifos do autor).

Segundo Lobo (2008), no início do século XX a expansão da escola teve como objetivos a formação de nacionalismo e a busca pelo progresso da nação e foi mobilizada pelo movimento da Escola Nova (apoiado pela Associação Brasileira de Educação e a Liga Brasileira de Higiene Mental – LBHM). A Escola Nova foi responsável pela implantação cada vez mais ampla de testes psicológicos nas escolas⁶⁹ e cursos normais a partir de 1920⁷⁰, “iniciou-se, então, com a racionalização do sistema, verdadeira caçada aos anormais” (LOBO, 2008, p. 389).

69 “Nessa época, o sistema de ensino, buscando a “escola nova”, acolheu iniciativas favoráveis à utilização de testes mentais nas escolas. O teste mais relevante naquele momento era o de Binet-Terman, que media o nível de inteligência intelectual do aluno. Os testes eram importantes para criar uma escala de nível mental que auxiliaria na seleção dos alunos de diversas idades, servindo para a formação de classes homogêneas do ponto de vista intelectual, pois não seria possível submeter ao mesmo plano de aula alunos de capacidade mental diversa” (MANSANERA; SILVA, 2000, p. 125).

70 Embora não seja o objetivo da presente tese apontamos que Paulino (2019) indica uma aproximação entre a Escola Nova no Brasil e as ideias eugênicas, conforme citação a seguir: “Na concepção eugenista brasileira o papel da educação e da saúde eram primordiais e medidas pontuais nessas áreas eram necessárias ao suposto desenvolvimento advindo do embranquecimento. Neste contexto, a reforma educacional comandada por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, no início da década de 1930, ressaltada sua importância à expansão do sistema de educação público, foi essencial para a promoção do viés educacional do projeto eugenista brasileiro, estruturando a problemática questão racial do país, a medida que concebesse a educação pública sob um aspecto de forte aparelho ideológico do Estado a serviço das teses eugenistas” (PAULINO, 2019, p. 83).

2.4. A construção do anormal

A medicina, conforme relatado anteriormente, analisava e classificava estudantes no intuito de reconhecimento do anormal. Discutiremos a seguir um pouco sobre o conceito de anormalidade e a origem do termo.

Uma reflexão interessante sobre a normalidade é a de Canguilhem (1990) em sua obra *O normal e o patológico*, segundo ele, a *anormalidade* não pode ser medida objetivamente, “[...] o anormal não é aquilo que não é normal, e sim aquilo que é um normal diferente” (p. 164), logo, seria possível considerar normal o estado patológico, conforme ele explicita a seguir:

não é absurdo considerar o estado patológico como normal, na medida em que exprime uma relação com a normativa da vida. Seria absurdo, porém, considerar esse normal idêntico ao normal fisiológico, pois trata-se de normas diferentes. Não é a ausência de normalidade que constitui o anormal. Não existe absolutamente vida sem normas de vida, e o estado mórbido é sempre uma certa maneira de se viver (CANGUILHEM, 1990, p. 187-188).

Diversas foram as concepções de normalidade no início do século XX, conforme descritas por Lobo (2008):

Em princípio, anormal seria tudo que foge à norma. Nesse sentido tão amplo, os autores brasileiros descrevem classificações estrangeiras que ora limitam o termo a idiotas, imbecis, surdos-mudos e cegos, ora estendem-no aos mais diversos tipos de “déficit”, doença, lesão ou perturbação de qualquer natureza ou grau. Desse modo, incluem-se, além dos já citados: os atrasados pedagógicos, retardados mentais, débeis mentais, os fisicamente débeis, astênicos ou preguiçosos, os paráliticos, epiléticos, histéricos, os imbecis morais, instáveis, retardados instáveis ou mistos, indisciplinados, desequilibrados, as crianças maltratadas, viciosas, viciadas, abandonadas, e as anomalias transitórias. Em geral, entre as classificações, os autores manifestam preferências pessoais, muitas vezes acrescentando novas categorias ou apresentando sua própria classificação. Ninguém parece satisfeito com alguma já feita. Em meio à balbúrdia, um traço comum a todas elas, sem exceção: o critério negativo da falta que a polaridade da norma firma a serviço das práticas institucionais da medicina, da educação e da justiça. Em todo caso, qualquer que seja o “avanço” dos critérios de separação, o olhar é sempre negativo - critérios inextricavelmente trespassados na condição de problema para o médico, o professor ou o juiz (LOBO, 2008, p. 378-379).

De acordo com Ivan Illich (1975), em sua obra *A expropriação da saúde*:

nêmeses da medicina, as classificações *normalidade* e *anormalidade* são socialmente construídas, logo suas definições variam de acordo com a sociedade, a cultura e a época.

Até os anos 1830 a palavra inglesa *normal* tinha o sentido de ortogonal. No decorrer dos anos quarenta, veio a designar os objetos segundo um tipo corrente. Nos anos oitenta, tomou na América a significação de estado ou de condição habituais, não somente para coisas como para pessoas. Depois, em nosso século [século XX], foi empregada na avaliação dos seres. É verdade que na França ela havia passado, um século antes, da geometria à sociedade. A *École normal* designava a escola onde professores do Império recebiam formação. É por volta de 1840 que Augusto Comte deu a essa palavra sua primeira conotação médica. Expressava sua esperança de que logo que as leis relativas ao estado normal do organismo fossem conhecidas seria possível empreender o estudo da patologia comparada (ILLICH, 1976, p. 150-151).

Canguilhem (1990) afirma que o conceito de norma só foi desenvolvido a partir da presença da anormalidade, pois a consciência da norma depende da infração desta. Ele afirma que, de acordo com o *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, de Lalande⁷¹,

[...] *norma* significa esquadro – aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto o que se conserva num justo meio-termo; daí derivam dois sentidos: é normal aquilo que é como deve ser; e é normal, no sentido mais usual da palavra, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável (CANGUILHEM, 1990, p. 95).

De acordo com Canguilhem (1990), uma confusão etimológica aproximou o significado do termo *anormal* e do termo *anomalia*. De origem grega, o termo *anomalia*, vem de *omalos*, que significa uniforme e regular, logo, “anomalia é, etimologicamente, *an-omalos*, o que é desigual, rugoso, irregular, no sentido que se dá a essas palavras, ao falar de um terreno” (CANGUILHEM, 1990, p. 101). Contudo, frequentemente, foi atribuída ao termo *anomalia* uma origem errônea, como derivada de *nomos* que significa lei.

71 A referência desta obra não consta nas referências do livro *O normal e o patológico* de Canguilhem (1990).

Ora, o *nomos* grego e o *norma* latino têm sentidos vizinhos, lei e regra tendem a se confundir [...] Assim, com todo o rigor semântico, anomalia designa um fato, é um termo descritivo, ao passo que anormal implica referência a um valor, é um termo apreciativo, normativo, mas a troca de processos gramaticais corretos acarretou uma colusão dos sentidos respectivos de anomalia e de anormal. Anormal tornou-se um conceito descritivo e anomalia tornou-se um conceito normativo (CANGUILHEM, 1990, p. 101).

Canguilhem (1990), citando E. Minkowski⁷², afirma que a anomalia é responsável pela diversidade humana, o “ser de modo diferente”. De acordo com Canguilhem, “a anomalia é a consequência de variação individual que impede dois seres de poderem se substituir um ao outro de modo completo” (1990, p. 106). Ele enfatiza que diversidade não é sinônimo de doença, pode, inclusive, ser sinal de uma mutação evolutiva; logo, o anormal não é, necessariamente, patológico⁷³.

Não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são, em si mesmas, patológicas. Elas exprimem outras normas de vida possíveis. Se essas normas forem inferiores – quanto à estabilidade, à fecundidade e à variabilidade da vida – às normas específicas anteriores, serão chamadas patológicas. Se, eventualmente, se revelarem equivalentes – no mesmo meio – ou superiores – em outro meio – serão chamadas normais. Sua normalidade advirá de sua normatividade. O patológico não é a ausência de norma biológica, é uma norma diferente, mas comparativamente repelida pela vida (CANGUILHEM, 1990, p. 113-114).

De acordo com Canguilhem (1990), a confusão diante da diferenciação entre anomalia e patologia demonstra a dificuldade de aceitação da variabilidade humana, conforme questionamento relatado por ele: “na medida em que seres vivos se afastam do tipo específico serão eles anormais que estão colocando em perigo a forma específica, ou serão inventores a caminho de novas formas?” (CANGUILHEM, 1990, p. 110). Neste sentido, Foucault (1994), orientando de Canguilhem, afirma que:

A medicina viu esfumar-se progressivamente a linha de separação

72 De acordo com Canguilhem, “na França, sobretudo, Ch. Blondel, D. Lagache e E. Minkowski contribuíram para definir a essência geral do fato psíquico mórbido ou anormal e suas relações com o anormal” (p. 87). A referência da obra de Minkowski não consta nas referências do livro *O normal e o patológico* de Canguilhem (1990).

73 “Patológico implica *pathos*, sentimento direto e concreto de sofrimento e de impotência, sentimento de vida contrariada. Mas o patológico é realmente o anormal” (CANGUILHEM, 1990, p. 106).

entre os fatos patológicos e os normais: ou melhor ela apreendeu mais claramente que os quadros clínicos não eram uma coleção de fatos anormais, de "*monstros*" fisiológicos, mas sim constituídos em parte pelos mecanismos normais e as reações adaptativas de um organismo funcionando segundo sua norma (FOUCAULT, 1994, p. 18, grifo meu).

O doente, muitas vezes, não se classifica como anormal baseado no fato de suas limitações não o terem tornado *inválido*, mesmo tendo havido uma redução de sua capacidade de adaptação, rendimento e superação, muitas vezes não reconhecidas, negadas por ele (CANGUILHEM, 1990).

O doente esquece que, por causa de seu acidente, vai lhe faltar, daí por diante, uma grande margem de adaptação e de improvisação neuro-muscular, isto é, a capacidade de melhorar seu rendimento e de se superar, capacidade esta da qual talvez jamais tenha feito uso, apenas por falta de oportunidade. O que o doente lembra é que não está manifestamente inválido (CANGUILHEM, 1990, p. 92).

Os surdos, utilizando um exemplo da atualidade, não partindo de uma visão médica, apresentam atitude semelhante à descrita ao negarem ser deficientes por considerarem que a partir da língua de sinais conseguem suprir as necessidades de comunicação afetadas pela ausência ou limitação da audição, logo a surdez não os tornaria *inválidos*, pois embora a surdez restrinja a capacidade de comunicação esta capacidade estaria sendo substituída pela língua de sinais. Como afirma Foucault (1994): "Um fato tornou-se, há muito tempo, o lugar comum da sociologia e da patologia mental: a doença só tem realidade e valor de doença no interior de uma cultura que a reconhece como tal" (FOUCAULT, 1994, p. 71). Eles abrem mão da visão médica e acatam uma visão social, na qual focam não em limitações que possam apresentar, mas em suas capacidades.

De acordo com Canguilhem (1990), "[...] condições diferentes fariam surgir normas diferentes" (p. 114), logo, em um ambiente em que a língua de sinais fosse utilizada não existiria essa diferenciação entre surdos e ouvintes como equivalente, respectivamente, a anormal e normal. Sacks (2010) traz um exemplo interessante relatado por Nora Ellen Groce em seu livro *Every here spoke Sign Language: hereditary deafness on Martha's Vineyard*: Em uma ilha chamada Martha's Vineyard, localizada em Massachusetts, Estados Unidos, foi identificado um alto índice de surdez hereditária que lá esteve presente por 250 anos, desde 1690, com a chegada de colonizadores surdos. Na ilha a integração dos surdos era

real e eles não eram estigmatizados.

Em meados do século XIX, quase não havia famílias na porção norte da ilha que não fossem afetadas e, em alguns povoados (Chilmark, West Tisbury), a incidência de surdez aumentara para uma em cada quatro pessoas. Em resposta a essa situação, toda a comunidade aprendeu a língua de sinais, havendo livre comunicação entre ouvintes e surdos. De fato, estes quase nunca eram vistos como “surdos”, e certamente não eram considerados de modo algum “deficientes” (SACKS, 2010, p. 39, grifos do autor).

Este fato mostra que naquela comunidade não havia a classificação dos habitantes de acordo com sua acuidade auditiva que apresentavam, ou seja, não havia a produção social do que no continente americano, na mesma época, se chamava de *deaf and dumb*, visto que as bases de identificação social se baseavam no tipo de atividade laboral que os habitantes exerciam: se pescadores, agricultores, tecelões, carpinteiros, etc. Isto porque, sendo a metade dos ilhéus surdos, todos ali falavam através de língua de sinais. As formas de hierarquia social, o que distinguia um grupo de outro, era articulada com o tipo de trabalho realizado, mas não sabemos de que forma. Todavia, pode-se dizer que deveria haver padrões normativos para que relações entre os habitantes fossem reguladas e a coexistência possível. De acordo com Canguilhem (1990)

[...] entende-se por *normativo* qualquer julgamento que aprecie ou qualifique um fato em relação a uma norma, mas essa forma de julgamento está subordinada, no fundo, àquele que institui as normas. No pleno sentido da palavra *normativo* é o que institui as normas (p. 96).

O homem normal é o homem normativo, o ser capaz de instituir novas normas, mesmo orgânicas (p. 109).

A ação deste grupo mostra que uma resistência à norma geral é social, histórica e politicamente construída – ou seja, o que é normal hoje pode não ser mais nas próximas décadas. Por sua vez, a norma é definida *a priori* por um grupo considerado politicamente, de acordo com as instâncias balizadoras de um tempo (ciência, igreja, partido, etc.), ou seja, quem está *legitimado/expert* para definir quem é normal e quem é anormal e quais os protocolos clínicos e/ou educacionais e/ou jurídicos, etc. – entrecruzados entre si –, que se deve ter em relação aos fora de norma.

Além das classificações, o disciplinamento também passou a fazer parte das ações governamentais conforme descrito por Lopes e Fabris (2013):

Foi necessário, além da vigilância constante sobre os corpos, criar instituições capazes de educar todos os recém-chegados (crianças e jovens), bem como aqueles considerados anormais. Escolas, manicômios, hospitais, prisões, seminários entre outras instituições de sequestro, se encarregaram de agir sobre cada indivíduo em particular, educando e disciplinando-os, a fim de que pudessem viver em sociedade. [...] Daí o interesse de pensar a escola dentro de uma relação de imanência com os processos de inclusão e de normalização cada vez mais atuais e atualizados devido aos próprios movimentos sociais que ressignificaram, ressignificando e atualizando o conceito e o estabelecimento da norma. *De uma norma preestabelecida a partir da maioria populacional, passamos para normas estabelecidas no interior de cada grupo social, ou seja, passamos a utilizar a noção de normas no plural, definidas a partir do estabelecimento do normal em cada grupo.* [...] é impossível negar os avanços que tivemos a partir da organização dos grupos sociais (LOPES; FABRIS, 2013, p. 50-51, grifos meus).

De acordo com Patto (2015), com o desenvolvimento das ciências médicas e biológicas do período entre o final do século XIX e início do XX foram criadas as classificações dos “anormais” e os estudos em torno delas, que ocorriam especialmente em laboratórios anexos a hospícios. Essa busca por classificação alcançou também as escolas, a autora afirma que “os primeiros especialistas que se ocuparam de casos de dificuldade de aprendizagem escolar foram os médicos” (PATTO, 2015, p. 65), relacionando-os à morbidade e degeneração.

De acordo com Illich (1975), a norma⁷⁴ é socialmente construída, assim como as atitudes diante da anormalidade variam conforme a sociedade na qual se encontra.

Michel Foucault ao se debruçar sobre a genealogia dos anormais, no curso *Os anormais*, proferido por ele entre 1974 a 1975 no *Colège de France*, no resumo que realiza defende a tese que a “família dos anormais” era alvo de medo pela população no final do século XIX (FOUCAULT, 2010b).

Para ele, o sujeito anormal teria se formado a partir de três conjuntos de humanidades que não necessariamente ocorreram na mesma época, são elas: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista. O monstro humano se ligava não somente às leis da sociedade, mas também às da natureza. Como exemplo

74 “A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar [...] A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação” (FOUCAULT 2010, p. 213).

pode-se citar o homem elefante, as mulheres barbudas, o anão, o pigmeu etc.; figuras essas que eram apreciadas nos circos tão apreciados na França e em vários países da Europa. Ou seja, eram entidades que estavam no meio do caminho entre “ser meio homem meio besta” (FOUCAULT, 1997, p. 61). Dito de outra forma, estariam afastados das leis da natureza dita propriamente humana. Eram submetidos a todo um discurso jurídico legal que dava sentido médico às várias especulações e exames que sobre eles eram feitos. O indivíduo a corrigir

é um personagem mais recente que o monstro. É mais um correlato das técnicas de adestramento, com suas exigências próprias do que os imperativos da lei e as formas canônicas da natureza. O aparecimento do “incorrigível” é contemporâneo das técnicas de disciplina, a que se assiste durante os séculos XVII e XVIII, no exército, nas escolas, nos ateliês, e depois, um pouco mais tarde, nas próprias famílias. Os novos procedimentos de adestramento do corpo, do comportamento, das aptidões engendram o problema daqueles que escapam dessa normatividade, que não é mais a soberania da lei (FOUCAULT, 1997, p. 63).

Ao incorrigível se destinava um conjunto de medidas jurídicas corretivas que se entrecruzavam com as ações médicas de reabilitação destinadas contra eles para a defesa, ou bem, da sociedade.

O “enclausuramento” praticado em larga escala, a partir do século XVII, pode aparecer como uma fórmula intermediária entre o procedimento negativo da interdição judiciária e os procedimentos positivos do adestramento. O enclausuramento exclui de fato e funciona fora das leis, mas tem como justificação a necessidade de corrigir, melhorar, conduzir a resipiscência⁷⁵, de fazer retornar, a “bons sentiments” (FOUCAULT, 1997, p. 63).

A terceira figura de anormal seria a do onanista, que se nota a partir do século XVIII, quando o comportamento sexual passa a ser alvo de atenção do saber médico. O corpo da criança e suas características passam a ser analisados a partir da ênfase na masturbação. As crianças que se apresentavam aos médicos pálidas, fracas, com baixa inteligência e com olheiras eram diagnosticadas como onanistas, uma vez que a prática da masturbação, segundo eles, retiraria do corpo infantil

75 “resipiscência 1. TEOL. arrependimento de um pecado, com propósito de emenda. 1.1. JUR. Arrependimento da pessoa que praticou um ato ilícito” (RESIPISCÊNCIA, 2009, p. 1652).

grande carga de energia o que levaria à debilidade, logo tal fato deveria ser monitorado e impedido pelos pais.

Em resumo, o onanista era tanto uma besta semi-humana como um indivíduo a corrigir. Essas três figuras acabam por se fundir em uma só, no indivíduo a ser corrigido.

[...] a partir do livro de Morel (1857) vai servir, durante mais de meio século, o quadro teórico, ao mesmo tempo que de justificação social e moral a todas as técnicas de localização, de classificação e de intervenção sobre os anormais; a organização de uma rede institucional complexa, que serve, nos confins da medicina e da justiça, ao mesmo tempo de estrutura de “acolhimento” para os anormais e de instrumento de “defesa” da sociedade [...] (FOUCAULT, 1997, p. 66).

Fazemos um parêntese aqui sobre Morel e sua teoria da degenerescência. A partir da publicação da obra *Traité des dégénérescences* (Tratado das degenerescências) de Bénédict-Augustin Morel (1809-1873), emergiu a teoria da degenerescência⁷⁶ do século XIX, segundo a qual degenerescência seria um estado mórbido no qual o indivíduo dela acometido estaria em degradação progressiva que impossibilitaria o progresso da humanidade caso mantido em contato com a população sadia.

[...] a degenerescência é um estado morbidamente constituído e que o ser degenerado, se for abandonado a si próprio, cai numa degradação progressiva. Torna-se (e não temo repetir essa verdade), torna-se, não somente incapaz de formar na humanidade a cadeia de transmissibilidade de um progresso, mas é também o maior obstáculo a esse progresso, por seu contato com a parte sadia da população (MOREL, 2008, p. 501).

A medicina, no século XIX, se consolida como técnica de intervenção sobre o corpo e a população. Estabelece, juntamente com a higiene, um vínculo

76 “Dupeu (1976) também indica os diferentes usos que tinha a palavra degenerescência na época em que Morel publicou o seu *Traité des dégénérescences*. Um primeiro uso tinha o sentido de degradação dos costumes. No domínio da anatomopatologia ela denotava um outro sentido, talvez o mais importante no início do século XIX, quando era empregada como ‘passagem’ – de um tecido – de um estado primitivo a um estado inferior ou pior, como, por exemplo, a substituição de um tecido normal por um tecido canceroso. Um terceiro uso remete a um ‘registro bioantropológico’, que cresceu em importância no decorrer do século XIX e corresponde à ideia da existência de um tipo primitivo perfeito que sofreria um processo de decadência gradual e progressiva, tal ideia podendo ter uma referência teológica mais ou menos evidente. Este último uso é o que vamos encontrar em Morel e no discurso médico da época, como exemplificado nos livros de Maximilien Rey (1863) e Vandeven (1850)” (SERPA JR., 2010, p. 448-449).

entre as influências científicas sobre os processos biológicos e orgânicos, ou seja, sobre a população e o corpo (FOUCAULT, 2010a).

O fortalecimento da medicina e sua atuação na intervenção tanto sobre o corpo como sobre a população, possibilitou o desenvolvimento de uma *sociedade de normalização* a partir de parâmetros normatizadores arbitrários dado que o que em uma época pode ser “normal” em outra não. Os critérios para a classificação da normalidade são decididos pelos agentes com legitimidade institucional de falar, escrever e decidir sobre o outro em um determinado tempo em cada sociedade (juristas, religiosos, militares ou médicos)⁷⁷. Características físicas e comportamentos diferentes são considerados ameaças enquanto não são classificados e não passam a ter uma função social⁷⁸.

A produção do outro anormal teria como efeito a fermentação de uma nova forma de racismo, que Foucault (2000) chamou de racismo de estado. A eugenia conferiu ao racismo de estado a sua face mais visível e atualmente repaginada, talvez, nos centros de genética, onde se possibilita aos pais a escolha do sexo e de outras características do feto efetivada por fecundação in vitro (PATRIOTA-SILVA; SOUZA, 2018, p. 185, nota nº 6).

O apagamento do sujeito que cria resistência à sua normalização pode levar tanto à morte física como à exclusão política; pois, “[...] o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, *a morte política, a expulsão, a rejeição*, etc.” (FOUCAULT, 2010a, p. 216, grifo meu). Essa *morte política, expulsão e rejeição* citada por ele pode ser reconhecida no sofrimento a que o surdo foi submetido, sendo desconsiderado para tomar decisões cívicas e políticas, assim como decisões sobre sua própria vida, comunicação e educação.

Como consequência da relação de saber e poder, o surdo acaba por ser classificado também como anormal, como indivíduo a ser corrigido. No século XIX, o surdo passa a encarnar as três figuras que constituem o campo da anomalia (da

77 “Cada sociedade tem seus agentes mandatários para reconhecer a natureza da anormalidade: eles decidem se o indivíduo está possuído do demônio, dominado por um deus, envenenado, punido por seus pecados ou vítima dos sortilégios de um feiticeiro. Os agentes podem pertencer à ordem jurídica, religiosa, militar ou médica” (ILLICH, 1975, p. 71).

78 “Em todas as sociedades, as pessoas de atitudes ou comportamentos estranhos constituem uma ameaça, enquanto seus traços singulares não são designados de maneira formal e desde que sua conduta anormal não seja assimilada num papel conhecido. Ao atribuir-se um nome e um papel às anormalidades que atemorizam, essas pessoas se transformam em membros de uma categoria formalmente reconhecida. Nas sociedades industriais, o anormal tem direito a um consumo especial” (ILLICH, 1975, p. 71).

“corrigível incorrigibilidade”, do monstro e do masturbador), “o surdo seria assim o exemplo acabado do “perfeito anormal”” (BENVENUTO, 2006, p. 229), logo, desde o final do século XVIII e ao longo do século XIX, com a medicalização da educação de crianças surdas, o surdo passou a consistir em um indivíduo a corrigir, objeto do discurso médico e do processo de ortopedização da pedagogia.

Os Estados passaram a assumir o dever de reabilitação do anormal, inclui-se aí o surdo; para tanto, foram criadas as “escolas especiais” que na Modernidade buscavam a reabilitação do "anormal" por mecanismos diversos como o confinamento, estimulações sensoriais e morais, práticas ortopédicas de reabilitação por meio de ações pedagógicas adestradoras e intervenções médicas, cristalizando-se, portanto a educação ortopédica para os surdos (SOUZA, 1995).

De acordo com a pesquisadora surda, Dra. Patrícia Rezende (2013), a proposta educativa para o surdo visava a sua normalização, adequar o surdo a

Uma normalidade padronizada pelo ouvinte, que subestima o ser surdo em suas peculiaridades linguísticas e culturais com as propostas de correções dos corpos surdos, uma invenção no campo da medicina. [...] São olhares que determinam um modo de ver os sujeitos surdos como deficientes de audição. São olhares e práticas legitimadas pela classe médica, como mostra a nossa história. Essa busca constante pela normalização se inscreve em todas as práticas sociais, ecoando sobre os corpos das crianças, dos surdos, dos ouvintes, dos negros e dos deficientes, marcando e produzindo as subjetividades dos sujeitos (REZENDE, 2013, p. 4, 6).

É como resultado desta opressão que nasce um movimento contrário para fazer enfrentamento à normalização imposta, um movimento que propõe como estratégia de resistência surda a inversão epistemológica que não se sujeita à “norma da soberania ouvinte” (REZENDE, 2013, p. 8), surge uma nova figura que opõe-se à concepção de anormalidade,

Trata-se do Surdo membro de uma comunidade lingüística e cultural, que começara a se formar no século XIX e se constituiu claramente no século XX, como resultado de outra relação de poder e saber entre surdos e ouvintes (BENVENUTO, 2006, p. 229).

3. UM SOBREVOO PELA HISTÓRIA DO INES: EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL DE 1856 A 1961

A discussão e a tentativa de implementação da educação voltada para surdos no Brasil existiram no início do século XIX, entretanto, as iniciativas não conseguiram se concretizar na primeira metade do século⁷⁹. Em 1835, 22 anos antes do início de ações voltadas para o ensino de surdos no país, o projeto de criação do cargo de professor de primeiras letras para surdos para o Rio de Janeiro e províncias foi proposto pelo deputado Cornélio França, porém não foi efetivado (JANNUZZI, 2012).

A Constituição de 1824 determinava a gratuidade da instrução pública primária a todos (BRASIL, 1824) e, em 1827, tentando garantir essa oferta, a Lei Geral sobre a Instrução Primária preconizou o método lancasteriano⁸⁰, ou ensino mútuo (PONTES, 2009) e determinou a criação de escolas de primeiras letras nas cidades mais populosas do país para ensinar leitura, escrita, matemática e princípios da moral cristã católica (BRASIL, 1827).

Em 1854, iniciando um processo de uniformização do ensino, foi

79 “O ensino dos surdos mudos no Brasil, só começou a ser praticado em 1855, quando o surdo mudo francez Huet lançou os fundamentos do actual Instituto Nacional de Surdos Mudos. Anteriormente a esta data, não encontramos a menor referencia ao ensino dos surdos mudos no nosso paiz, nem mesmo tentativas isoladas” (BACELLAR, 2013, p. 8).

80 “Nos anos da Revolução Francesa vinha-se afirmando na Inglaterra uma nova iniciativa educacional, promovida por particulares: o chamado “ensino mútuo” ou “monitorial”, no qual alguns adolescentes instruídos diretamente pelo mestre, atuando com variedade de tarefas como auxiliares ou monitores, ensinam por sua vez outros adolescentes, supervisionando a conduta deles e administrando os materiais didáticos [...] a iniciativa do ensino mútuo espalhou-se rapidamente, especialmente por obra de Lancaster, tanto na Inglaterra como em todo o mundo de língua inglesa” (MANACORDA, 2006, p. 256, 258).

O Método Lancaster foi criado por Andrew Bell e Joseph Lancaster. No Brasil ficou conhecido por *Método Lancaster*, mas também é chamado de *ensino mútuo* ou “monitorial”. Esta prática possibilita atingir simultaneamente vários alunos, reduzir o custo da instituição, acelerar o progresso dos alunos, abreviando o trabalho do professor; é marcada por rigorosa disciplina e avaliação contínua do desempenho e do comportamento (MANACORDA, 2006).

“Acredita-se que, oficialmente, a primeira escola pública de ensino mútuo, tenha sido criada em 1.º de março de 1823, a qual se constituiu numa espécie de escola normal, voltada para preparar professores, especialmente militares. [...] A Constituição outorgada em 25 de março de 1824 estabeleceu, no seu artigo 179, inciso XXXII, que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos. Daí a necessidade de encontrar alternativas que pudessem levar a instrução elementar ao maior número de cidadãos. Assim em 22 de agosto de 1825, o governo enviou um aviso ministerial endereçado aos presidentes de províncias insistindo na necessidade de propagar escolas pelo método lancasteriano. [...] Após tal aviso, as escolas de ensino mútuo se difundiram de forma mais intensa, pois há documentos que comprovam a instalação de escolas de primeiras letras pelo método Lancaster nas províncias de São Paulo, Rio Grande do Sul, Bahia e Rio de Janeiro, ainda em 1825” (CASTANHA, 2012, p. 4-5).

aprovado o *Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte*, também conhecido como *Reforma Couto Ferraz*, que organizou as diretrizes oficiais da educação primária e secundária pública e particular, uma intervenção oficial visando o estabelecimento da ordem, do progresso e da civilização. Foram estabelecidos critérios para a seleção de professores, controle e fiscalização das práticas educativas e obrigatoriedade do ensino primário na faixa etária de 7 a 14 anos⁸¹, sendo permitida a frequência escolar da população livre, vacinada e que não estivesse contaminada por moléstias contagiosas. Para suprir essa demanda pela educação, o governo incentivou a iniciação e expansão de escolas de iniciativa privada (LIMEIRA; SCHUELER, 2008).

Neste caso, a proposta de associar a ação privada à política de Instrução Pública significava que o poder público procurava dividir o ônus do serviço com a sociedade, e, simultaneamente, garantir o princípio da liberdade de ensino. Assim, a iniciativa particular foi incentivada no sentido de fundar escolas e colégios, além de Sociedades para a instrução de crianças e adultos (LIMEIRA; SCHUELER, 2008, p. 45).

Foi neste contexto que, em meados do século XIX, foram criadas as primeiras instituições brasileiras de atendimento às pessoas com deficiência: Hospício de Pedro II (criado em 1852, e tendo seu nome alterado para Hospício Nacional de Alienados em 1890 e Hospital Nacional de Alienados em 1911), Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854, hoje Instituto Benjamin Constant – IBC), Colégio Nacional para Surdos Mudos de Ambos os Sexos⁸² (1856 ou 1857, hoje Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES) e, posteriormente, o Pavilhão-Escola Bourneville para Crianças Anormais (1903, no interior do então Hospício Nacional de Alienados) (LOBO, 2008).

De acordo com Rocha (2009), em 1855, Édouard Huet⁸³, enviou a D.

81 Interessante destacar que apesar da obrigatoriedade sob pena de multa aos pais essa determinação nunca foi executada com a justificativa de que o Estado não estaria fornecendo vagas em escolas suficientes para todas as crianças (LIMEIRA; SCHUELER, 2008).

82 “A lista dos nomes da instituição brasileira, seguidos pelo período que ocupava, foi elencada por Rocha (2008) e segue a seguinte ordem: Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1856-1857), Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1857-1858), Imperial Instituto para Surdos Mudos de Ambos os Sexos (1858-1874), Instituto dos Surdos-Mudos (1874-1890), Instituto Nacional de Surdos Mudos (1890-1957) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (1957-atual). “O desaparecimento da palavra “mudo” em 1957 torna o instituto um lugar atual” (WITCHES, 2014, p. 50-51).

83 “Há controvérsias acerca de seu primeiro nome, em algumas descrições aparece como Ernest e em outras como Édouard” (ROCHA, 2009, p. 37, nota de rodapé nº 1). Nascido em 1822, em Paris,

Pedro II um relatório⁸⁴ com sua intenção de fundar uma escola voltada para a educação de surdos no Brasil, assim como sua experiência como diretor no Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, na França⁸⁵.

Nos ultimos dias do anno de 1855, chegou ao Rio de Janeiro E. Huet, francez, surdo-mudo, com a intenção de abrir uma escola para ensinar seus companheiros de infortunio.

Apresentou, como prova de sua doneidade, uma carta do ministro da instrucção publica do seu paiz, Drouyn de Lhuys, ao Cavalheiro de Saint George, ministro de França junto ao Governo do Brazil.

O Sr. de Saint George apresentou E. Huet ao Marquez de Abrantes, abonando-o como habil ex-professor e zeloso ex-diretor do Instituto de Bourges.

Por sua vez, o Marques de Abrantes apresentou Huet ao ex-Imperador, que o acolheu benevolmente, promettendo auxiliá-lo na realização de seu intento.

A pedido do ex-Imperador, o Marquez de Abrantes incumbiu ao Dr. Manoel Pacheco da Silva, então reitor do Imperial Collegio de Pedro II, de facilitar a Huet os meios de abrir a sua escola.

Não tendo naquella época idéa da possibilidade de educar surdos-mudos, e encontrando-se natural repugnancia dos paes em entregar seus filhos a um estrangeiro desconhecido, não foi facil obter discipulos para Huet.

Os esforços do Marquez de Abrantes e do Dr. Pacheco da Silva conseguiram uma menina de 12 annos e um menino de 10 para alumnos de Huet, e que o collegio Vassimon, sito á rua Municipal n. 8, os recebesse, sendo Huet como hospede e professor, e os meninos como alumnos, mediante a pensão annual de 500\$, para cada um, paga pelo bolsinho imperial.

No dia 1^a de janeiro de 1856, publicou Huet o seu programma de ensino, o qual comprehendia:

Lingua portugueza; arthmetica; geographia e historia do Brazil; escripturação mercantil; linguagem articulada e leitura sobre os labios (aos que tivessem aptidão), e doutrina christã (BRASIL, 1898, p. 3).

Marquês de Abrantes ficou incumbido pelo Imperador de relatar como

Huet adquiriu a surdez aos 12 anos como sequela de sarampo, foi aluno do instituto de L'Epée sob a direção do Abade Sicard (SOARES, 2016). Entretanto, a grafia do nome é escrita como Édouard Huet (CANTIN e CANTIN, 2017, p 89-91).

84 O relatório original encontra-se, segundo Rocha (2009) no acervo da Imperatriz Thereza Cristina do Museu Imperial de Petrópolis. "No relatório entregue ao imperador, Huet apresentou duas propostas para que o governo ajudasse na criação do colégio, já que, segundo ele, a maioria dos surdos pertencia a famílias pobres e, portanto, sem condições de arcar com as despesas relativas à educação. Em uma, o colégio seria de propriedade livre (particular), com uma concessão de bolsas e alguma subvenção por parte do Império; em outra, as despesas totais seriam assumidas pelo império (pública). Caberia ao imperador a decisão. No entanto, Huet argumentava que, por ter experimentado os dois modos como diretor no Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, considerava o modelo privado com subvenções nacional e particular o mais adequado" (ROCHA, 2008, p. 28).

85 Rocha (2009) ressalta que neste período era comum a contratação de surdos formados em escolas especializadas na Europa para auxiliar na fundação de instituições semelhantes.

estavam ocorrendo os trabalhos de Huet, diante dos relatos, em abril do mesmo ano foi criada, por ordem do Imperador, uma comissão formada por cidadãos importantes no intuito de promover a fundação de um instituto para educar os surdos. Apoiado pelo Imperador, é fundado o *Instituto dos Surdos-Mudos*, que inicia seu funcionamento em 1856 ainda no *Collegio Vassimon* (BRASIL, 1898).

De acordo a divulgação do *Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos* no *Almanak administrativo mercantil e industrial da corte e província do Rio de Janeiro para o anno de 1856*⁸⁶, a educação dos meninos ficaria a cargo do diretor, Huet, e a das meninas de Madame de Vassimon e suas filhas. O colégio tinha como objetivo “[...] a regeneração intellectual e moral dos surdos-mudos do Brasil” (LAEMMERT, 1856, p. 406).

Em 1856 o colégio estava “debaixo do patrocínio de suas magestades imperiaes e de uma commissão inspectora” (LAEMMERT, 1856, p. 406). Em 3 de junho de 1856 o senado deliberou a promoção de uma instalação definitiva para o Instituto e condicionou a remoção dos alunos ao casamento de Huet ou, caso demorasse, à contratação de uma senhora que se responsabilizasse pela educação das meninas (BRASIL, 1898).

[...] foi arrendado um predio da ladeira do Livramento pela quantia de 2:400\$ annuaes, paga pelos conventos do Carmo e de S. Bento. Tendo Huet realizado seu casamento, foram os alumnos removidos do Collegio Vassimon para o predio arrendado, e ahi ficou o Instituto definitivamente installado [...] (BRASIL, 1898, p. 4).

Por solicitação de Huet, o colégio foi assumido pelo Estado em 1857, passando a chamar-se *Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos* (LANNA JUNIOR, 2010; ROCHA, 2009; WITCHES, 2014) no mesmo dia em que foi promulgada a lei nº. 939 de 26 de setembro de 1857 que concedeu subvenção anual ao Instituto e pensão para estudantes surdos pobres⁸⁷ (BRASIL, 1857); em outubro

86 O *Almanak administrativo mercantil e industrial da corte e província do Rio de Janeiro* foi fundado por Eduardo von Laemmert, “consul de sua Alteza real o principe regente do Grão-ducatato de Baden, Cavalleiro da Imperial Ordem da Rosa, da Real Ordem Portuguesa de N. S. Jesus Christo, da Ordem Grao-Ducal Badense do Leão de Zaehringue e da Ammericana Real Ordem Hespanhola de Isabel a Catholica, Membro Correspondente do Instituto Historico e Geographico do Brasil” (LAEMMERT, 1856, p. IV, as vírgulas não constam no original e foram acrescentadas por mim para facilitar o entendimento).

87 “Art. 16. He o Governo autorizado para: [...] § 10º Conceder, desde já ao Instituto dos surdos-mudos a subvenção annual de 5.000\$000, e mais dez pensões, tambem annuaes, de 500\$000 cada huma, a favor de outros tantos surdos-mudos pobres, que nos termos do Regulamento interno do

do mesmo ano o Instituto foi transferido para um imóvel maior (ROCHA, 2009).

Segundo Lanna Junior (2010), Huet foi diretor do Instituto durante cinco anos (1856-1861), realizando a expansão do atendimento que inicialmente focava apenas surdos do Rio de Janeiro para surdos advindos também de outras províncias. Segundo fonte governamental, Huet apresentou uma má gestão econômica, disciplinar e moral:

Em meados do anno de 1859 começaram as perturbações não só da economia e da disciplina, mas até da moralidade do estabelecimento: deslntelligencias a principio, e depois graves conflictos, entre Huet e sua esposa, destruíram todo o respeito e força moral, sendo inevitavel a anarchia.

Procurando impedir a natural consequencia do fechamento do Instituto, Huet tomou a resolução de mandar sua esposa para a Europa, ficando em seu lugar uma senhora, com approvação da commissão, para guardar e dirigir as alumnas.

A retirada da mulher de Huet não produziu o milagre de restabelecer a ordem e a moralidade no estabelecimento, cujos empregados e alumnos tinham sido testemunhas por largo tempo de factos desmoralisadores (BRASIL, 1898, p. 4).

Fazemos um adendo aqui para explicar um pouco sobre o conceito de moralidade nesta época. A supracitada Reforma Couto Ferraz determinava que a moralidade seria um dos critérios para exercer o magistério público (além de maioridade legal e capacidade profissional). Segundo o artigo 14, para provar a moralidade o candidato deveria apresentar:

1º folhas corridas nos lugares onde haja residido nos tres annos á data do seu requerimento;

2º Attestações dos respectivos parochos.

Não póde ser nomeado professor publico o individuo que tiver soffrido pena de galés ou accusação judicial de furto, roubo, estellionato, banca rota, rapto, incesto e adulterio, ou de outro qualquer crime que offenda a moral publica ou a Religião do Estado (BRASIL, 1854).

Convém destacar que havia uma diferenciação nos critérios de condições para ser professor ou professora conforme o gênero no quesito da moralidade, conforme artigo 16:

mesmo Instituto, forem aceitos pelo Director e Commissão approvados pelo Governo" (BRASIL, 1857).

As professoras devem exhibir, de mais, se forem casadas, a certidão do seu casamento; se viúvas, a do obito de seus maridos; e se viverem separadas destes, a publica fórma da sentença que julgou a separação, para se avaliar o motivo que a originou. As solteiras só poderão exercer o magisterio publico tendo 25 annos completos de idade, salvo se ensinarem em casa de seus paes e estes forem de reconhecida moralidade (BRASIL, 1854).

Diante da constatação de má gestão econômica, disciplinar e moral de Huet, relatada na publicação oficial do *Ministério da Justiça e Negócios Interiores* em 1898, Marquês de Abrantes pediu demissão da presidência da comissão sendo substituído pelo Marquês de Olinda que, diante das constatações de *perturbações da economia* do Instituto, condicionou o pagamento das subvenções à prestação de contas trimestralmente e sua aprovação. Em 1861, Huet propôs ao Marquês de Olinda “[...] entregar o mesmo Instituto ao Governo pela quantia de 4:000\$, como indemnisação do material, e a pensão de 600\$ por anno, como premio, visto ter sido o fundador da primeira escola para o ensino de surdos-mudos no Brazil” (BRASIL, 1898, p. 5). Percebendo que uma saída abrupta de Huet da direção acarretaria no fechamento do Instituto, pois não teria ninguém habilitado para substituí-lo⁸⁸, Marquês de Olinda solicitou ao ministro do Brasil em Paris que contratasse um brasileiro que lá residisse,

[...] enquanto isso se não realizava, procurava entreter Huet na direcção e ensino, oppondo os obstaculos possiveis aos seus desmandos.

Logo que o Marquez teve certeza de que estava contratado e se habilitando em Pariz o brasileiro que devia succeder a Huet, reatou com este as negociações iniciadas, terminando pelo contrato de 11 de dezembro de 1861, pelo qual Huet cedeu todos os seus direitos ao Governo, mediante a quantia de 2:774\$680 (BRASIL, 1898, p. 5).

Huet deixou o cargo em 15 de dezembro de 1861, os 15 alunos do Instituto foram deixados sob a responsabilidade do Frei do Monte do Carmo, entretanto Frei João, “não podendo conter os desmandos do pessoal que encontrára, abandonou o Instituto” (BRASIL, 1898, p. 5). Ficou em seu lugar até a chegada do novo diretor, a pedido do Marquês de Olinda, Ernesto do Prado Seixas, preposto do diretor do Instituto de Cegos, Dr. Claudio Luiz da Costa.

88 “[...] os dous únicos professores habilitados pelo mesmo Huet (os irmãos La Peña) não offereciam condições de moralidade [...]” (BRASIL, 1898, p. 5).

O preposto do Dr. Claudio, de nome Ernesto do Prado Seixas, teve a habilidade e a energia precisas para restabelecer a ordem e a disciplina no Instituto, que se achava reduzido a simples asylo de surdos-mudos e no mais lamentavel estado material e moral. Em julho de 1862, chegou o Dr. Manoel de Magalhães Couto, director e professor contratado pelo Marquez de Olinda, e habilitado no Instituto de Pariz, para dirigir o do Rio de Janeiro (BRASIL, 1898, p. 5).

De acordo com Cantin e Cantin (2017), após a saída da direção do *Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos* no Brasil, Huet se mudou para o México. Com a saída desse país do professor surdo Pierre Jean Roger, que teria fundado a primeira escola para surdos no México, Huet encontrou um solo fértil, pelas sementes deixadas por Roger, e conseguiu fundar uma nova escola em um antigo Convento chamado *Corpus Christi*. Cantin e Cantin (2017) contam esse episódio da seguinte forma:

Em 1836, Ferdinand Berthier⁸⁹ fez um levantamento de todas as escolas fundadas pelo mundo que ele tinha conhecimento, entre elas a escola do México, fundada em 1830. É um professor surdo Pierre Jean Roger que é mencionado por ter fundado a instituição dos surdos-mudos segundo a terceira circular da Instituição real de surdos-mudos⁹⁰.

Todavia, até a presente data, tomava-se como certo que a fundação da primeira escola mexicana [...] para estudantes surdos datava de 1866 e que ela teria sido fundada por Édouard Huet, surdo francês que transitou pelo Rio de Janeiro, no Brasil, onde ele tinha igualmente fundado uma outra escola, uma década anterior⁹¹ (CANTIN e CANTIN, 2017, p. 89, tradução livre de Dra. Regina Maria de Souza).

Lanna Junior (2010) e Witches (2014) afirmam que, após a saída de Huet do cargo de diretor em 1861, a proposta educacional foi se afastando dos objetivos,

89 "Ferdinand Berthier era surdo congênito e nasceu em 1803 na cidade de Louhans, na França. Foi considerado por Laurent Clerc, professor também surdo, o mais brilhante aluno do Instituto para Surdos de Paris. Berthier entrou para o Instituto aos 8 anos, onde formou-se, e trabalhou posteriormente como professor. Foi também uma figura importante na comunidade literária de seu tempo. Berthier escreveu vários livros e numerosos artigos sobre o surdo, sua educação e seus direitos legais. Criou a primeira organização social para o surdo em Paris e foi a primeira pessoa surda a receber o prêmio Legião de Honra. Berthier escreveu a biografia de l'Epée (1712-1789) em um artigo denominado "O surdo antes e depois do abade l'Epée", a pedido dos membros da Sociedade para as Ciências Morais, Letras e Artes de Seine-et-Oise [...]" (NASCIMENTO, 2006, p. 256).

90 Atual Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris.

91 Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, fundado em 1856.

deixando de ser cumprida. De acordo com Rocha (2009), a saída teria gerado uma crise que quase levou a instituição a ser fechada. Segundo Soares (2016), a direção do Instituto ficou para o professor Dr. Manoel Magalhães Couto que foi seu gestor de 1862 até 1868. Nesse período, “Não havia o treino da fala oral e da leitura sobre os lábios” (SOARES, 2016, p. 32).

[...] foi promulgado o decreto n. 4046, de 18 de dezembro de 1867, dando regulamento provisório ao Instituto [...] Para o ensino foram adoptadas as seguintes materias, distribuidas em cinco annos de curso:

Leitura - Escripta - Doutrina Christã - Arithmetica - Geometria elementar e desenho linear - Elementos de história e geographia, especialmente nacionaes - Portuguez - Francez - Contabilidade (BRASIL, 1898, p. 5).

Após a publicação do Regulamento Provisório, Marquês de Olinda finalizou sua atuação com o Instituto e enviando seu arquivo para a Secretaria de Estado dos Negócios do Império. Constatando falta de informações precisas sobre o Instituto nos documentos recebidos, o Ministro do Império, Fernandes Torres enviou Dr. Tobias Rabello Leite (1827-1896), chefe da Seção da Secretaria de Estado, para realizar uma inspeção.

Pelo relatorio deste funcckionario, ficou o Governo sabendo que não existia Instituto, mas apenas uma casa para asylo de surdos-mudos. Em consequencia disso, e de accôrdo com o regulamento provisório, foi o mesmo funcckionario nomeado commissario do Governo junto ao Instituto, e incumbido, nesta qualidade, de organizar o regimento interno.

Apresentado este, foi appprovado por portaria de 26 de maio de 1868.

Por acto de 5 de agosto, o ministro Paulino José Soares de Souza suspendeu do exercicio o director Dr. Manoel de Magalhães Couto, e nomeou para substituí-lo interinamente o Dr. Tobias Leite.

Essa interinidade prolongou-se até ao anno de 1872, em que o Dr. Tobias foi nomeado director effectivo do Instituto (BRASIL, 1898, p. 6).

A gestão do Dr. Tobias Leite durou 28 anos (1868-1896) em um período marcado pela transição do regime monárquico para o republicano, pelo fim da escravidão e pela guerra contra o Paraguai (ROCHA, 2019).

Figura eminente do Império, Tobias Leite assume a direção da instituição empreendendo mudanças significativas em sua rotina.

Aponta no relatório que não havia até aquela data nenhuma lei orgânica ou regimento interno que discriminasse a rotina do trabalho institucional. Era um refazer em novas bases (ROCHA, 2009, p. 98).

Em agosto de 1868, Tobias Rabello Leite⁹² assumiu o cargo de diretor do Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos. Monarquista, antirrepublicano e, vale lembrar também, médico sanitarista, Dr. Tobias Leite manteve-se fiel ao imperador após a Proclamação da República e ficou no cargo, mesmo em situação politicamente desfavorável, até o fim de sua vida em 1896 (SOUZA, 2007).

Em relatório enviado ao Ministério dos Negócios do Império em 1869, expõe avaliação do estado no qual se encontrava o instituto até o início de sua gestão e as dificuldades que estava enfrentando. *Constatou que o Instituto estava sem rumo desde a saída de Huet*, especialmente no quesito ensino e rotina institucional (ROCHA, 2009), também identificou “problemas de formação dos empregados que não sabiam exatamente quais eram suas funções e de recursos materiais” (SOARES, 2016, p. 32).

Tobias Leite submeteu à aprovação do Governo um novo projeto de regulamento para o Instituto que deu origem ao decreto nº. 5.435 de 15 de outubro de 1873, reintroduzindo o ensino de linguagem articulada e leitura labial. Estabeleceu também o ensino profissional que ensinaria um ofício ou arte e seria obrigatório a todos os estudantes (BRASIL, 1898).

Para ele, a finalidade dos Institutos não seria a de oferecer uma formação literária e sim uma linguagem, de preferência escrita, que levasse ao surdo a possibilidade de estabelecer relações com a sociedade na qual estava inserido. O fundamental para ele era tirar o surdo do isolamento em que vivia. Não era entusiasta do trabalho de aquisição da linguagem oral, defendendo sua aplicação somente a alguns casos (ROCHA, 2019, p. 22-23).

A não recomendação do ensino literário se dava por considerar que este despertaria no surdo expectativas além das que ele poderia alcançar por conta de

92 Dr. Tobias Rabello Leite, nascido em Riachuelo, Sergipe, em 1827, membro de importante família da aristocracia sergipana, concluiu o curso de Medicina no Rio de Janeiro em 1849, onde, desde 1848, atuou com pacientes afetados pela febre amarela, o que o aproximou da medicina higienista sanitarista (SOUZA, 2007). “Não se pode deixar de notar que o Dr. Tobias que defendeu uma política sanitária para a capital do Império, uma atitude médica preventiva, assim como defendeu a educação das classes populares e, principalmente, a dos surdos” (SOUZA, 2007, p. 87).

sua condição. Rocha (2009) afirma ainda que duas preocupações de Dr. Tobias Leite durante sua gestão no Instituto se destacaram: os procedimentos de ensino e aprendizagem e a responsabilidade do instituto com a educação de surdos em âmbito nacional. Diante da segunda preocupação, ele solicitou um censo do número de surdos no país que foi concluído em 1871.

O resultado do censo, segundo ele, derrubou a crença errônea de que havia poucos surdos no Brasil. A população brasileira naquela altura era de dez milhões, cento e doze mil e sessenta e um habitantes, sendo que o total de surdos apurado, ainda que de forma precária, apontou para a existência, no ano de 1870, de *mil trezentos e noventa e dois surdos* (ROCHA, 2009, p. 40, grifos meus).

De acordo com Rocha (2009), diante do censo, a precariedade do atendimento ficou ainda mais visível, pois o Instituto tinha capacidade para receber até 20 surdos. Jannuzzi (2012), por sua vez, apresenta os números de surdos do censo de 1872⁹³, o qual demonstra ainda mais o quão ínfimo estava sendo o atendimento educacional aos surdos brasileiros em comparação com a população total de surdos:

O atendimento era precário, visto que em 1874 atendiam 35 alunos cegos [Instituto Benjamin Constant] e 17 surdos [Instituto de Surdos-Mudos] (Pires de Almeida *apud* AZEVEDO, 1976, p. 237⁹⁴), numa população que em 1872 era de 15.848 cegos e **11.595 surdos**; porém abriram alguma possibilidade para a discussão dessa educação, no I Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo imperador em 12 de dezembro de 1882. Entre os temas desse Congresso constava a **sugestão de currículo de formação de professor para cegos e surdos**. Os responsáveis pelo tratamento dos temas foram dois médicos (JANNUZZI, 2012, p. 13, grifo nosso).

Segundo Rocha (2009), em 1884, Dr. Tobias Leite elabora seu parecer ao Congresso de Instrução do Rio de Janeiro. Seu parecer pertence a um conjunto de pareceres que expõem o debate entre Dr. Tobias Leite, então diretor do Instituto, e Dr. Menezes Vieira, professor do Instituto, registrados no livro das Atas e Pareceres referido Congresso.

No escopo de seu parecer, Tobias critica a imprecisão dos dados

93 O referido censo consiste no I Recenseamento Geral da População realizado em 1872 imediatamente após a promulgação da Lei do Ventre Livre (SAMARA; TUPY, 2013).

94 AZEVEDO, Fernando de. (1976). **A transmissão da cultura**. 5. ed. São Paulo, Melhoramentos/INL, 268p.

colhidos pelo censo de 1872. É que, partindo desses dados, tomou uma série de iniciativas buscando trazer, sem nenhum custo para as províncias e, muito menos para as famílias, em sua grande maioria muito pobres, os surdos para serem instruídos no Instituto. Qual não foi sua surpresa experimentada a cada contato com os presidentes das províncias ou com autoridades eclesiais. Estes negavam a presença de surdos onde o censo os tinham registrado. Destaca inclusive que, por ocasião da seca que assolou a província do Ceará promovendo um fluxo de retirantes de quase cento e vinte mil pessoas, solicitou ao senador Liberato da Costa Correia, médico e amigo, que procurasse surdos entre os retirantes para que o Instituto pudesse recebê-los. Mais uma vez a surpresa de saber que não havia surdos entre eles. Daí a sua insistência em levantar o quantitativo real de surdos no Brasil (ROCHA, 2009, p. 45).

Dr. Bacellar (2013), em sua tese *A surdo mudez no Brasil (cadeira de hygiene)* defendida na Faculdade de Medicina de São Paulo e publicada em 1926 também critica a falta de critérios nos censos de 1872, 1900 e 1920, indicando grande diferenças entre eles que em um prazo tão curto não seriam possíveis, o que demonstraria a

[...] falta de critério com que até agora se tem feito as estatísticas deste gênero, aqui no Brasil, temos as formidáveis diferenças que observamos nos recenseamentos de 1872, 1900 e 1920. Em 1872, este coeficiente era de 11,47: 10.000; em 1900 desceu a 4,25, para subir novamente a 8,56 agora em 1920. Não deixam de ser curiosas estas grandes diferenças em prazos relativamente tão curtos, e talvez houvesse mais alguma surpresa, si houvesse sido publicada a parte do recenseamento de 1890, relativa a surdo mudez. [...] Diferenças assim tão consideráveis não são possíveis. O surdo mudo sendo um elemento mais ou menos constante em uma população, não póde apresentar tais diferenças numéricas em prazos tão curtos. Estas estatísticas ou foram mal feitas, ou simplesmente calculadas, pois em contrario não achamos explicação para estes absurdos (p. 30-31).

De acordo com Rocha (2009), em relatório ministerial de 1886 foi divulgado outro censo, apresentando, por sua vez, um número bem superior ao do censo anterior e a divisão do levantamento por gênero e se o surdo era livre ou escravo. A seguir o quadro com mais informações referente a este censo:

Quadro 1 – Censo de 1886

CORTE E PROVÍNCIAS	LIVRES			ESCRAVOS		
	Homens	Mulheres	Somma	Homens	Mulheres	Somma
Amazonas.....	16	7	23			
Pará.....	158	73	231	2	3	5
Maranhão.....	198	87	285	16	7	23
Piauí.....	52	38	90	5	1	6
Ceará.....	378	244	622	6	8	14
Rio Grande do Norte.....	68	44	112	8	4	12
Parahyba.....	172	92	264	5	8	13
Pernambuco.....	222	143	365	30	26	56
Alagoas.....	63	35	98	3	1	4
Sergipe.....	31	10	44	3	1	4
Bahia.....	516	420	936	139	153	292
Espírito Santo.....	23	9	32	4	1	5
Município da Corte.....	123	70	193	8	8	16
Rio de Janeiro.....	181	104	285	39	33	72
S. Paulo.....	676	361	1.037	30	18	48
Paraná.....	117	58	175	4	2	6
Santa Catharina.....	333	78	411	7	5	12
Rio Grande do Sul.....	283	131	414	17	8	25
Minas Geraes.....	3.266	1.529	4.795	358	288	646
Goyaz.....	420	258	678	32	14	46
Matto Grosso.....	93	56	149	4	8	12
	7.392	3.847	11.239	720	391	1.311

Fonte: Center For Research Libraries. Relatórios Ministeriais - 1821/1960. Império, 1886, p.64

Fonte: ROCHA (2009, p. 46).

Apesar da constatação, a preocupação com a expansão da educação de surdos para o restante do país não houveram iniciativas concretas da gestão do Instituto até a metade do século XX, embora a discussão já estivesse presente no âmbito educacional, conforme supracitado, por exemplo, sobre a discussão da temática de formação de professores para cegos e surdos no *I Congresso de Instrução Pública*, em 1883, e a proposta do Dr. Tobias Leite, em 1884, de criação de novos institutos de surdos baseada nos dados do censo de 1886, assim como a responsabilidade do Instituto do Rio de Janeiro para com a formação de professores para atuarem nos futuros institutos de surdos (JANNUZZI, 2012).

Dados imprecisos ou não o fato é que, na defesa pela criação de

outros institutos de surdos, o Doutor Tobias Leite utiliza esses números [dos censos] propondo distribuí-los da seguinte maneira:

- Três na província de Minas Gerais (Diamantina, Barbacena e Uberaba);
- Dois na província da Bahia (Feira de Santana e Caravelas);
- Dois na província de São Paulo (Capital e Tietê);
- Um na província da Goiás;
- Um na província do Ceará, que atendesse aos surdos das províncias do Piauí, Maranhão e Pará;
- Um na província de Pernambuco, que atendesse aos surdos das províncias do Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Sergipe.

Para o Instituto localizado no Rio de Janeiro, ficaria a tarefa de atender também aos surdos do Espírito Santo e o encargo de preparar professores em um curso normal destinado a habilitar profissionais para os Institutos a serem criados. No relatório ministerial do ano de 1886, consta que o curso normal não funcionou por falta de alunos. [...] Essa compreensão de que as ações do Instituto deveriam ser de âmbito nacional, assumida por Tobias Leite e consubstanciada em muitas de suas ações, vai se consolidar somente quase um século depois no projeto nacional desenvolvido na década de 1950 (ROCHA, 2009, p. 48, 49).

Segundo Souza e Santana (2012), durante a segunda metade do século XIX duas instituições educativas atenderam surdos na capital: o Colégio Menezes Vieira e o Instituto dos Surdos-Mudos. O Colégio Menezes Vieira, colégio particular fundado pelo professor Joaquim Menezes Vieira⁹⁵ teve pouco tempo de duração, funcionou de 1875 a 1887. Ambos eram dirigidos por médicos, apresentavam preocupação com higiene, arquitetura, controle do tempo e das atividades, possuíam equipamentos modernos de ginástica, materiais didáticos importados, utilizavam o método intuitivo, participavam de exposições internacionais e tinham professores em comum.

As escolas destacaram-se pela modernidade e a preocupação com a higiene e com o uso de recursos didáticos e dos museus escolares. Seus diretores destacaram-se pelo pioneirismo: Leite transformou o Instituto dos Surdos em uma escola moderna que antes era considerada como “depósito asilar de surdos” e o Colégio Menezes Vieira que instituiu o primeiro Jardim da Infância do Brasil (SOUZA; SANTANA, 2012, p. 7).

De acordo com Bacellar (2013), até a publicação de sua tese (1926), além do Instituto Nacional de Surdos Mudos, no Rio de Janeiro, havia no Brasil as

95 Joaquim Meneses de Vieira, fundador do colégio Menezes Vieira, era um oralista convicto e também professor do Instituto dos Surdos-Mudos (cadeira de linguagem articulada), primeiro diretor do *Pedagogium* por indicação de seu fundador Benjamin Constant, foi o pioneiro na educação infantil, sendo o fundador do primeiro jardim de infância do país (SOUZA; SANTANA, 2012).

seguintes instituições para surdos-mudos: o Instituto Central do Povo (Rio de Janeiro), o *Asylo para moças surdas mudas* de Itajubá (Minas Gerais) e o Instituto Paulista de Surdos Mudos “Rodrigues Alves” (São Paulo).

O *Asylo para moças surdas mudas* de Itajubá abrigava seis meninas surdas-mudas. Anexo a um convento, dirigido pelas freiras e com pequena subvenção do governo estadual, o ensino era restrito aos serviços domésticos e trabalhos manuais, não sendo ensinada leitura, escrita e linguagem falada (BACELLAR, 2013).

O Instituto Central do Povo, associação filantrópica evangélica, com grandes esforços do professor Dr. Brasil Silvado, fundou um departamento para surdos-mudos “para supprir em parte a defficiencia do Instituto Nacional de Surdos Mudos” (BACELLAR, 2013, p. 103). Localizado no Rio de Janeiro, era um local no qual os surdos se reuniam para diversão e instrução, tendo como objetivo principal a formação escolar extraescolar⁹⁶.

Todas as noites funciona um curso de instrução secundaria, dirigido tambem por um surdo mudo, Manoel de Souza, que se tem mostrado professor habilissimo, de cultura bastante vasta.

Aos domingos, além da instrução religiosa, inteiramente voluntaria, os surdos mudos praticam, no basto pateo interno do Instituto, esportes varios, salientando-se o ‘basket-ball’, pelo qual existe accentuada preferencia.

Além disso, recebem os surdos mudos, quando necessitam, assistencia medica, odontologica, pharmaceutica, juridica, inteiramente gratis (BACELLAR, 2013, p. 103).

Em novembro de 1905, chegou a São Paulo, enviado pelo bispo Giovanni Battista Scalabrini, o professor italiano Nicoláo Carusone, “[...] habilitado pela “R. Scuola Nomale”, annexa ao “R. Instituto Nazionale pei Sordo-Muti in Milano”, que é a mais antiga e regular da Europa [...] Fervoroso partidario do *methodo oral puro*”

96 Instituto Central do Povo: “Possue o departamento, além de uma sala de aulas, uma sala de leitura com excellente bibliotheca muito consultada, e uma outra para jogos e diversões licitas – ping-pong, xadrez, damas, etc.

Todos os membros do departamento concorrem com uma pequena mensalidade, afim de custear as suas despezas. Essas mensalidades porém, raramente chegam para isso, tendo a caixa central do Instituto concorrer com o excedente. [...]

Para a construção do pavilhão onde actualmente funciona o departamento, os surdos mudos concorreram com elevada quantia, não só contribuições proprias, como tambem donativos por elles angariados.

Todos os membros do departamento estão bem collocados em estabelecimentos commerciaes ou industriaes, collocações estas sempre arranjadas pela directoria do Instituto, que nisso se esmera.

Esta Instituição, apesar de modesta, nos deixou bem impressionados, não só pelos fins altruisticos que tem em mira, como pela excellente administração que possui” (BACELLAR, 2013, p. 107).

(BACELLAR, 2013, p. 113), com o objetivo de fundar um instituto para o ensino de surdos-mudos.

Professor Carusone enfrentou muitas dificuldades para conquistar a confiança sobre seu ensino, em 1911 conseguiu reunir um pequeno grupo de alunos e uma subvenção anual do governo estadual, que embora insuficiente auxiliou-o a fundar o *Instituto Paulista de Surdos Mudos “Rodrigues Alves”*. “No orçamento para 1915 a sua subvenção foi aumentada para 10 contos de réis annuaes, e ultimamente para 24 contos. A Municipalidade tambem lhe concede pequena subvenção” (BACELLAR, 2013, p. 123). Ano a ano foi aumentando o número de alunos até alcançar 58 em 1926⁹⁷.

Parte dos alumnos são admittidos gratuitamente, pagando os restantes mensalidades que variam de accôrdo com suas posses. Ha alumnos externos e outros internos, sendo estes, quasi todos, residentes no interior do Estado ou em outros Estados.

Os alumnos estão divididos em 4 classes, sendo uma feminina. [...] Quanto ao methodo de ensino, continua tal como nos primordios da sua fundação, a ser adoptado o *oral puro*, cujos resultados têm sido excellentes, pois acha o professor Carusone que os fracassos no seu emprego não sejam devidos a sua defficiencia, mas sim devidos á sua errada aplicação (BACELLAR, 2013, p. 123-124, grifos do autor).

Em 1915, a necessidade de novas instituições educativas para surdos continua presente, como demonstrado pelo professor Brasil Silvado Junior no jornal Ephphatha (1915):

Queremos que se constua um bom systema de educação dos surdos-mudos, em nosso meio; que este systema abranja todo o Brasil, e que se organize um bom serviço de amparo aos surdos-mudos, depois que eles deixam a escola.

*O Brasil precisa ter, pelo menos, sete grandes centros educativos destes **anormaes**, distribuidos pelo Pará, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Geraes, S. Paulo e Rio Grande do Sul.*

O unico actualmente é o Rio de Janeiro (p. 10).

Dr. Bacellar (2013) ressalta a dificuldade no estabelecimento de um sistema de educação de surdos em âmbito nacional citando como exemplo a lei nº 1579 de 19 de dezembro de 1917 que previa em seu artigo nº 39 a criação de um

97 “O numero de alumnos que em 1911, data da fundação official do Instituto, era de 5 apenas, foi de 9 em 1912, 12 em 1913, 19 em 1914, 30 em 1915, 38 em 1916, 47 em 1917, 48 em 1918, 48 em 1919, 40 em 1920, 42 em 1921, 45 em 1922, 46 em 1923, 45 em 1924 46 em 1925 e finalmente 58 agora em 1926” (BACELLAR, 2013, p. 123).

Instituto de surdos-mudos na cidade de São Paulo que contudo nunca foi efetivada, mesmo com o registro, em 1926, de existência de 390 surdos em idade escolar no estado de São Paulo, como ressalta ele: “Estando o Instituto Paulista de Surdos Mudos “Rodrigues Alves”, com a sua lotação máxima, 58 alunos surdos mudos, vemos que não chega a instruir a sexta parte daquelles em condições de receber tal beneficio” (BACELLAR, 2013, p. 124).

Voltando à gestão de Dr. Tobias Leite, diante das limitações de atuação a nível nacional, ele empenhou-se para divulgar as publicações sobre educação de surdos elaboradas, traduzidas e/ou adaptadas pelo Instituto, enviando para outras províncias, especialmente para as com maior número de surdos, na esperança de que o material pudesse ser utilizado por professores primários (ROCHA, 2009).

Embora tenha tido maior destaque a partir da década de 1930, desde o século XIX já estava presente o reconhecimento da importância da oferta de educação pública sob a responsabilidade do Estado, sendo possível observá-la a partir do posicionamento do Dr. Tobias Leite:

[...] o diretor [Tobias Leite] defendia que instituições de atendimento aos surdos fossem públicas, de encargo municipal com a colaboração das províncias e do Império. A este caberia o encargo de manutenção do pessoal docente, às províncias, a parte material e às municipalidades, a manutenção dos alunos (ROCHA, 2009, p. 49).

Ainda durante a gestão de Dr. Tobias Leite, ocorreu, entre 6 e 11 de setembro de 1880, o Congresso Internacional de Educação de Surdos, em Milão, Itália, atualmente conhecido como Congresso de Milão, com a presença de pais, reverendos, professores, diretores e reitores de instituições de educação de surdos europeias e americanas para definir os rumos da educação dos surdos.

Não foi, entretanto, um Congresso Mundial de Surdos. Na verdade, o Congresso de Milão, como é mais comumente conhecido, foi organizado, **patrocinado e/ou conduzido por renomados especialistas ouvintes** na área da surdez, todos ardorosos defensores do oralismo [...] A grande maioria deles havia se empenhado, já antes do Congresso, em fazer prevalecer o método oral puro no ensino de surdos. Cientistas eminentes, como Alexander Graham Bell, se utilizaram de todo o prestígio político e econômico de que dispunham em defesa, não só do uso exclusivo da linguagem oral, mas da implantação de mecanismos de controle e proibição da linguagem de sinais. [...] De fato, **numa Assembléia Geral** realizada

durante o Congresso, e na qual, vale dizer, **todos os profissionais surdos⁹⁸ foram proibidos de votar, decidiu-se pela adoção universal, do ensino de surdos, do oralismo em sua forma “pura”** (SOUZA, 1996, p. 108, nota de rodapé nº 61, grifos da autora).

Embora essa tenha sido a decisão do Congresso de Milão, na prática não foi bem assim. A noção de que as línguas de sinais foram proibidas durante os 100 anos que se seguiram ao Congresso de Milão, defendida por muitos pesquisadores da área da educação de surdos nos últimos anos tem sido revista recentemente, conforme relatado por Vieira-Machado e Mattos (2019), após o recente acesso a documentos sobre a seção de surdos-mudos do *Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos Mudos*, também conhecido como *Congresso de 1900* ou *Congresso de Paris*. Este congresso foi organizado em duas seções simultâneas: a seção de surdos e a seção de ouvintes. De acordo com Rodrigues, Vieira Machado e Vieira (2020, p. 2), “As resoluções dos surdos discutidas e votadas no Congresso de Paris (1900), foram marcantes, mostrando que o imperativo de Milão que determinava o ‘método oral puro’ como o ‘melhor método’ estava sendo discutido e debatido, inclusive pelos surdos”.

O Congresso de 1900, ocorrido em Paris apenas 20 anos após o Congresso de Milão, foi muito importante para a comunidade surda, pois responde ao Congresso de Milão enfatizando a importância da língua de sinais como sendo natural ao surdo e demonstrando a resistência surda, de forma a “*descortinar a hipervalorização*” do Congresso de Milão (idem, p. 31). Conforme relatado por Rodrigues; Vieira-Machado e Vieira (2000):

As 20 resoluções votadas e discutidas na seção dos surdos, mostram-nos que os surdos, ainda no final do século XIX eram protagonistas e jamais perderam esse lugar na discussão da educação dos surdos como muitas vezes nos faz pensar a narrativa hegemônica sobre o Congresso de Milão (1880) (p. 3).

Sr. Ernest Dusuzeau⁹⁹, presidente do Comitê de Organização, Seção de Surdos-Mudos do Congresso de 1900 em seu discurso no congresso afirmou:

98 Os quatro surdos presentes no Congresso foram Felice Carbonera, James Deinisson (cunhado de Edward Miner Gallaudet), Claudius Forestier e Joseph Theobald, segundo dados preliminares de pesquisa documental em andamento pela professora Dra. Regina Maria de Souza.

99 Abel François Léon Ernest Dusuzeau (1846-1917), surdo, Matemático e Bacharel em Ciências (CANTIN e CANTIN, 2017, p. 228).

Não faremos qualquer objeção às pesquisas de aperfeiçoamento do método oralista que figuram o programa da seção dos ouvintes. Porque faríamos diferente? A fala seria evidentemente para nós o maior de todos os bens, para nós que não escutamos. Nós não pedimos senão uma coisa: que a nossa língua natural, a linguagem dos sinais, não seja sacrificada pela linguagem articulada [...] (CONGRESSO, 2013, p. 18).

Os documentos sobre o Congresso de Paris mostram a resistência surda ao oralismo puro. “Não que a repressão ao uso das línguas de sinais não existiu, mas porque não houve uma erradicação delas e os surdos ainda participavam como resistência. Eles já estavam lá e nunca saíram de lá” (VIEIRA-MACHADO; MATTOS, 2019, p. 46).

Outro documento que demonstra que o oralismo puro não foi, como proposto pelo Congresso de Milão, imposto em todo o mundo e que a variabilidade de métodos utilizados nos diferentes institutos pelo mundo nos anos seguintes ao Congresso de Milão se manteve, é o relatório brasileiro de gestão do Instituto de 1886, no qual Tobias Leite relatou que existia naquele período, em diferentes países, a discussão sobre qual o melhor método a se optar para o ensino de surdos (mímico, oral ou misto). Logo, o Congresso de Milão é erroneamente considerado pela narrativa hegemônica como um marco a partir do qual a *era das trevas do oralismo dominou todo o mundo* e a língua de sinais e o protagonismo surdo foram extintos.

Assim, é possível observar que as orientações do Congresso de Milão foram refutadas ao longo dos anos já nos séculos XIX e XX, inclusive pelo movimento surdo. Negar a resistência dos próprios surdos no século XIX e início do XX, diante da ofensiva oralista, seria desvalorizar sua luta e não fortalecer o movimento, pois conforme Rodrigues, Vieira-Machado e Vieira (2020), “Essa repercussão de ‘Milão’ o coloca como um lugar de memória¹⁰⁰ e, por isso, cria-se a invisibilidade de outros eventos que circundam essa narrativa. Milão como arquivo, impossibilita, muitas vezes, a produção de outras leituras e outras verdades acerca da educação de surdos” (p. 5).

100 LUGARES DE MEMÓRIA: “[...] momentos da história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos” (Nora, 1993, p. 13). [...] Ainda segundo Nora, os ‘lugares de memória’ nascem e vivem da sensação de que é necessário criar arquivos, manter elogios fúnebres, criar aniversários, notoriar atas em detrimento da memória espontânea (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO; VIEIRA, 2020, p. 4).

Tobias Leite alinhava-se ao ideário de educação de surdos abraçado pela escola francesa até a primeira metade do século XIX a partir do qual os sinais e a escrita eram ensinados e não era dada ênfase na linguagem oral conforme relatado por Rocha (2019):

[...] Tobias Leite permaneceu alinhado ao ideário da escola francesa. Qual seja, o favorecimento da aquisição da linguagem escrita incluindo a formação profissional dos estudantes surdos. De fato, sempre destacou a importância do ensino profissional defendendo que este, sim, asseguraria ao surdo um lugar na sociedade e a possibilidade de se manter de modo independente (p. 24).

De acordo com Rocha (2019), o ideário francês era contraposto pela escola alemã que, por sua vez, defendia o método oral puro, com ênfase no ensino da linguagem oral e leitura labial. A contraposição das duas escolas, baseadas na divergência de defender a oralização ou utilização de sinais é histórica e visível até os dias atuais.

Tobias Leite e Joaquim José de Menezes Vieira, professor do Instituto, convergiam na defesa de educação primária para os surdos como limite máximo, o motivo seria que os surdos que estavam na instituição vinham de classe baixa, e nessa época não estava em pauta oferecer níveis superiores de escolaridade para essa classe (tanto ouvintes, como surdos), não havendo, portanto, uma discriminação nesse quesito por serem surdos, mas sim, por serem pobres.

Tobias Leite, entretanto, fazia um adendo, aqueles surdos que se destacassem na instrução de primeiras letras, que quisessem e pudessem dar continuidade aos estudos (possivelmente os filhos de famílias abastadas, que não necessitavam trabalhar) lhe seriam possibilitados meios para tal (ROCHA, 2009). Contudo, segundo ele,

[...] seria melhor oferecer-lhes o ensino agrícola pelas características do Brasil e, também, como médico que era, argumentava achar a vida no campo mais saudável para o surdo. Nas cidades só lhes restavam a profissão de artista ou de operários, o que segundo ele, tornava-os vulneráveis à exploração de chefes de oficinas ou de empresários cruéis. No campo, com a vida mais calma, estariam protegidos. [...] Para o diretor a instrução deveria ter como meta oferecer mão de obra para as atividades agrícolas, portanto as meninas estavam fora desse projeto. Reconhecendo seu direito à instrução, recomendava o ensino em casa ou a admissão em escolas do sexo feminino (ROCHA, 2009, p. 49).

Dr. Tobias Leite incentivou o uso e ensino da comunicação gestual, atualmente denominada Língua Brasileira de Sinais¹⁰¹, tendo como resultado posterior sua divulgação pelo país por dois principais meios: (a) levada pelos estudantes conforme retornassem às suas cidades de origem ao concluírem os estudos e (b) por publicações realizadas no Instituto (ROCHA, 2009).

Uma das publicações foi o livro *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos* escrito por Flausino José da Gama¹⁰², um dicionário iconográfico no qual foram registados os *sinais utilizados pelos surdos da província do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX*. Flausino inspirou-se a elaborar o livro ao conhecer um exemplar da língua francesa de sinais presente na biblioteca do Instituto e teve apoio do diretor (ROCHA, 2009).

Segundo o diretor Tobias Leite, na apresentação do livro, esse trabalho atendia a dois objetivos. O primeiro era o de divulgar a *linguagem dos signaes, meio predilecto dos surdos-mudos para a manifestação de seus pensamentos*. O outro seria o de *mostrar o quanto deve ser apreciado um surdo-mudo educado; a capacidade de um surdo caso seja educado*. [...] Tobias apoiou a iniciativa do ex-aluno acreditando que, com a divulgação do livro, os *fallantes* ao conhecerem os sinais pudessem conversar com os surdos. Portanto, aqui podemos identificar a visão estratégica que tinha o diretor Tobias ao apoiar a iniciativa de Flausino (ROCHA, 2009, p. 43, grifos da autora).

Flausino foi aluno do Instituto e professor repetidor de 1871 a 1879. Sofiato e Reily (2011) destacam que

Essa atribuição de repetidor remete-nos à atuação dos alunos no *Método de Lancaster*. Consta que essa função foi modificando-se em razão de alterações regimentais, e que *nos primeiros anos do*

101 A Língua de Sinais Brasileira, de acordo com Rocha (2009), teve grande influência da francesa, por conta da influência francesa no Instituto advinda da nacionalidade de seu fundador. “O Instituto de Paris era uma referência importante no desenvolvimento dos trabalhos realizados na instituição. Grande parte dos primeiros livros que tratavam da educação de surdos, publicados no Brasil, eram traduções de obras de professores franceses” (ROCHA, 2009, p. 43).

102 Em 1856, Pélissier, poeta e professor surdo (1814-1863), publica o dicionário *Iconographie des signes*, em réplica à publicação de um livro escrito por um professor ouvinte, Joséphine Broulan, escrito em 1854, que pretendia ser, também, um dicionário dos sinais dos surdos. Pélissier fica surpreso por essa publicação; então ele rapidamente publica sua própria obra – cuja escrita havia iniciado 10 anos antes – a qual a importância histórica se verifica ainda em nossos dias. “Existe uma tradução brasileira da *Iconographie des signes: Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*, trabalho de Flausino José da Gama, aluno do Instituto do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, E&H. Laemert, 1875, 40p.” (CANTIN e CANTIN, 2017, p. 143, tradução livre de Dra. Regina Maria de Souza).

*Instituto era exercida por alunos*¹⁰³. De acordo com as informações contidas no Almanak Laemmert, Flausino iniciou o seu trabalho de repetidor em 1871, aos 20 anos, e teria encerrado suas atividades em 1878, aos 27 anos de idade (SOFIATO; REILY, 2011, p. 628, grifos meus).

Rocha (2008) descreve as funções do professor repetidor no Instituto:

Inúmeras eram as funções do professor repetidor no Instituto. Além de assistir e depois repetir as lições do professor, deveria acompanhar os alunos no recreio e no retorno à sala de aula, bem como acompanhar os visitantes do Instituto, pernoitar com os alunos internos, corrigir os exercícios e substituir os professores. Eram nomeados se provassem estar habilitados quanto aos conteúdos da matéria escolhida. Havia um repetidor para cada disciplina. Em função das mudanças regimentais, essa função passou por muitas reformulações (ROCHA, 2008, p. 53, nota de rodapé nº 9).

Segundo Tobias Leite, professores primários poderiam ensinar os surdos a escrever sem necessidade de especialidades, a não ser conhecer os sinais, enquanto num ensino oralista seria necessário um investimento maior em profissionais especialistas na área médica com pouco retorno, pois poucos seriam os surdos que conseguiriam se beneficiar (ROCHA, 2009).

A posição de Dr. Tobias Leite com relação à utilização de sinais não era unânime no Instituto, um exemplo de divergência é o professor Menezes Vieira que apresentava concepções diferentes a respeito das questões linguísticas na educação de surdos, mais alinhado ao posicionamento dos congressistas de Milão que defendiam o oralismo puro.

O Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, que ocorreu em 1883, três anos após o Congresso de Milão (1880), teve como uma das temáticas a educação de surdos e recebeu pareceres de Dr. Tobias Leite e professor Menezes Vieira que, por sua vez, mostravam-se antagônicos; Rocha (2008) ressaltou que essa polarização refletiu, parcialmente, as discussões que ocorreram no Congresso de Milão: aquela entre os oralistas e os gestualistas. Esse é um exemplo de que o Congresso de Milão não definiu o futuro de toda a educação de surdos no mundo, conforme relatado por Sr. Gallaudet no *Congresso Internacional para o estudo das*

103 “Na realidade, o Instituto acompanhava uma tendência que vinha do Instituto de Surdos da França: a de ter seus ex-alunos atuando como professores. Destacam-se ainda o ex-aluno Gustavo Gomes de Mattos, que substituiu Flausino na função de repetidor, no período de 1880 a 1889 e Joaquim do Maranhão que no ano de 1871, assumiu a função de mestre de oficina de sapataria” (ROCHA, 2008, p. 43).

Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos, ocorrido em Paris, 1900:

O voto de Milão não decidiu nada, pois a controvérsia a respeito dos métodos de ensino continuou desde então e está longe de terminar. [...] A verdade demonstrada não tem necessidade de ser sustentada por resoluções. E o que não é verdade, não será por efeito do voto de algum Congresso (CONGRESSO, 2013, p. 33).

Enquanto Tobias Leite afirmava a importância da aquisição da linguagem escrita, o uso dos sinais e o ensino de uma profissão¹⁰⁴, destinando a oralização apenas aos considerados mais aptos, Menezes Vieira defendia a linguagem oral a todos os surdos, sem exceção, e uma profissão; fazia críticas severas ao foco na escrita e profissionalização do programa de Dr. Tobias (ROCHA, 2009).

Menezes Vieira era favorável à manutenção da cadeira de linguagem articulada e condenava o investimento em linguagem escrita, que julgava desnecessário no contexto de uma sociedade onde a grande maioria era analfabeta. Para o professor Vieira restituir a uma sociedade, majoritariamente analfabeta, alguns surdos sabendo ler e escrever de nada valeria, já que poucos teriam condições de conservar essa habilidade, por não ter circunstâncias de empregá-la. No Brasil das últimas décadas do século XIX eram raras as pessoas que sabiam ler e escrever; por isso, ele defendia prioritariamente programas de aquisição de linguagem articulada ou oral. No seu entendimento, o domínio da linguagem articulada ampliaria as possibilidades de socialização do surdo, na medida em que todos poderiam compreendê-los. Já somente o domínio da linguagem escrita, para efeitos de comunicação com os ouvintes, restringiria suas possibilidades, pois teria poucos interlocutores (ROCHA, 2009, p. 107).

Professor Vieira Menezes assumiu a defesa da implantação do método oral no Instituto depois da realização de viagem em missão oficial à Europa para estudar o método oral (ROCHA, 2009). Entre seus argumentos afirmava que “[...] os exercícios para articulação oral produziam um melhor desempenho dos órgãos da respiração e conseqüentemente maior qualidade na oxigenação cerebral”¹⁰⁵

104 “Nas primeiras décadas do regime republicano, o Instituto oferecia, além da instrução literária, o ensino profissionalizante. A terminalidade dos estudos estava condicionada à aprendizagem de um ofício e não à aquisição de habilidades de leitura e ou escrita. Os alunos frequentavam, de acordo com suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e, também, já com a presença das meninas na década de 1930, em regime de externato, oficinas de bordado. Parece que o sentido do ensino desses ofícios está implicado com a urgência de tornar os surdos, cuja grande maioria era de baixa estratificação econômica, viáveis socialmente” (ROCHA, 2009, p. 53).

105 Nas Atas do Congresso de Milão destaca-se a relação feita entre a surdez e enfermidades diversas, especialmente pulmonares, indicando a fala como ação de prevenção. O não ensino da

(ROCHA, 2008, p. 45-46).

Por solicitação do professor Vieira Menezes, Dr. Tobias Leite, diretor do Instituto, conseguiu autorização do governo datada de 9 de fevereiro de 1883 para realizar um projeto piloto de ensino de linguagem articulada como já estava sendo realizado em quase todos os institutos pelo mundo e conforme recomendação do Congresso de Milão (BRASIL, 1898).

Este ensaio durou sete annos, no fim dos quaes, tendo o director ponderado ao Governo, em officio de 14 de dezembro de 1889, “que os alumnos que frequentavam a aula de linguagem articulada nenhuma instrucção haviam adquirido, ao passo que os das classes de linguagem escripta haviam aprendido muitas noções e apresentado notavel adiantamento”, o Governo, por aviso de 26 de dezembro do mesmo anno, revogou o de 9 de fevereiro de 1883, e ordenou “que só fôsem matriculados na aula de linguagem articulada os surdos-mudos que, a juizo do director e do professor respectivo, estivessem nas condições de receber com proveito o ensino da leitura sobre os labios e de articulação, sem prejuizo da instrucção pela linguagem escripta” (BRASIL, 1898, p. 7).

Diante da decisão do governo de restringir a matrícula de alunos na aula de linguagem oral aos considerados capazes pelo diretor e professor e desde que não houvesse prejuízo para a aprendizagem da língua escrita, o professor Menezes Vieira decidiu não continuar na instituição por não concordar com a deliberação (ROCHA, 2009); “Menezes Vieira foi jubilado” (ROCHA, 2008, p. 50-51) e a cadeira de linguagem articulada e leitura sobre os lábios ficou vaga (BRASIL, 1898), sendo reocupada na gestão de Dr. Joaquim Borges Carneiro, por Cândido Jucá (ROCHA, 2008).

As divergências sobre o método mais adequado para a educação de surdos estão presentes desde o início da escolarização do surdo, conforme Rocha

oralidade poderia, segundo alguns congressistas, desenvolver anormalidades morais, intelectuais e de saúde (ATAS, 2011). “Essa relação feita entre a oralização e a saúde física e mental seria um argumento para convencer os indivíduos da superioridade do método alemão (oral puro)” (PATRIOTA-SILVA, 2015, p. 176). Importante ressaltar que essa crença na harmonia entre o físico, sensorial, psicológico, moral, dentre outros fatores seria um fator da normalidade é uma das defesas da eugenia (PATRIOTA-SILVA, 2015), conforme relata Renato Kehl, importante eugenista brasileiro: “O “homem eugenizado” é o homem em estado de normalidade; esta, segundo o criterio eugenico, como disse anteriormente, corresponde á harmonia synergica entre a perfeição somatica e a psychica” (KEHL, 1923, p. 28). Dentre as ações propostas por Kehl (1923) para prática eugênica estavam a educação eugênica, o controle de casamentos e a esterilização compulsória de pessoas que tivessem alguma deficiência ou tivessem gerado algum filho com deficiência. Segundo ele, “A esterilização deve ser indicada nos casos de cegueira e surdo-mudez congenita ou hereditaria, na epilepsia, idiotismo ou quando o casal já tenha tido um filho com desordem psychica ou somatica” (KEHL, 1923, p. 263-264).

(2019). Esse antagonismo é descrito por João Brasil Silvado Junior (1915a):

Ha mais de um seculo que espiritos adiantados e cultos se teem preocupado com a instrucção dos surdos-mudos e, desde logo, as hypotheses as mais elevadas se teem formulado e cahido.

Isto, sobremodo honra a historia da nossa profissão, pois é no levantar e derrubar ou confirmar de hypotheses que se desenrola o progresso de qualquer conhecimento scientifico.

E', apenas, para lastimas e muito entristecer que, após pesquisas e estudos muito apurados, a maior parte dos trabalhadores actuaes se achem separados em campos entrincheirados, não permittindo negociações de qualquer character. A nossa methodology, porém, tem sido firmada de um modo muito glorioso.

Os nossos profissionais teem sido os pioneiros e precursores dos methods os mais adiantados da pedagogia em geral.

Os methods presentemente mais apurados e que contam com maior numero de adeptos são o oral¹⁰⁶ e o dactylogico¹⁰⁷.

Não ha hoje quem seriamente duvide de que qualquer destes methods produzam resultados brilhantes.

A grande questão, que ainda hoje permanece discutida e sem accôrdo visivel, é a de saber qual o numero de creanças surdas que podem aprender pelo methodo oral.

Uns professores dizem que, dadas as condições normaes para a educação, toda creança surda-muda póde aprender pelo methodo oral. Outros, porém, não acceitam esta proposição geral.

Em vez de *toda*, dizem: *nem toda*.

Aquelles são conhecidos como *oralistas* e estes como partidarios do *systema combinado*¹⁰⁸ (p. 11-12, grifos do autor).

Consideramos importante a compreensão das diversas visões dos estudiosos brasileiros da educação de surdos e as narrativas que construíram, reconhecendo que as diferenças de foco e interpretação fazem parte da construção

106 "Methodo oral. A palavra fallada, a leitura labial e a escripta são os principaes meios empregados na instrucção dos alumnos. Os principaes fins almejados são o uso da linguagem fallada, da leitura labial, bem como o uso da linguagem escripta e o desenvolvimento mental. Há diferenças entre as escolas quanto á extensão permittivel ao emprego de signaes naturaes nos principios do curso, bem como quanto á proeminencia dada á escripta como um auxiliar da falla e da leitura labial, durante todo o curso de instrucção. São, porém, diferenças quanto ao gráo de importancia dada a meios, conservando-se os fins sempre os mesmos" (SILVADO JR., 1915b, p. 12).

107 "Methodo dactylogico. O alphabeto manual e a escripta são os principaes meios empregados na instrucção dos alumnos. Os principaes fins almejados são o desenvolvimento mental e a facilidade de comprehender e usar a linguagem escripta" (SILVADO JR., 1915b, p. 12).

108 Systema combinado.

A falla e a leitura labial são consideradas como muito importantes, mas o desenvolvimento mental e a aquisição da linguagem como ainda mais importantes.

Em muitos casos é tido como certo que o desenvolvimento intelectual e a aquisição da linguagem podem ser melhor promovidos pelo methodo manual ou pelo dactylogico. Tendo isto em consideração, e tanto quanto é possivel, para cada alumno é escolhido um methodo que melhor se adapte a elle. A falla e a leitura labial são ensinadas sempre que há possibilidade de que os resultados justifiquem o labor expellido.

Na maior parte das escolas, alguns alumnos são ensinados total ou parcialmente pelo methodo oral ou pelo auricular" (SILVADO JR., 1915b, p. 12).

da história, seguindo o que Foucault (2010a) afirma:

Temos, pois, uma trama epistêmica muito densa de todos os discursos históricos, sejam quais forem afinal as teses históricas e os objetivos políticos que eles se proponham. Ora, essa trama epistêmica ser tão densa não significa de modo algum que todo o mundo pense da mesma forma, é a condição para que se possa pensar de uma forma diferente e para que essa diferença seja politicamente pertinente (p. 174).

Tobias Leite morreu em 4 de agosto 1896, sendo substituído interinamente pelo professor Dr. Joaquim Borges Carneiro até fevereiro de 1897¹⁰⁹. Segundo publicação oficial *Notícia Historica* elaborada pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Dr. Borges Carneiro exercendo interinamente a direção do Instituto, indicou em 8 de março de 1895 o professor Cândido Jucá¹¹⁰, que estava até então ocupando a cadeira de linguagem escrita como interino, para a cadeira de Linguagem Articulada (BRASIL, 1898). Jucá era defensor do oralismo e acabou por ter alguns seguidores, entre eles Borges Carneiro (ROCHA, 2019), diretor interino na época. A indicação de Jucá à cadeira de Linguagem Articulada exemplifica a alternância de visões apresentada pelos programas do Instituto.

As visões eram bastante distintas. Em uma, a disciplina de Linguagem Articulada era defendida para todos, fundamentada na percepção de que as pessoas surdas podem viver naturalmente em sociedade se a escola desenvolver todas as suas potencialidades, inclusive a de falar. Em outra, a defesa por uma profissão e alguma escrita para a comunicação básica refletia a idéia de meio-cidadão (ROCHA, 2008, p. 49).

Em 1895 o professor do Instituto A. J. de Moura e Silva encontrava-se na

109 Embora na referida publicação oficial seja relatado que Dr. Joaquim Borges Carneiro teria assumido interinamente a direção após a morte de Dr. Tobias Leite (4 de agosto de 1896) até fevereiro de 1897, o documento relata também que Dr. Joaquim Borges Carneiro teria elaborado um ofício em 8 de março de 1895, estando interinamente no cargo de diretor. Não encontramos explicação sobre essa atuação interina neste período, mas temos a hipótese de que Dr. Tobias Leite estivesse afastado por motivo de saúde.

110 “Jucá era um ardoroso defensor do trabalho de desenvolvimento da fala do surdo. Logo assumiu, com êxito, a cadeira de linguagem articulada cujos pressupostos tem sido denominado ao longo das últimas décadas de oralismo. Jucá foi bastante ousado em relação ao ensino de língua em sua época. Embora fosse conhecedor do modo como era trabalhado esse ensino nas melhores escolas da Alemanha, da França e da Itália, cuja recomendação era partir do fonema para chegar à frase, Jucá invertia o processo e partia da frase para ensinar a língua. O sucesso de seu trabalho foi registrado no Jornal do Comércio do dia 5 de dezembro de 1898. Consta que, na presença do então ministro Epitácio Pessoa, um aluno de nome Laurindo repetiu uma quadra de Casimiro de Abreu, lendo nos lábios do professor” (ROCHA, 2009, p. 52).

Europa em gozo de licença, quando foi encarregado pelo Governo de estudar o ensino através da articulação, autorizando a extensão de sua permanência na Europa até março de 1896 (BRASIL, 1898). Ele permaneceu quase um ano no Instituto de Paris para estudar a suposta supremacia do ensino por meio do método oral na França e apresentou um relatório com as ponderações nas quais afirma que após a adoção do método oral puro a todos os estudantes do Instituto de Paris, indiscriminadamente, foi necessária uma reorganização na tentativa de atenuar as dificuldades apresentadas. Concluiu que o ensino da oralidade não deve ser realizado para todos os surdos indiscriminadamente (ROCHA, 2008), conforme explicitado a seguir:

- 1º - que todos os alumnos de fraca intelligencia, *les arriérés*, aos quaes se destinam as ultimas secções de cada anno, não se prestam absolutamente ao ensino pela palavra: além de tempo e dinheiro gastos inutilmente com elles, semelhante ensino é verdadeiro martyrio para essa categoria de surdos, duplamente infelizes, e sacrifício sem nome para o pobre mestre;
- 2º - que os que ensurdeceram depois de haverem adquirido o uso da palavra, e os semi-surdos, principalmente d'entre uns e outros os que são intelligentes, articulam, em geral, satisfactoriamente, podendo ser ouvidos com prazer;
- 3º - que a articulação dos surdos de nascença, salvo raríssimos privilegiados, é sempre penosa, difficil e desagradável. Eis, pois, Sr. Director, os factos que me levam a affirmar-vos que *a palavra articulada não deve, porque não pôde, ser acceita como meio de educar e instruir indistinctamente a todos os surdos-mudos* (Relatório do professor do Instituto A. J. Moura e Silva, 1896, p. 8 *apud* ROCHA, 2009, p. 110, grifos meus).

Diante tanto das dificuldades reconhecidas nos estudantes do Instituto no Rio de Janeiro, como dos apontamentos do professor Moura e Silva sobre sua permanência no Instituto de Paris, Rocha (2009) afirma que

[...] vai se tornando cada vez mais difícil sustentar a adoção absoluta e acrítica do ensino pelo método oral no Instituto. O que veremos a seguir, período correspondente às primeiras décadas do século XX, são algumas tentativas pontuais e pouco profícuas em trabalhar somente com o método oral. Somente na década de cinquenta, esse ideário milanês é retomado nas condições objetivas de seu tempo (p. 110).

Em 1897 assumiu a direção do Instituto Dr. João Paulo de Carvalho, durante ela foi assinado em 1901 o Decreto nº 3.964 que definia o novo regulamento

do Instituto que conservava o ensino de Linguagem articulada e leitura labial para os estudantes que apresentassem aptidão. Sua gestão foi finalizada em 1903, sendo sucedido por Dr. João Brasil Silvado¹¹¹, que ficou na direção até 1907. De acordo com Bacellar (2013),

Durante a administração do Dr. Brasil Silvado, verificou-se, plenamente, o resultado satisfatório do ensino da articulação e da Leitura sobre os lábios, que começara a ser praticado na administração anterior.

Os alumnos aos quaes foi ministrado o ensino pelo methodo oral deixaram o INSTITUTO, findo o curso, falando com clareza a Lingua vernacula. Dentre elles, mais se distinguiram os de nome Laurindo Victor Paulino, Augusto Conceição, Oswaldo Rabello e Salvador Carapitto (p. 93).

Dr. Brasil Silvado nomeou para repetidor seu filho João Brasil Silvado Jr. e Saul Borges Carneiro. De acordo com Rocha (2008),

Os dois professores representavam as formulações que sempre se apresentam em antítese no campo da educação de surdos. E ambos foram referência para outros profissionais do Instituto. O professor Silvado era mais alinhado ao Método Combinado ou Escola Francesa, enquanto o professor Saul Borges engajava-se ao Método Oral ou Escola Alemã. Eles mantiveram discreta e elegante discordância [...] (p. 53-54).

Dr. Custódio Ferreira Martins assume a gestão do instituto de 1907 a 1930. Sua gestão foi marcada pela ampliação do instituto localizado na rua Laranjeiras¹¹² e pelo investimento em oficinas profissionalizantes¹¹³, apresentando excelência em seus desempenhos.

O Decreto n.º 6.892, de 19 de Março de 1908, deu novo

111 “Importante abolicionista, ele também foi diretor do Instituto Benjamin Constant. Era advogado e autor de inúmeras publicações, entre elas o livro “Alma Livre”, que trata da escravidão no Brasil. Criou a Associação Central Emancipadora e era ligado ao Centro Abolicionista de São Paulo. [...] Em 1906, criou a revista do Instituto de Surdos-Mudos cuja produção foi de somente três edições e assinou alguns artigos em defesa da educação das meninas surdas. Em 1911, Dr. João Brasil Silvado morreu em Paris” (ROCHA, 2008, p. 51).

112 A sede do Instituto está localizada na rua das Laranjeiras desde 18 de março de 1881. Em 1891 foi realizada a primeira reforma, outra reforma ocorreu durante a gestão de Dr. Custódio Ferreira Martins, entre 1913-1915 (ROCHA, 2008).

A ampliação tinha como objetivo a criação de uma seção feminina, contudo a seção não foi criada logo após a inauguração em 1915 (ROCHA, 2009).

113 Em 1925, a partir do decreto Decreto nº. 16.782, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos passa a ser listado entre os estabelecimentos profissionalizantes (ROCHA, 2009).

Regulamento ao INSTITUTO.

Ainda nesse Regulamento, não soffreu alterações essenciaes, o plano de Ensino adoptado no INSTITUTO, dêsde 1893.

Trouxe, porém, o nôvo Regulamento um grande melhoramento para o Ensino, com a creação de mais uma cadeira de Linguagem escripta.

De facto, sendo o curso de Linguagem escripta feito em seis annos, e havendo sómente dois Professôres dessa materia, um para o 1.º anno e 2.º e o outro para o 3.º e 4.º, éra evidente a necessidade de mais um Professôr para o 5.º anno e 6.º. Demais, a creação dessa cadeira já havia sido pedida pelo Dr. Tobias Leite, dêsde 1879 [...]

A par da creação dessa cadeira e de mais um logar de Escriptuario e do augmento, para quarenta, do numero de alumnos internos gratuitos, o Regulamento de 1908 trouxe a suppressão da Officina Typographica (BACELLAR, 2013, p. 93, 94).

Durante a gestão do Dr. Custódio Martins, a atuação em âmbito nacional e as publicações de relevância e divulgação na temática da educação de surdos extinguiram-se, embora continuasse a circulação dessas ideias no próprio Instituto (ROCHA, 2009). Neste sentido, em 1915, o professor Saul Borges Carneiro publica no *jornal Ephphatha* artigo nomeado *Publicações sobre surdos-mudos*, no qual relata a escassez de produções e materiais sobre a educação de surdos no Brasil, conforme citação a seguir:

Se a nossa literatura didatica em geral é modesta, a literatura didatica dos surdos-mudos é lamentavelmente pauperrima, senão completamente nulla. Para justificar taes palavras bastará dizer que não ha no Brasil um livro, um pequeno manual, um ligeiro indicador dos processos que se adoptam actualmente no ensino dos surdos-mudos. E' verdade que já tivemos aqui uma traducção adaptada no *méthode pour enseigner aux sourds muets la langue française*, do cerebro professor J. J. Valade Gabel, trabalho feito e publicado pelo Dr. Tobias Leite; mas a ultima edição desse livro, vinda a lume em 1881, está hoje completamente esgotada. Sendo que o processo de Valade Gabel, que seguia as pegadas do grande Pestalozzi, um dos melhores que ha para o ensino da lingua [...] Tivemos tambem uma adaptação do *Méthode d'enseignement aux sourds-muets*, dos frades de São Gabriel feita pelo Dr. Menezes Vieira, de que se publicou sómente a primeira parte. Esse mesmo autor deu-nos ainda um pequeno alum de estampas, intitulado *A palavra a imagem*. Além desses livros cujas tiragens, como eu já disse com referencia ao primeiro, estão totalmente esgotadas, de um folheto do Sr. professor Leite Sobrinho sobre Metrologia, da *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*, organizada pelo surdo-mudo Flausino José da Gama, que se publicou ha cerca de quarenta annos e só é hoje conhecida por tradição e das *Lições de Geographia do Brasil*, do Dr. Tobias, de 1873, nada mais contém o catalogo dos livros brasileiros sobre pratica de ensino de surdos-mudos.

Com relação ao ensino da articulação e da leitura labial ha apenas, em letra de fôrma, as breves indicações que a esse respeito fez o professor Moura e Silva em seu relatório (*Surdos-mudos capazes de articular*, etc., de 1896).

[...]

Acerca de publicações periodicas, taes como os annuarios, revistas e jornaes que sobre este assumpto se publicam em copiosa quantidade em todos paizes do mundo culto, a nossa penuria é igualmente significativa [...]

Ahi registram-se apenas tres tentativass mallogradas: O *Amigo dos Surdos-Mudos*, dirigido pelo Dr. Menezes Vieira, o *Almanack dos Surdos-Mudos*, publicado em 1888 pelo benemerito Dr. Tobias Leite e a *Revista do Instituto dos Surdos-Mudos*.

Este periódico, creado em 1906, pelo Dr. João Brasil Silvado, então director do Instituto desta cidade, tinha o intuito arrojado de ventilar entre nós as questões que se prendem á existencia dos surdos-mudos, principalmente á sua educação. Era, como se vê, um programma por demais elevado para ser cumprido no Brasil... No anno seguinte o Dr. Silvado deixou a direcção do Instituto e a *Revista*, de que chegaram a publicar-se tres numeros magnificos, teve o fim que costumam ter nesta terra as iniciativas uteis, ficando adiado para mais felizes tempos o estudo dos problemas de ensino de surdos-mudos.

Ephphatha é pois, a quarta publicação do seu genero que apparece no Brasil Oxalá logre ella ter vida mais longa do que os seus infelices predecessores (p. 10-11).

Ainda na gestão de Dr. Custódio Martins uma nova tentativa de implantação do Método Oral Puro é realizada, a partir do Decreto n. 9.198 de 12 de dezembro de 1911, conforme relatado a seguir por Bacellar (2013):

[...] estabeleceu, no seu Artigo 9.º, que o *methodo oral puro* seria adoptado no Ensino de todas as disciplinas.

Em virtude dessa disposição, fôram os tres Professôres de Linguagem escripta transferido para as tres nóvas cadeiras de Linguagem articulada e Leitura sobre os labios. Com a cadeira de Linguagem articulada que já funccionava, regularmente, desde 1897, passou o numero dessas cadeiras a ser de quatro. [...]

Além dessa notavel modificação, o Regulamento de 1911 que se acha ainda hoje em vigor, creou tambem uma Secção para meninas, augmentou para cinco o numero dos repetidôres e creou um logar de Dentista. Entretanto, como o edificio em que se achava installado o INSTITUTO não poderia comportar alumnos dos dois sexos, o Governo resolveu autorizar o Conselho dos Patrimonios a construir nôvo e mais amplo prédio para o INSTITUTO. [...]

Prompto o nôvo edificio, em fins de 1914, o INSTITUTO foi nelle installado, em Janeiro de 1915; mas a Secção Feminina não foi até hoje inaugurada, por falta de crédito necessario ao seu custeio (p. 94, 95).

De acordo com Rocha (2009), já no terceiro ano dessa experiência com o

Método Oral Puro (em 1914) os resultados foram negativos, como resultado “O Diretor Custódio Martins envia Relatório ao governo insistindo na proposta de adaptar métodos de ensinos mais adequados às várias aptidões e capacidades dos alunos do Instituto” (ROCHA, 2009, p. 55-56).

Dr. Arnaldo de Oliveira Bacellar, que defendeu a tese *A surdo-mudez no Brasil*, fez as seguintes críticas à gestão de Dr. Custódio Ferreira Martins (1907-1930):

Visitamos este Instituto em Setembro passado, e, francamente, enorme foi a nossa desillusão.

O Instituto propriamente funciona sómente na ala esquerda do predio, sendo a outra occupada por diversas repartições federaes.

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

Alumnos maltrapilhos e descalços, recebendo instrucção pessima, não por falta de professores ou incompetencia delles, muito pelo contrario, mas por falta absoluta de material escolar – não ha papel, nem lapis, nem livros; a bibliotheca e o museu aos poucos foram se dissolvendo, pouco restando delles actualmente. Vai à aula o alumno que quer ir, porquanto não ha quem o obrigue a isso. Quanto a methodos de ensino, não existem, porquanto, verdadeiramente, não existe ensino.

Não ha selecção de alumnos – encontramos lá, desde o surdo mudo verdadeiro até o perfeito idiota. Numa das classes, tivemos occasião de ver um rapaz, atrasado mental, que ouvia e falava perfeitamente, e que, pelo convivio com os surdos mudos, estava tomando os habitos e os gestos delles. [...]

No estado em que está, o Instituto Nacional de Surdos Mudos representa o typo mais acabado de Instituto de “fachada” estando transformado em um máo e *decadente asylo* para aquelles infelizes.

O Instituto Paulista de Surdos Mudos “Rodrigues Alves”, sem o apparato de subvenções, patrimonios e installações magnificas, instrue e educa, com efficiencia incomparavelmente superior, a igual numero de alumnos (BACELLAR, 2013, p. 101-102, grifos meus).

De acordo com Rocha (2009), tanto no século XIX como no início do século XX, existe a descrição do Instituto, por alguns estudiosos, como sendo de caráter asilar, baseado exclusivamente na perspectiva caritativa. Além de Bacellar podemos citar também a caracterização feita, por exemplo, pelo Dr. Tobias Leite, ao avaliar o funcionamento do instituto em relatório de 1868, lembrando que assim como no caso de Bacellar (2013) foi uma caracterização referente a um período temporal restrito, No caso de Tobias Leite foi a descrição de como encontrou o Instituto ao assumir a direção; todavia, houve um bem sucedido esforço de Leite em

tornar o instituto, de fato, em uma instituição de ensino (ROCHA, 2009).

Ressaltamos que o instituto contribuiu ricamente com o debate e os conteúdos sobre a educação de surdos, assim como os relatos de experiências educativas do próprio Instituto, o que demonstraria que a perspectiva educativa não era ausente na instituição, ao mesmo tempo, também é importante destacar que o Instituto, sendo uma instituição pública praticamente desde seu início, sofreu influência de muitas situações políticas que foram se alterando ao longo do tempo e modificando seu funcionamento, diante disto, Soares (1999) enfatiza que

É preciso que desenvolvamos um esforço de compreensão da dinâmica das gestões e da correlação de forças entre seus sujeitos e suas ideias. Portanto é através dessas determinantes que podemos entender o perfil asilar que eventualmente a instituição assumiu e não como um valor intrínseco ao seu funcionamento (p. 115 *apud* ROCHA, 2009, p. 53).

Em relação aos empenhos para a existência de um local onde os surdos pudessem se encontrar e compartilhar suas experiências, foi fundada em 1913, com apoio do professor João Brasil Silvado Junior, a primeira associação de surdos do Brasil, a *Associação Brasileira dos Surdos-Mudos*¹¹⁴. Conforme relatado pelo jornal *Ephphatha*:

A 24 de maio de 1913, um pequeno punhado de surdos-mudos se reunia na sede do Instituto Central do Povo e fundava a sua primeira associação neste paiz. Parecia, a princípio, uma aventura destinada a um desastre que não veio, tornando-se a Associação uma realidade. Todos a temos visto progredir e somos forçados a admirar o forte espirito de união e de amor reciproco que anima os nossos amigos surdos-mudos.

[...]

A associação não é, nem se tornará um asylo. A caridade que ella pratica é intelligente, digna e não humilhante. Quer levantar a posição social do surdo-mudo, desenvolvendo-lhe as energias individuaes, tornando-o cheio de actividade e iniciativa, instruido, sadio e moralizado (EPHPHATHA, 1914, p. 1).

114 Vale destacar que segundo o Jornal Ephphatha (1914a, p. 1) a primeira "Associação Brasileira dos Surdos-Mudos" teria sido criada em 1913. Segundo o Relatório Anual de 1993, da Feneis entre "1923 a 1929, surgiu a Associação Brasileira de Surdos [...]" (FENEIS, 1993, p. 5) em resistência ao Método Oral Puro no Brasil. Não conseguimos concluir entre as fontes consultadas se tratavam-se, pois, de duas distintas associações ou de um erro de digitação na data de fundação da Associação no relatório da Feneis.

De acordo com Rocha (2009), o Estatuto da Associação em seu artigo 2.º elenca o objetivo principal “Promover tudo que for para o bem dos surdos mudos do Brasil, physica, moral, intellectual e socialmente” (ROCHA, 2009, p. 54, nota de rodapé n.º 15). Foi criada pela Associação o jornal Ephphata¹¹⁵, tendo seu primeiro número em dezembro de 1914 e o último em 1916. Com publicação mensal o jornal “[...] tinha como redator-chefe o professor Silvado e os redatores surdos Ernesto da Conceição e Jeronymo dos Santos” (Idem).

A Associação tinha como sustentáculo o Instituto Central do Povo que disponibilizava recursos para auxiliar os surdos com diversas necessidades (médicas, farmacêuticas, odontológicas etc.) conforme supracitado, atuando em diversas frentes para o auxílio dos surdos conforme descrito a seguir:

Novos surdos-mudos que, pela idade, não mais poderiam ser admitidos ao Instituto official foram nella matriculados e estão recebendo a instrucção devida. [...] só ahi [Instituto Central do Povo] se realiza o trabalho complementar educativo indispensavel, que o Instituto Nacional de Surdos-Mudos não podia, nem póde realizar. Este instituto e o Instituto Central do Povo, são as duas unicas instituições que actualmente se occupam com especial interesse aos surdos-mudos do Brasil em geral (SILVADO JR., 1915a, p. 9).

Tendo em vista a limitação da atuação da Associação ao Rio de Janeiro surge a necessidade de expandir suas ações e torná-la conhecida por maior número de pessoas, o instrumento eleito para tal feito foi a imprensa; foi criado então um jornal: “E’ preciso clamar em beneficio e em favor desses nossos concidadãos e d’ahi o *Ephphatha*¹¹⁶” (EPHPHATHA, 1914, p. 1).

115 “Publicada no ano de 1913, a Revista EPHPHATHA de periodicidade mensal, constitui um rico acervo de informações sobre os surdos e a educação de surdos nas primeiras décadas do século XX; A revista é elemento de divulgação e registro da primeira Associação de Surdos do Brasil, fundada em 24 de maio de 1913, cujo redator chefe era o professor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, João Brasil Silvado Junior e tinha como redatores os alunos surdos Ernesto da Conceição e Jeronymo dos Santos. A Associação foi fundada nas dependências do Instituto Central do Povo, situado na rua do Livramento no 233, Centro, no Rio de Janeiro. Entre inúmeras matérias de interesse histórico, destaca-se uma resenha sobre a Primeira Guerra Mundial e seus efeitos sobre os surdos europeus” (DOAJ, 2014).

116 “EPHPHATHA: POSSIBILIDADES DE ABERTURA À FORMA DE VIDA A palavra ephphatha tem origem na versão grega, efatá (εφφαθα), da palavra aramaica pthach (ܡܬܬܚܐ), (de origem caldeia, que significa abrir. Ela aparece nos versículos do evangelho segundo São Marcos e é utilizada como uma palavra que finaliza *um conjunto de ações miraculosas sobre um homem surdo que passa a ouvir e a falar corretamente. No seu sentido bíblico de libertação da língua falada do surdo, efatá está representada na gênese da educação de surdos. A palavra é modernizada a partir do momento em que não opera mais como um milagre bíblico, mas age em forma de técnicas precisas e específicas*

A publicação contava com o trabalho de dois redatores surdos e, embora o redator-chefe da revista, na época professor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, fosse um ouvinte, é possível identificar, ao longo de suas páginas, a constituição de alguns marcadores culturais relacionados aos surdos que, já naquele momento, se reuniam com propósitos sociais

[...]

O conteúdo de Ephphatha, por assim dizer, pode ser interpretado também como uma possibilidade de abertura, pelo menos em território nacional, da discussão sobre a cultura surda sobre a qual hoje se fala.

Deste modo, por tratar-se de uma publicação vinculada a uma associação de surdos e embora isso possa soar óbvio, *propomos pensar que a surdez como condição primordial de distinção seja um marcador cultural dessa forma de vida. Isso porque notamos que a reunião dos surdos em associação, nesse período, não ocorria em função de uma questão identitária, mas sim pela condição da surdez partilhada entre eles que os distingue do outro ouvinte*. Embora possamos falar de surdos há mais tempo, é historicamente recente a vinculação da surdez ao discurso das identidades culturais. Em aliança ao tempo presente, a surdez como experiência torna-se o diferencial que os distingue para além da identidade cultural (WITCHES; LOPES, 2018, p. 10, grifos meus).

A década de 1930 iniciou-se, com a queda da Primeira República e a Revolução de 1930 (STEPAN, 2004).

Com ela [revolução de 30], ganhou proeminência Getúlio Vargas, político do Rio Grande do Sul que assumiu a presidência e preparou o caminho para a Assembléia Constituinte, em 1933, que iria elaborar uma nova Constituição para o Brasil. A princípio, esses eventos pareceram representar novas oportunidades políticas e sociais e oferecer um espaço para experimentação institucional. Houve, nesse período, a criação de novas agências federais, dentre as quais se destaca o Ministério do Trabalho. Em uma época em que o Brasil sofria os efeitos da depressão mundial e da rápida queda dos preços internacionais do café, o colapso das maneiras tradicionais de fazer as coisas e a busca de alternativas pareciam oferecer uma nova perspectiva para a consolidação da eugenia em âmbito nacional. Renovaram-se os esforços pelo estabelecimento de uma legislação contra o alcoolismo e pela obrigatoriedade dos exames pré-nupciais (Porto-Carreiro, 1933). A Liga Brasileira de Higiene Mental ampliou seus serviços, criando a primeira “clínica infantil de eufrenia” (ABHM, 1934, 7:65). Em 1931, o incansável Kehl criou a Comissão Central Brasileira de Eugenia, cuja tarefa era

de transformação do surdo em um usuário da língua nacional, de modo que o objetivo da Modernidade de expandir e universalizar o humanismo alcance também esses sujeitos.

Ephphatha é também o nome da publicação mensal organizada pela Associação Brasileira de Surdos-Mudos, fundada no Rio de Janeiro em 1913 nas dependências do Instituto Central do Povo” (WITCHES; LOPES, 2018, p. 9, grifos meus).

promover a eugenia e fazer lobby pela legislação eugênica entre os membros da Assembléia Constituinte (STEPAN, 2004, p. 372-373).

A eugenia tornou-se uma política de estado neste período, alcançando inclusive aprovação de práticas eugênica na Constituição de 1934, como supracitado.

Foi nesse contexto que a eugenia sobreviveu no Brasil, na década de 1930. A complexidade do regime Vargas encontrou seu par no movimento eugênico – em sua orientação científica (neolamarckiana e mendeliana), em sua ideologia racial (que ia do segregacionismo ao assimilacionismo) e em sua proposta de políticas sociais (higiene pública, proteção à maternidade, legislação trabalhista, controle da imigração). A formação de um novo departamento nacional de saúde, em 1934, a ênfase no bem-estar infantil (ainda que ineficaz na prática), a restrição ao trabalho feminino e infantil (também ilusória) e a atenção dada à saúde das mães não podem ser entendidas sem referência à história da eugenia no país. Mesmo que tais desenvolvimentos fossem, obviamente, resultado de muito mais que meras pressões dos eugenistas, estes defenderam ativamente seus pontos de vista durante os debates da Assembléia Constituinte de 1933 e conseguiram transformar parte de suas preocupações eugênicas em novas leis e instituições culturais e sociais. Muitas dessas inovações legislativas e culturais sobreviveram ao Estado Novo. As áreas de sucesso e fracasso lançam considerável luz sobre o caráter ideológico da Era Vargas (STEPAN, 2004, p. 374).

De acordo com Rocha (2009), sendo o INES uma instituição federal, as mudanças políticas impactaram na rotina do Instituto, inclusive na mudança em sua gestão interna e foi neste contexto que em 1930 Dr. Armando Paiva Lacerda foi nomeado diretor do Instituto, no lugar de Dr. Custódio Ferreira Martins, pelo então chefe de governo provisório, Getúlio Vargas, e ficou no cargo até 1947. Armando Lacerda havia alcançado reconhecimento público e científico após publicação de trabalho sobre reeducação auditiva com o Dr. Henrique Mercaldo¹¹⁷ e com ampla divulgação na segunda metade da década de 1920. “Sua posse foi amplamente divulgada pela imprensa [...] o Doutor Armando Lacerda era muito festejado, inclusive pela então responsável pela Página de Educação do Diário de Notícias,

117 “Em uma das matérias do Jornal O Globo do dia 19 de março de 1926, o Doutor Armando explica os fundamentos do método de reeducação auditiva. Junto ao Doutor Mercaldo, dividiam um mesmo consultório onde trabalhavam o método desenvolvido por Zund-Burguet, considerado a maior autoridade em otologia clínica da época. Tratava-se da Kinesitherapia do ouvido: *tratamento rigorosamente dosado, por meio de vibrações sonoras, excitante natural do órgão auditivo, associados à trepidação molecular*. Quanto aos resultados, diz, na reportagem acima mencionada, que o sucesso é maior ou menor segundo circunstâncias que estão na *dependência direta do tempo da anormalidade auditiva, do estado geral do enfermo, da natureza da surdez*” (ROCHA, 2009, p. 58).

poetisa Cecília Meireles” (ROCHA, 2009, p. 59), adepta do escolanovismo.

O Doutor Armando tinha de fato um projeto de forte base científica para o Instituto alinhado ao ideário escolanovista. [...] reorganizou a instituição, ampliou suas dependências, trouxe as meninas de volta¹¹⁸, criou outras oficinas e transformou o Instituto num campo de pesquisas sobre a surdez. Incentivou a visita de cientistas ao Instituto e, também, proporcionou viagens de professores aos centros europeus e americanos que trabalhavam com as questões da surdez. Na qualidade de médico, pesquisou técnicas de reabilitação auditiva e da fala, levantou estatística sobre etiologia da surdez, construindo suas propostas a partir desses dados (ROCHA, 2009, p. 62).

Em 1934, Dr. Armando Lacerda publica o documento *Pedagogia Emendativa do Surdo Mudo*, defendendo como objetivos principais da educação de surdos a aprendizagem de uma linguagem e uma profissão, no mesmo ano em que o governo provisório de Getúlio Vargas criou a *Inspetoria Geral do Ensino Emendativo*¹¹⁹, responsável pela fiscalização das instituições educativas destinadas ao ensino emendativo, ou seja, ao ensino dos *anormais* e indicando, entre outras instituições, o *Instituto para Surdos-mudos* para realizar tal atendimento de aproveitamento e correção dos anormais (no caso, dos surdos), para torná-lo útil socialmente e protegido pela caridade, além de ministração de ensino técnico-

118 "Na época havia [...] a questão do acesso às meninas surdas ao Instituto, com uma forte pressão de uma organização feminista denominada Aliança Nacional das Mulheres. Em 1932, finalmente, foi criada uma seção feminina com oficinas de costura e bordado, funcionando apenas em regime de externato" (ROCHA, 2008, p. 67).

119 O decreto n.º 24.794, de 14 de julho de 1934 criou a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo e determinou que o atendimento educativo que teria como objetivo o aproveitamento e correção dos anormais conforme descrito a seguir:

“Art. 2º O Ensino Emendativo, dentro das técnicas que norteiam cada uma de suas modalidades, será ministrado em estabelecimentos federais padrões e em estabelecimentos estaduais, municipais e particulares, sujeitos êstes à fiscalização federal.

Art. 3º Atendendo à destinação específica dos estabelecimentos de que trata o artigo anterior e em face da finalidade do seu conjunto, que é o aproveitamento e o corretivo possível dos anormais do físico, dos sentidos, da moral e da mente, com o objetivo utilitário social ao lado da proteção caritativa, o Ensino Emendativo inicialmente será ministrado nos seguintes estabelecimentos:

- a) institutos para cegos;
- b) **institutos para surdos-mudos**;
- c) escolas de prevenção;
- d) escolas de correção;
- e) escolas reformatórias;
- f) patronatos agrícolas.

§ 1º As Escolas 15 de Novembro, 7 de Setembro e João Luiz Alves serão incorporadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública, ficando perante êste na mesma situação dos **Institutos de Surdos-Mudos** e Benjamin Constant. [...]

Art. 4º Em qualquer dos estabelecimentos enumerados no artigo anterior, além do ensino emendativo a êles apropriado, serão ministrados, de acôrdo com a possibilidade dos seus educandos, o ensino técnico-profissional e o agrícola” (BRASIL, 1934a).

profissional e agrícola quando for constatada capacidade para tal aprendizagem (BRASIL, 1934a).

A proposta de Dr. Armando Lacerda era aplicar um plano diferenciado para alcançar a aquisição da linguagem no qual a linguagem a ser aprendida (oral ou escrita) seria definida de acordo com a aptidão do estudante, os estudantes seriam divididos entre os aptos à linguagem articulada e os que aprenderiam a linguagem escrita.

Para tanto, estabeleceu a confecção de uma ficha do aluno que registrasse todos os seus dados pessoais, a perda auditiva e a capacidade mental. As informações constantes no documento serviriam de base para o seu plano pedagógico. Essa divisão deu origem a dois departamentos, o oral e o silencioso. No primeiro, o ensino teria como foco o desenvolvimento da linguagem articulada e a leitura labial destinados aos surdos profundos e a acústica oral aos surdos severos. No segundo, o ensino teria como foco o desenvolvimento das habilidades de escrita aos surdos que apresentassem retardos na inteligência e, também, aos que entraram para a instituição depois dos nove anos. Cumpre destacar o valor diferenciado que essas linguagens tinham em seu projeto. A escrita era uma modalidade de ensino destinada aos que não pudessem ter a fala e a audição trabalhadas. **Quanto à comunicação pelos gestos, de fato não era estimulada nem proibida.** Na realidade era considerada um meio de comunicação mais fácil e da preferência dos surdos. No entanto, o Doutor Armando preconizava a sua substituição pela datilologia como suporte para a aquisição da escrita, sendo o desenvolvimento desta habilidade um dos focos de sua proposta pedagógica como vimos acima. Também em importantes centros europeus a ideia difundida era a mesma, ou seja, **o reconhecimento que o desenvolvimento da fala não era para todos** (ROCHA, 2009, p. 113, grifos meus).

De acordo com relatório enviado por Dr. Armando Lacerda em 1937 ao Ministério da Educação e Saúde, o instituto atendia 127 alunos, de todo o Brasil e do exterior (Portugal, Itália, Uruguai e Paraguai) em regime de internato, externato e semi-internato. É relatada também a realização de pesquisas sobre medidas de inteligência (para classificação da capacidade dos estudantes e consequente definição do tipo de atendimento), fragmentos de linguagem e resíduos auditivos. Em relação aos docentes do Instituto é interessante destacar que Dr. Armando Lacerda relatou em 1936, em matéria ao jornal *A noite Ilustrada*, que considerava importante a instrução dos surdos por docentes surdos, apresentando o professor Antonio Pitanga, ex-aluno do Instituto como exemplo de profissional (ROCHA, 2009).

O ensino era diferenciado e dividido em linguagem escrita, linguagem oral (leitura labial) e linguagem oral/auditiva, oferecida aos que tivessem resíduo. A terminalidade era alcançada quando o aluno dominasse uma profissão das muitas oferecidas nas oficinas da instituição, tais como encadernação, sapataria, alfaiataria, modelagem e marcenaria (ROCHA, 2009, p. 60).

De acordo com Rocha (2009), com o fim da Segunda Guerra Mundial o presidente Getúlio Vargas anunciou eleições diretas para presidência, em 1945 foi eleito o general Eurico Gaspar Dutra, apoiado por Vargas. Seu mandato foi marcado por um alinhamento com a política estadunidense, era Guerra Fria, e tal alinhamento levou a decisões governamentais contra a influência comunista, uma delas foi a supressão do registro do Partido Comunista do Brasil, que levou os deputados do referido partido a perderem seus mandatos, entre eles encontrava-se o senador Luís Carlos Prestes.

A repercussão desta política nacional logo chegou ao Instituto, culminando com a exoneração do Dr. Armando Lacerda pela acolhida, no Instituto, de alguns membros do Partido Comunista do Brasil, inclusive seu cunhado, o deputado Trifino Correia, e o senador Luís Carlos Prestes, conforme relatado pela professora Regina Rondon, entrevistada por Rocha (2009). Antigos membros do partido relataram à Rocha (2009) que o local também foi utilizado para realização de reuniões do partido. Embora buscasse ser discreto, sua ação foi denunciada e ele foi exonerado em 1947. O motivo oficial de sua exoneração foi o fato de que ele, supostamente, estaria apresentando uma má gestão; entretanto,

A gestão do Doutor Armando Lacerda, caracterizada por ações mais voltadas para o cotidiano escolar e não para grandes projetos nacionais, era muito bem avaliada pelos surdos. O diretor era muito querido pelos alunos tanto que sua saída da direção, traumática para os atores institucionais, continuou repercutindo anos depois (ROCHA, 2009, p. 64).

Segundo Rocha (2009), assumiu então a direção Antonio Carlos de Mello Barreto, ficando no cargo de 1947 a 1951. Sua gestão foi considerada disciplinadora e tanto alunos, como funcionários não apresentavam simpatia por ele. Em 3 de outubro de 1950 Getúlio Vargas ganhou a eleição para presidente, em 5 de outubro os alunos fizeram uma rebelião com atos para desestabilizar a rotina institucional.

“Atos esses que acabarão por inseri-los nas discussões da política que era praticada no Brasil naquele período” (ROCHA, 2009, p. 66). Os alunos envolvidos na revolta

depredaram a seção disciplinar, o gabinete do diretor, a secretaria, pegaram suas camas e atiraram colchões do terceiro andar. A provável causa da rebelião foi a decretação da prisão de Prestes e seus colaboradores, entre eles o Dr. Armando Lacerda (SOARES, 2016, p. 36).

A rebelião teve como consequências a expulsão de alguns alunos e a exoneração do diretor. Foi criada então, pelo Ministério de Educação, uma comissão para apurar os fatos, a professora Ana Rímoli de Faria Dória era um dos membros dessa comissão e tornou-se diretora do Instituto, sua gestão foi de 1951 a 1961 (ROCHA, 2009).

O trabalho realizado pelo Instituto nas décadas que precederam a gestão de Dona Ana tinha como objetivo oferecer uma profissão e uma linguagem, oral e ou escrita. Nesse sentido, a década em questão produziu uma profunda ruptura na dinâmica institucional, na medida em que **assumiu responsabilidades nacionais**. Visão essa somente encontrada, embrionariamente, na gestão de Tobias Leite (ROCHA, 2009, p. 79, grifos meus).

Interessante destacar que, segundo Bernardes (2010), as iniciativas da Educação Especial a nível nacional tiveram início exatamente ao longo do período no qual Ana Rímoli estava na diretoria do Instituto, conforme relatado a seguir:

No Brasil, a Educação Especial se divide em dois períodos: de 1854 a 1956, é marcada por iniciativas oficiais e particulares isoladas; surgiram nesse período o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857), hoje, respectivamente, Instituto Benjamim Constant e Instituto Nacional de Educação para Surdos. De 1957 até os dias de hoje, a Educação Especial é marcada por iniciativas em âmbito nacional (BERNARDES, 2010, s.p.).

A gestão de Ana Rímoli passou por dois grandes períodos políticos brasileiros: o retorno de Getúlio Vargas à presidência (1951-1954) e Juscelino Kubitschek (1956-1961) (ROCHA, 2009).

Juscelino Kubitschek (1902-1976), médico formado em 1927 pela Faculdade de Medicina de Belo Horizonte, foi presidente do país de 1956-1961, durante a gestão de Ana Rímoli como diretora do INES. Anteriormente foi prefeito de Belo Horizonte (de 1940 a 1945), durante o Estado Novo e apresentou uma gestão

baseada em princípios higienistas e sanitaristas, utilizando-se, inclusive de medidas de segregação da classe pobre para embelezamento da cidade, manutenção da ordem e limpeza para alcançar o progresso, uma das ações propostas era a eliminação dos cortiços (CEDRO, 2006), como realizado por Pereira Passos, em 1903, no Rio de Janeiro (CARVALHO, 1987). De acordo com Cedro (2006), esse tipo de ação demonstra discriminação com os setores populares, justificada pela “remodelação urbana da cidade moderna” (p. 88).

Durante a Primeira República (1889-1930), os médicos higienistas e sanitaristas, imbuídos pelos movimentos eugênico e higiênico¹²⁰, e objetivando o alcance do progresso, buscaram erradicar doenças epidêmicas através de princípios da medicina higiênica e controle do comportamento da população (inclusive sexual) (ROMERO, 2002; ROCHA, 2003).

A gestão desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek na presidência foi marcada pelo investimento em formação de professores e na erradicação do analfabetismo, capacitando os cidadãos brasileiros em geral (surdos e ouvintes) a exercerem o direito ao voto (na época restrito aos alfabetos). Uma das estratégias foi a utilização de campanhas educativas e de reabilitação¹²¹, nas quais foram convidados voluntários e arrecadadas doações e incentivos para a escolarização, entre as campanhas realizadas destacamos:

[...] Campanha Nacional de Reabilitação e Educação dos Deficientes Visuais (1958); Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (1947-1963); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) (1952-1963); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963); Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) (1962-1963), assim como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, em 1957 (RODRIGUES; GONTIJO, 2017, p. 236).

Com relação à Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, Rodrigues e Gontijo (2017) apresentam alguns dados extraídos do texto publicado pelo Ministério da Educação e Cultura em 1959 denominado *O desenvolvimento da*

120 Relembramos que, conforme já relatado no capítulo 2, a implantação da eugenia no Brasil no início do século XX estava amparada no discurso médico, com ênfase nas décadas de 1920-30 marcadamente eugenista, mas iniciadas já no fim do século XIX, segundo Schwarcz (1993). Na década de 1920, a eugenia apresentava-se mais identificada com o saneamento, enquanto do final da década de 1920 e início da década de 1930 aproximou-se da eugenia anglo-saxã, mais extrema (STEPAN, 2004).

121 As campanhas para erradicação dos analfabetismo não foram uma inovação de Juscelino Kubitschek, tendo sido realizadas entre 1940 e 1963 (RODRIGUES; GONTIJO, 2017).

educação e da cultura no Governo Juscelino Kubitschek, no qual compara os dados de 1959 (gestão JK) e de 1955 (presidente Café Filho) de ações que visavam a integração dos *deficientes da audição e da fala*:

[...] o número de escolas educativas em todo o País passou de dez para 84, e a dotação orçamentária enviada ao Ines subiu de Cr\$ 18.690.020,00 para Cr\$ 52.939.260,00. Além disso, destacam-se a criação do Curso de Especialização de Professores de Surdos em todo o território nacional, a criação do Curso Normal Rural para professores da zona rural, a diplomação de 470 professores especializados para surdos e a preparação de 5.000 professores para atuar nos estados e territórios (p. 236).

Segundo Rocha (2009), o Instituto foi durante muito tempo considerado como uma referência na educação, profissionalização e socialização de surdos, em especial por ser a única instituição especificamente destinada a estudantes surdos. Entretanto, embora legislação e gestores já tivessem apontado para a necessidade e intenção de ampliação das ações para educação de surdos e *formação docente especializada a nível nacional*, apenas na década de 1950, na gestão de Ana Rímoli, estas ações foram implementadas.

A seguir as propostas e tentativas antecedentes à Ana Rímoli e que não obtiveram êxito:

(A) I Congresso de Instrução Pública (1883) – a discussão sobre a formação específica já estava presente. Foi proposto um currículo para formação específica de professores para surdos e cegos (JANNUZZI, 2012);

(B) Dr. Tobias Leite, gestor do Instituto de 1861-1896 – enfatizava a necessidade de expandir a educação de surdos em âmbito nacional¹²² e a necessidade de formação docente específica para educação de surdos. Conforme relatado por Rocha (2009), em 1884, tendo em vista que os professores que atuavam no Instituto não apresentavam formação específica e reconhecendo a importância de tal formação, propôs a formação docente para atuação em futuros institutos a serem criados pelo país. De acordo com Silvado Junior, professor do Instituto,

122 “Vale destacar que o Dr. Tobias já defendia que o Instituto deveria assumir o seu papel de Centro de Referência de onde partissem o impulso e os modelos pedagógicos para a educação de surdos” (ROCHA, 2019, p. 25).

Os professores, entre nós, são nomeados por meio de concurso entre pessoas que apenas têm de mostrar competência na matéria que vão ensinar. A prova pratica, a unica que podia dar ensejo a pesquisas mais adequadas, nem sempre tem prestado tal minima vantagem.

São estas as nossas condições de se formarem professores, depois da louvavel e criteriosa **fundação dos cursos normaes pelo dr. Tobias Leite, antigo director do nosso Instituto. Nunca podemos compreender como, uma vez extinctos taes cursos, ainda não foram de novo estabelecidos para reabilitação nossa de um grande passo atrás que demos** (SILVADO JR., 1914, p. 4, grifos meus).

(C) Professor Silvado Junior, juntamente ao Instituto Central do Povo e com apoio do Dr. Belfort Duarte, anunciou em dezembro de 1914, no jornal *Ephphatha*, a criação de curso normal especializado na educação de surdos com previsão de iniciar em março de 1915, conforme citação a seguir:

Curso normal para a preparação de professores de surdos-mudos

1.^a cadeira: Aulas de anatomia, physiologia e acustica da palavra.

2.^a cadeira: Aulas de psychologia, especialmente de surdos-mudos.

3.^a cadeira: Aulas de pedagogia especial de surdos-mudos.

Este curso será aberto em março de 1915, se para tal fim houver um numero sufficiente de alumnos matriculados.¹²³

Quanto á parte pratica da cadeira de Pedagogia Especial, é de esperar que o dr. Director do Instituto Nacional de Surdos-mudos consiga permissão para que ellas se realizem naquelle estabelecimento. [...] Certificados de estudo serão concedidos aos que terminarem o curso, que terá a duração de um anno (SILVADO JR., 1914, p. 4-5, grifos do autor).

(D) Dr. Armando Lacerda, gestor do Instituto de 1930-1947 – embora não tenha conseguido colocar em prática (possivelmente por conta do desgaste político com o governo no fim de sua gestão) apontou para necessidade de formação de professores (ROCHA, 2009).

(E) Decreto-lei nº 6.074, de 7 de dezembro de 1943 – responsabilizava o Instituto Nacional de Surdos-Mudos pela alfabetização de surdos em todo o Brasil, pela orientação do trabalho em outros estabelecimentos para educação de surdos e formação de professores especializados na educação de surdos (ROCHA, 2009).

O professor Silvado Junior (1914) enfatiza que nos países nos quais a educação de surdos encontrava-se bem organizada também estava presente a

123 Tendo em vista que segundo Rocha (2009) a formação específica para professores de surdos tenha se iniciado na prática na gestão de Ana Rímoli deduzimos que não foi alcançado o número mínimo de alunos para este curso, entretanto não encontramos documentos que confirmem esta hipótese.

formação docente especializada para a educação dos surdos, o magistério especial, citando como exemplos os institutos de Washington e Northampton (nos Estados Unidos), Paris (França), Berlim (Alemanha) e Londres (Inglaterra). De acordo com ele, os cursos eram árduos, mas conseguiram bons resultados. Sobre o Brasil afirmou: “Como no Brasil nada disso ha feito julguei prestar algum serviço á minha Patria procurando obviar o mal” (SILVADO JUNIOR, 1914, p. 4).

Conforme relatado anteriormente, vários censos do século XIX mostraram que o atendimento no Instituto era insuficiente tendo em vista o número de surdos no país, essa situação também foi constatada na década de 1950, conforme relatado a seguir:

Segundo estimativas colhidas no início dos anos cinquenta, **num total de 40.000 surdos, somente 1,52% recebiam algum tipo de atendimento.** [...] Com a expansão do ensino emendativo, a formação de profissionais especializados para o magistério assume importante centralidade. A compreensão dessa necessidade será a marca fundamental da gestão de dona Ana, em consonância com as políticas públicas nacionais na área da educação desenvolvidas nessa década. Vale ressaltar que, com a presença de Anísio Teixeira à frente do INEP, a ideia de reconstrução educacional do país, em bases científicas, ganha corpo, assim como a prioridade no desenvolvimento de ações ligadas à formação docente (ROCHA, 2009, 71-72, grifos meus).

De acordo com Rocha (2009), diante da grande demanda por professores especializados no país, inclusive internamente no Instituto,¹²⁴ a nova diretora, Ana Rímoli, teve como um dos focos a formação de professores a partir do curso de *magistério especializado* para atuar com estudantes surdos. “Não havia até então nenhuma ação nesse sentido. Nem internamente, no âmbito da instituição, nem em ações nacionais. Até então não havia cursos de formação para professores atuarem com alunos surdos” (ROCHA, 2009, p. 79).

O curso de magistério especializado, implantado por Ana Rímoli, tinha como objetivo a superação da precariedade da educação de surdos no país a partir da formação de professores não apenas para o Instituto, como também para atender uma demanda nacional; por esse motivo, buscava-se formar professores das mais

124 “Vale destacar que os professores que já atuavam no Instituto não tinham formação especializada. Em sua grande maioria eram professores de português. Na realidade, suas atuações tinham como referência os conteúdos das publicações vindas dos Institutos europeus e americanos e, também, por eventuais viagens dos profissionais da instituição a esses centros buscando conhecer o que se praticava em termos de educação de surdos” (ROCHA, 2009, p. 72).

diversas partes do país. Foi o primeiro curso do Brasil e o terceiro da América Latina segundo Rocha (2009).

Em 1952, a diretora Ana Rímoli convidou a professora argentina Ângela de Liza de Brienza para ministrar as disciplinas de Fonética e Didática Especial.

O convite de dona Ana feito a uma professora que atuava numa instituição argentina para surdos guarda um importante sentido com a história da educação de surdos na Argentina, que, historicamente, ao contrário do INES, configurou-se num espaço de tradição oralista (ROCHA, 2009, p. 73).

Com relação à instituição de origem da professora Ângela, consideramos importante destacar que o primeiro diretor do instituto argentino foi Serafino Balestra, religioso e ouvinte, ex-diretor do Instituto de Surdos de Comos (Itália), defensor do método oral para o ensino de surdos, tendo posicionado-se desta maneira no Congresso de Milão em 1880. Cabe explicitar que a professora Ângela também defendia o foco da oralização na educação de surdos e o método oral puro e buscou implantá-lo no instituto brasileiro com o aval da diretora. A questão da educação de surdos ao longo da década de 1950 também teve a oralização como foco em diversos países da Europa, América Latina e Estados Unidos (ROCHA, 2009).

[...] Na defesa de sua concepção de educação de surdos com foco na aquisição de linguagem oral, a professora Ângela de Brienza argumentava que os surdos, na qualidade de cidadãos, tinham o direito de se comunicar na língua que os caracterizavam como filhos de um país. Para tanto, o avanço das pesquisas científicas e das novas tecnologias configuravam possibilidades concretas para as muitas etapas do processo de aquisição de linguagem oral pelos surdos (ROCHA, 2009, p. 73).

O corpo docente do *Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos* do Instituto brasileiro era formado por médicos e professores do próprio Instituto.

O currículo era semelhante ao do Curso Normal do Instituto de Educação, com a mesma duração de três anos, as diferenças seriam as disciplinas de: 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 da Fonação, Educação Pré-escolar da Criança Deficiente da Audição e da Fonação (SOARES, 2016, p. 36).

Segundo Rocha (2019), o Instituto esteve, desde sua fundação, integrado a uma rede internacional de instituições,¹²⁵ tendo durante várias décadas como principal referência o Instituto dos Jovens Surdos de Paris.

Todos sabemos que a educação de nossos surdos-mudos começou a ser feita por um francez e que d'essa época até nossos dias, a influencia das doutrinas francezas tem sido preponderante em nosso paiz.

A organização do nosso Instituto, foi moldada no de Paris; a mimica de que usam os nossos surdos foi importada de França, se bem que hoje constitua um dialecto que cada vez mais se differencia da lingua mãe; o methodo escripto que adoptámos foi o de Valade-Gabel, adaptado ao nosso ensino pelo distincto e competente prof. que foi o fallecido Sr. Moura e Silva que durante largo tempo estudou no Instituto de Paris; o methodo oral é todo baseado nos ensinamentos de L. Goguillot, e basta assistir ás classes oraes do nosso Instituto para ver que ellas muito se parecem com as francezas (SILVADO JR., 1915c, p. 14).

Na década de 1950, a influência francesa passa a, gradativamente, dar lugar à estadunidense em diversas áreas (política, cultural e educacional) no Brasil, inclusive na educação de surdos no INES (denominado *Instituto Nacional de Educação de Surdos*, INES, a partir de 1957), conforme relatado por Rocha (2009):

É nesse período da história do Brasil e também do INES que a influência francesa vai dando lugar à influência americana em vários campos de nossa atividade política, cultural e educacional. Os olhares do INES começam a se voltar para Gallaudet College¹²⁶ (fundada em 1815), instituição criada pelo reverendo americano Thomas Hopkins Gallaudet (1789-1851) e pelo professor surdo Laurent Clérc¹²⁷ (1785-1869), e vai deixando de olhar para o Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris (fundado em 1791) (ROCHA, 2009, p. 80).

125 “A ideia de rede se aprofunda ao nos debruçarmos sobre farta documentação que se refere aos registros dos Congressos, dos livros publicados, e das visitas que os professores de surdos faziam aos Institutos deixando, nos seus diários de viagens, ricas narrativas do cotidiano dessas escolas e do ensino por elas praticado” (ROCHA, 2019, p. 21-22).

126 Localizada em Washington, Estados Unido, “Gallaudet é a única faculdade de ciências humanas para surdos do mundo e, além disso, é o núcleo da comunidade surda [...]” (SACKS, 2010, p. 106).

127 “Ele é um pioneiro, uma figura heroica na história e cultura dos surdos. A *primeira* emancipação dos surdos – sua conquista da educação e alfabetização, de respeito próprio e pelos semelhantes – foi em grande medida inspirada pelas realizações e pela pessoa de Laurent Clerc. [...] Quando Clerc fundou o American Asylum em Hartford em Thomas Gallaudet, em 1817, ele não só introduziu a língua de sinais como o veículo de toda a instrução para surdos nos Estados Unidos mas também lançou um notável sistema educacional - que não tem um paralelo exato no mundo falante. Outros internatos para surdos logo foram abertos por todo o país, todos usando a língua de sinais que se desenvolvera em Hartford” (SACKS, 2010, p. 114-115).

De acordo com Sacks (2010), no livro *Vendo vozes*, publicado pela primeira vez nos Estados Unidos em 1989, Edward Gallaudet (1837-1917), filho de Thomas Gallaudet, foi nomeado, em 1857, como diretor da *Columbia Institution for the Instruction of the Deaf and the Dumb and the Blind* com a esperança de que esta se tornasse uma faculdade financiada pelo governo federal.

Em 1864, isso foi conseguido, e o que mais tarde seria o Gallaudet College recebeu o alvará do Congresso [...] Na época da morte de Gallaudet, sua faculdade alcançara fama mundial e provara de uma vez por todas que os surdos, dada a oportunidade e os meios, podiam equiparar-se aos ouvintes em todas as áreas da atividade acadêmica - aliás, também na atividade atlética. [...] Mas o próprio Gallaudet foi um dos últimos defensores da língua de sinais num mundo educacional que virara as costas para a comunicação por sinais; *com sua morte, a faculdade perdeu - e como ela se tornou o símbolo e a aspiração dos surdos do mundo inteiro, o mundo surdo também perdeu - seu maior e último grande defensor da língua de sinais na educação.*

Com isso, a língua de sinais, que havia sido a língua dominante na faculdade, entrou para a clandestinidade. [...]

Mas nos últimos trinta anos¹²⁸ novamente vem ocorrendo uma reversão - e, de fato, um retorno sem precedentes na legitimidade e uma ressurreição da língua de sinais; e com isso, muito mais, o descobrimento ou redescobrimento dos aspectos culturais da surdez - um forte senso de comunidade, de comunicação e cultura, de uma autodefinição como um modo de ser ímpar (SACKS, 2010, p. 116-117, grifos meus).

O alinhamento do INES aos autores estadunidenses é observável a partir da lista de livros do acervo pessoal de Ana Rímoli (que apresentava livros de autores estadunidenses e autores brasileiros influenciados por ideias oriundas dos Estados Unidos, em especial o escolanovismo) doada ao acervo da biblioteca por sua filha. Os livros doados apresentam como foco o desenvolvimento da fala, educação e psicologia infantil.

A gestão de Ana Rímoli investiu na divulgação das ações do instituto para a sociedade por meio de diversas mídias existentes na época, especialmente na televisão.

Encontramos muitos registros dessas aproximações dentre eles a presença de alunos em programas de televisão, recém inaugurada no Brasil, visando difundir o trabalho realizado no Instituto e as reais potencialidades do surdo. Inclusive no programa de muito sucesso nos anos cinquenta, do apresentador Jota Silvestre, *O Céu é o*

128 A obra *Vendo vozes* de Oliver Sacks teve sua primeira publicação em 1989.

Limite, ocasião em que uma aluna do Instituto, respondeu, oralmente, sobre a vida do presidente Juscelino Kubitschek. A intenção era aproximar os ouvintes dos surdos, apresentando estes não como diferentes que deveriam ser mantidos afastados do convívio social, mas, sim, pessoas eficientes que se fossem expostas a um bom programa educacional poderiam estar em situação de igualdade em relação aos ouvintes (ROCHA, 2009, p. 78-79).

Na gestão de Ana Rímoli foram intensificadas as produções bibliográficas, exemplos de obras escritas pela própria diretora são:

[...] Manual de Educação da Criança Surda, Ensino Oro-Áudio-Visual para os Deficientes da Audição, Introdução à Didática da Fala, Compêndio de Educação da Pessoa Surda. Em 1968, já afastada da direção da instituição, dona Ana traduz uma série de oito publicações extraídas da revista *The Volta Bureau*, órgão do Centro Internacional de Informações sobre Surdez, sediado em Washington (ROCHA, 2009, p. 80).

Por ocasião do centenário do Instituto, em 1957, várias ações foram desenvolvidas em comemoração, a saber: (A) *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro*, (B) Criação do *Centro de Logopedia*, (C) Abertura do processo de solicitação de mudança do nome do instituto (de *Instituto Nacional de Surdos-Mudos* para *Instituto Nacional de Educação de Surdos*), (D) *Primeira Olimpíadas Nacional de Surdos* (ROCHA, 2009).

(A) Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB): Em 1957, podendo contar 299 professores especializados para o ensino de surdos (cinco turmas) de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e da Guanabara, que ao voltarem aos seus estados possibilitaram a criação de escolas ou classes para atender alunos surdos; a direção do Instituto, baseada no direito de todos à educação como um dos preceitos constitucionais da época, propôs ao Ministro da Educação e Cultura, a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro*. O então presidente Juscelino Kubitschek aceitou a proposta e assinou o decreto nº 42.728 de 3 de dezembro de 1957 instituindo a campanha (ROCHA, 2009).

A campanha tinha como lema “O surdo não é diferente de você. Ajude a educá-lo” e como objetivo a educação e assistência ao surdo em âmbito nacional, investindo em formação de professores especializados e criação de Centros Regionais de Coordenação para planejamento e supervisão das ações, com ênfase na oralização e alfabetização.

Figura 1 - Folheto de propaganda da campanha para educação do surdo brasileiro



Fonte: Acervo INES *apud* Memorial da inclusão (2020).

(B) Criação do Centro de Logopedia: O Centro de Logopedia foi o primeiro público brasileiro, o público-alvo consistia em surdos e ouvintes de todo o país sendo “[...] trabalhadas diferentes dificuldades referentes aos distúrbios da linguagem e da fala, por exemplo, dislalia, disfonia, disgrafia, dislexia e outras” (ROCHA, 2009, p. 77).

(C) Abertura do processo de solicitação de mudança do nome do instituto: O objetivo do processo de solicitação de mudança do nome do Instituto era retirar a palavra “mudo” do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, a justificativa era que tal termo não estava adequado às novas concepções sobre a surdez, conforme relata Rocha (2009): “Se tomarmos o termo mudez no sentido de impossibilidade comunicativa por parte da pessoa surda, tanto na utilização da língua de sinais

quanto na aposta pela aquisição de linguagem oral, o conceito de mudez já estava anacrônico” (ROCHA, 2009, p. 77). Em junho do mesmo ano, foi assinado pelo então Ministro da Educação, Clóvis Salgado, e pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek, o decreto alterando o nome do instituto para *Instituto Nacional de Educação de Surdos*, nome que permanece até hoje e utiliza a sigla INES (ROCHA, 2009).

(D) Primeira Olimpíadas Nacional de Surdos: As Olimpíadas Nacional de Surdos, batizada pela mídia de “Olimpíadas Silenciosa”, teve participação de atletas surdos de várias partes do país com provas de nataação, atletismo, futebol, basquete e tiro (ROCHA, 2009).

Para finalizar este capítulo, faz-se importante esclarecer que não temos como foco no presente trabalho assumir a existência de uma hegemonia dos ouvintes sobre os surdos ou de uma ideologia oralista. Pretendemos apresentar uma visão externa que não esteja presa unicamente à questão linguística. Observar de uma maneira ampla as diversas visões, reconhecendo suas diferenças e contraposições, não tendo como objetivo dar juízo de valor com relação às concepções metodológicas ou linguísticas dos pesquisadores.

Ao fazer o levantamento de características que possam ter uma origem advinda da influência da eugenia, o que possivelmente será encontrado em todas as metodologias e vertentes de uma maneira ou outra, não pretendemos “demonizar” as referidas metodologias ou políticas. Acreditamos que fazer uma reflexão sobre as origens de determinadas concepções nos auxiliam a repensar nossas posições e ações futuras, e que a educação deve ser baseada em constante reflexão e às vezes a quebra de paradigmas é necessária para avançar rumo uma educação pública, gratuita, inclusiva, equânime e de qualidade para todos e todas.

4. ANALISANDO AS MANUTENÇÕES E RESISTÊNCIAS AO IDEÁRIO EUGÊNICO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS DE 1856 A 1961

4.1. Apresentação das fontes

No presente tópico apresentamos um resumo de cada uma das seguintes obras.

- *Relatórios do Dr. Tobias Leite* (1869, 1870 e 1871);
- *Compêndio para o ensino de surdos-mudos* (1881), (Introdução denominada *Ao leitor e Aos professores*).
- *A surdo mudez no Brasil*, de autoria de Bacellar – tese defendida em 1926.
- *Campanha para a educação do surdo brasileiro* (1957).

4.1.1. Relatórios do Dr. Tobias Leite

4.1.1.1. Relatório de 6 de abril de 1869

No relatório datado de abril de 1869, o diretor Dr. Tobias Leite fez uma descrição das atividades pedagógicas, currículo, profissionais contratados, infraestrutura e alunos do Instituto Nacional de Surdos Mudos; apresenta dados estatísticos da quantidade de surdos na França e nos Estados Unidos e faz uma estimativa sobre o Brasil, enfatizando a importância de uma estatística dos surdos no país; fez algumas críticas ao Regulamento 4.046 de 19 de dezembro de 1867, enfatizando a necessidade de um novo regulamento e apresenta a ata dos exames públicos a que os estudantes foram submetidos em 24 de novembro de 1868 que contou com a presença do Imperador D. Pedro II.

Dr. Tobias Leite relata que foi encarregado, a partir de aviso datado de 5 de agosto de 1868, de iniciar em 10 do mesmo mês a execução do Regulamento 4.046 de 19 de dezembro de 1867¹²⁹, marcando, segundo ele, a “existência regular deste Instituto” (LEITE, 1969, p. 1).

Como relatado no capítulo 3, o referido decreto foi publicado durante a gestão do professor Dr. Manoel Magalhães Couto (1862-1868) e consistiu em um

129 Mais informações sobre o Regulamento n. 4.046 no capítulo 3 da presente tese.

regulamento provisório. Após sua publicação o Marquês de Olinda reuniu os documentos do Instituto, enviou à Secretaria de Estado dos Negócios do Império e abriu mão da presidência da comissão que era responsável pela fundação e acompanhamento do Instituto (BRASIL, 1898).

Segundo Dr. Tobias Leite, o objetivo do Instituto consistiria em tirar os surdos do isolamento social e transformá-los em cidadãos úteis. Ele afirma que “[...] a educação converte-os de semi-selvagens em cidadãos uteis como os que ouvem e fallão [...]” (LEITE, 1869, p. 4).

Este grande fim [tirar os surdos do isolamento possibilitando que desenvolvam relações sociais e convertê-los em *cidadãos uteis*] consegue-se ensinando ao surdo-mudo uma linguagem que o ponha em relação com a sociedade em que vive. Esta linguagem póde ser escripta e vocal artificial¹³⁰. A preferencia entre estas duas linguagens é o ponto que se debate entre as duas escolas da Europa, a allemã e a franceza (p. 5).

Ele relata que a linguagem escrita é de fácil aprendizagem tanto ao surdo-mudo congênito como ao acidental, enquanto a articulada artificial seria quase impossível aos surdos-mudos congênitos. Essa é mais uma das críticas que ele fez ao Regulamento n. 4.046, que acabou prever o ensino das duas linguagens, com ênfase para a articulada artificial, incluindo matérias que deveriam estar no ensino secundário ao ensino elementar.

As difficuldades, que fazião desta tarefa [o ensino dos surdos-mudos] um privilegio dos genios como os de l'Epée e de Sicard, desapparecêrão diante dos esforços constantes e systematicos de muitos homens eminentes, que succedêrao áquelles illustres sacerdotes, animados do mesmo fervoroso interesse pelos infelizes privados da palavra, e hoje, depois dos trabalhos do Abbade Carton, e de Vallade Gabel, o ensino do surdo-mudo está nas mesmas condições do dos que ouvem e fallão (LEITE, 1869, p. 3).

Segundo Dr. Tobias Leite (1969), as competências necessárias ao professor para educar o surdo-mudo seriam as mesmas do ensino daqueles que ouvem: inteligência, método e paciência. Ele afirma que,

130 De acordo com Gabel (2012a), a articulação artificial consiste na fala aprendida através da vista e do tato “[...] chama-se também palavra morta, porque os que della usão não têm consciencia do que pronunciação, pois que o fazem por uma especie de mastigação” (GABEL, 2012a, p. 22). Ele afirma que a palavra artificial é útil àqueles que ficaram mudos depois de já terem falado, é um estudo que demanda tempo, dedicação e paciência.

Não se podendo mais duvidar da facilidade de educar surdos-mudos, nem de que a educação converte-os de *semi-selvagens em cidadãos* uteis como os que ouvem e fallão, resta saber si no Imperio existe um numero tal desses infelizes que justifique o dispendio que é necessario para o desenvolvimento deste Instituto (LEITE, 1869, p. 4, grifo meu).

Daí a necessidade destacada por ele de um levantamento da quantidade de surdos no país. Não existiam na época dados estatísticos sobre o número de surdos-mudos no Brasil, o diretor sugeriu a realização de um levantamento junto aos vigários das paróquias e supôs que no Brasil, assim como nos demais países, na maioria das vezes os surdos advêm de famílias pobres (LEITE, 1869).

Dr. Tobias Leite relata que na França, em 11 de março de 1866, o Ministro da Instrução Pública, Victor Duruy, emitiu uma circular direcionada aos diretores escolares que determinava a abertura das escolas primárias aos surdos, afirmando que “[...] graças a um pequeno numero de processos simples, naturaes, e tão faceis de aprender como de ensinar, os professores primarios poderão, sem detrimento dos seus alumnos, occupar-se com a instrução dos surdos-mudos” (DURUY, 1866 *apud* LEITE, 1869, p. 4). A resolução foi acompanhada de manuais e compêndios com lições ordenadas segundo graus de dificuldade.

Dr. Tobias Leite considerou o Instituto de Paris modelo para todos os institutos e relatou que embora lá o curso elementar que termina no 4.º ano, fosse seguido de ensino secundário (até o 7.º ano) e ensino superior, ele considerava pertinente o Brasil restringir-se por ora ao ensino elementar (LEITE, 1869).

Ele faz um comparativo entre o currículo francês e o currículo do Instituto do Rio de Janeiro. Enfatizou que no Instituto de Paris o objetivo central era a aquisição pelo surdo de uma linguagem que possibilitasse a sua comunicação com o restante da sociedade. A disciplina de *história sagrada* apareceria apenas no 3.º e 4.º ano como objeto de exercício da linguagem, não como conteúdo a ser aprendido, a linguagem escrita e falada percorre todos os anos do currículo. Segundo ele, o art. 18 do Regulamento não atendeu tais situações e tornou impossível a execução do programa e necessita ser reformulado (LEITE, 1869).

O diretor defendeu que o ensino profissional deveria ser ofertado a todos os estudantes do Instituto, segundo ele, “[...] a instrucção litteraria sem uma profissão, e sem o habito do trabalho, seria um dom improficuo, e muitas vezes

funestos ao surdo-mudo, por suggerir-lhe idéias e esperanças incompatíveis com o seu estado” (LEITE, 1869, p. 6).

Neste sentido, critica o artigo 20 do Regulamento segundo o qual o ensino profissional deveria ser direcionado apenas aos alunos que apresentassem pouca aptidão nos estudos literários. Contudo, segundo ele, tendo em vista o pequeno número de estudantes no Instituto não seria justificado o gasto com a implantação de oficinas para profissionalização dos estudantes surdos, sugerindo, então, o envio de estudantes com mais de 12 anos ao Instituto Agrícola (LEITE, 1869).

Dr. Tobias Leite afirma ser função dos Inspectores a educação moral dos estudantes, eles deveriam acompanhá-los em todas as atividades, sendo uma de suas atribuições a garantia da separação entre meninos e meninas conforme relatado a seguir: “A educação moral dos alumnos está immediatamente a cargo do Inspector e da Inspectora, que os acompanharão em todos os actos do Instituto, conservando sempre completa separação dos sexos” (LEITE, 1869, p. 2). O diretor colocava-se contra a presença de meninas no Instituto por considerar que não havia condições físicas para manter a moralidade do instituto com crianças de ambos os sexos. A citação a seguir exemplifica esta postura do diretor.

Existem no Instituto duas alumnas que se approximão da puberdade. Chegando a esta idade, sou de opinião que sejam retiradas do Instituto, embora não tenham, como não terão concluído a instrução litteraria, porque sem inconveniente não podem n'elle continuar a residir.

Conhecendo os trabalhos de agulha, e a elles habituadas, podem ser empregadas no serviço de algum estabelecimento de orphãs, ou de familias que offereção as necessarias garantias (LEITE, 1869, p. 7).

Ao iniciar sua gestão, Dr. Tobias Leite deparou-se com a falta de móveis e materiais pedagógicos adequados. Ele relata que teve que contratar os profissionais para atuarem no Instituto, sendo todos, ele e os funcionários, novos no estabelecimento, conforme descrito a seguir.

A esta difficuldade accrescêrão a necessidade que tive de entrar para o Estabelecimento com empregados todos novos e tão estranhos como eu ao serviço a que eramos chamados, e a falta absoluta dos objectos proprios do ensino e dos moveis indispensaveis á boa economia e regular administração (LEITE, 1969, p. 1).

O documento não explica o motivo de não haver nenhum funcionário quando ele assumiu o cargo (LEITE, 1869). Dr. Tobias Leite justifica o mau desempenho dos estudantes pela insuficiência de professor para lecionar em turma multisseriada de 14 alunos (apenas um professor), diante desta dificuldade, obteve autorização para contratar mais um professor de linguagem escrita, profissional que o diretor relata que ainda estava procurando.

De acordo com o Dr. Tobias Leite, os profissionais elencados no Regulamento seriam insuficientes para o funcionamento adequado do Instituto, sendo necessária a contratação de dois professores para ensino de linguagem escrita e um de desenho, assim como a formação gradual de professores que substituiriam posteriormente os outros atuantes. Ele relata que tanto os salários dos professores, como os dos inspetores seriam insuficientes. Segundo ele

A especialidade de suas funções [do professor], que, folgo de confessar, tem desempenhado com intelligencia, e louvavel dedicação e gosto, exige que se lhe conceda não só um ordenado fixo e uma gratificação de exercicio, como as mais vantagens dos professores publicos (LEITE, 1869, p. 7).

O diretor solicita ao Governo Imperial e às províncias o envio de recursos para a manutenção do Instituto e reformulação do regimento da época para que este pudesse vir a ser colocado na lista dos 143 Institutos no mundo que “[...] se dedicão á regeneração dessa não pequena parte da humanidade [...]” (LEITE, 1869, p. 4).

Foram anexados ao relatório a ata dos exames públicos realizados com os alunos em 24 de novembro de 1868 e o quadro com dados dos alunos matriculados. Os exames públicos, realizados com base no artigo 22 do Regulamento e com a presença de, entre outros, o Imperador, D. Pedro II, e Sr. Conselheiro e *Ministro e Secretario d’Estado dos negocios do Imperio*, Paulino José Soares de Souza. Os exames consistiram em avaliação prévia dos estudantes (14 alunos e 4 alunas) para comparar o desempenho com os alunos seguintes (LEITE, 1869).

Verificou-se que muito pouco sabião, principalmente os alumnos que contavão 4 e 6 annos de estada no Instituto; mas ficou também saliente o facto de estarem os alumnos Manoel Franklin Moreira de Almeida e João Pereira de Malheiros, que contavão aquelle 6 e este

4 meses de Estabelecimento, no mesmo grau de instrução de outros que contavam 2 e 3 annos (LEITE, 1869, p. 1-2).

Segundo o quadro “Alunos do Instituto dos Surdos-Mudos” (LEITE, 1869, p. 9), os estudantes matriculados no Instituto em 1868 eram 17 estudantes, sendo 12 meninos e 5 meninas. O quadro (disponível no anexo 3) divide-se nas seguintes colunas: *nomes, idade, filiação, naturalidade, natureza da surdez, estado physico e intellectual, data da entrada, pensionista* (para informar se o estudante era pensionista ou contribuinte). Dr. Tobias Leite, ao longo do relatório, descreve as colunas do quadro, contudo refere-se apenas às relativas a *nomes, idade, filiação e naturalidade*, omitindo (não sabemos a razão) as colunas *natureza da surdez, estado physico e intellectual, data da entrada e pensionista* (LEITE, 1869).

4.1.1.2. Relatório de 5 de abril de 1870

No relatório de 1870, direcionado ao Sr. Conselheiro e *Ministro e Secretario d’Estado dos negocios do Imperio*, Paulino José Soares de Souza, Dr. Tobias Leite discorre sobre os exames públicos e a premiação dos estudantes, alunos que deixaram o Instituto, o ensino dos surdos-mudos, os resultados dos trabalhos do Instituto, a publicação de materiais didático sobre o ensino de surdos-mudos, descreve também o quadro de funcionários e relata a necessidade de ampliação deste.

Tanto os exames públicos, como a premiação dos estudantes, ocorreram em 18 de novembro de 1869 e contaram com a presença do Imperador D. Pedro II. O diretor nomeia os três alunos e uma aluna que deixaram o Instituto. Sendo que os três estudantes saíram do Instituto por terem mais de dezoito anos e por já terem instrução suficiente para se comunicarem por escrito, e um deles continuou no Instituto trabalhando como *dispenseiro*. É interessante atentar ao fato de que o Dr. Tobias Leite apresenta as justificativas dos três alunos que deixaram o Instituto, mas não esclarece o motivo de saída da aluna contribuinte de nome Maria Luiza Ribeiro. Deduzimos que o motivo seja a colocação do diretor no relatório de 1869 contra a presença de meninas no Instituto e defendendo a saída das alunas que estavam chegando na puberdade. Estavam, portanto, matriculados no Instituto 2 alunas e 11

alunos, todos pensionistas do Estado (mais detalhes ver quadro de Alunos do Instituto dos Surdos-mudos do Relatório de 05/04/1870, anexo 4).

Sobre os resultados dos trabalhos realizados no Instituto, o diretor classifica-os como *muito apreciáveis* em especial por destacarem dois fatos sobre a instrução de surdos que ele considera importantes:

1º Qualquer professor de instrucção primaria, intelligente e zeloso, pôde ensinar aos surdos-mudos tão bem como aos que ouvem e fallão;

2º Dos compendios e livros francezes só são aproveitaveis para o surdo-mudo brasileiro os modelos para sobre elles se compõem lições de linguagem portugueza escripta com as modificações exigidas pela diversidade da lingua e dos costumes do paiz (LEITE, 1870, p. 1).

Dr. Tobias Leite relatou ainda que o programa seguido pelo Instituto à época era o *programma de Valade-Gabel* quando afirma que “Do segundo facto tivemos a prova na necessidade de compôr todos os dias lições sobre objectos e factos presentes aos olhos dos alumnos” (LEITE, 1870, p. 2). Um exemplo de compêndio publicado neste período foi o *Compêndio para o ensino de surdos-mudos*, em 1881, a obra de Gabel (1801-1879), vertida em português por Tobias Leite, é uma mescla entre tradução e adaptação das ideias do autor francês para a realidade que Tobias Leite considerava ser do Brasil (SOUZA, 2021, prelo), uma das obras analisadas na presente tese.

Dr. Tobias Leite (1870) incentivou que demais pesquisadores e educadores seguissem o que denominou de “programa de Valade-Gabel” e propôs o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de português com base nas lições dos professores do Instituto e no programa de Gabel para levar aos professores do país as informações necessárias para que pudessem ensinar de forma eficaz o surdo-mudo. Mandou imprimir diversas obras para uso dos alunos, destacando as *lições de Arthmetica prática* que o professor Magalhães Couto organizou. Segundo ele,

Da impressão destes livros não resultará só o proveito de poupar o trabalho de escrever lições, e de prevenir pretexto; resultará também a grande vantagem de diffundir pela população o systema de ensino dos surdos-mudos, no qual tão poucos entre nós acreditão.

E ainda fará mais: convencerá os encarregados da educação de nossa juventude de que o Sr. Duruy, Ministro da Instrucção publica

de França, assinalou uma grande verdade quando na circular, endereçada aos Directores da instrucção publica do seu paiz, escreveu as seguintes palavras: *Graças a um pequeno numero de processos simples, naturaes, tão faceis de aprender como de ensinar, os professores primarios podem, sem detrimento dos seus alumnos, occupar-se com a instrucção dos surdos-mudos* (LEITE, 1870, p. 2).

Ele defende o ensino religioso para que, por intermédio do professor, as práticas supersticiosas dos alunos sejam substituídas pela doutrina cristã, pois, segundo ele “o sentimento religioso é innato no surdo-mudo” (LEITE, 1870, p. 3). Em relação à educação moral a ser realizada pelos inspetores ele aponta que a baixa remuneração destes dificulta a contratação de profissional com a idoneidade necessária. Sobre a educação profissional, o diretor ressalta que é uma *necessidade imperiosa* a profissionalização do surdo-mudo, conforme já enfatizado no relatório de 1869.

O diretor descreve o quadro de funcionários do Instituto (mais detalhes ver quadro 2) e relata a necessidade de ampliação deste com a contratação de dois repetidores e um auxiliar para o diretor. Ele ressaltou a importância de formar bons professores.

4.1.1.3. Relatório de 1 de março de 1871

No relatório de 1.º de março de 1871, direcionado ao *Ministro e Secretario d’Estado dos Negocios do Imperio e Conselheiro*, João Alfredo Corrêa de Oliveira, Dr. Tobias Leite relata a finalização do ano letivo em 25 de novembro de 1870 com os exames públicos e a distribuição de prêmios aos alunos que se destacaram, contando com a presença do Imperador D. Pedro II. As temáticas tratadas no relatório são estudantes que saíram do Instituto; preenchimento das vagas; ensino dos surdos-mudos; linguagem e metodologia; pessoal e materiais; proventos e estado sanitário.

Segundo o diretor, concluíram a instrução primária e educação doméstica as duas últimas meninas do Instituto, ambas pensionistas do Estado, Ormindia Rosa Ferreira e Anna Rosa Gorgolina, uma aluna não retornou das férias, ficando com a família. Ingressaram neste ano quatro alunos, totalizando treze, todos meninos, 10 pensionistas do Estado, um da província do Rio Grande do Norte e um contribuinte

(para mais informações sobre os estudantes neste período, ver quadro de Alumnos do Instituto dos Surdos-mudos anexo ao relatório de 1.º de março de 1871, anexo 5).

O Instituto neste período ofertava 16 vagas reservadas para pensionistas do Estado e o diretor justifica as causas do não preenchimento de todas:

- 1.^a A ignorancia, quasi geral nas provincias, de que existe este Instituto; o que não é para admirar, poisque n'esta Côrte muitos ignoram não só o facto, hoje muito vulgar em todo o mundo, de ser o surdo-mudo tão susceptivel de educação como os fallantes, mas até a existencia deste Estabelecimento;
- 2.^a O serem os surdos-mudos, na quasi totalidade, filhos de familias indigentes ou de tão poucos meios, que não podem vencer as distancias que as separam da Côrte;
- 3.^a A mal entendida compaixão que leva os pais desses infelizes a preferir vê-los junto a si, embora mergulhados na hedionda ignorancia, a entregal-os á autoridade, ou a alguém que os traga para o Instituto (LEITE, 1871, p. 3-4).

No intuito de amenizar a primeira causa citada, o diretor Dr. Tobias Leite escreveu cartas para os bispos pedindo, em nome da religião e da humanidade, a intercessão junto aos párocos para que anunciassem aos fiéis a existência do Instituto e seus benefícios aos surdos, entretanto, só obteve resposta do Bispo de Marianna. As segunda e terceira causas, segundo Dr. Tobias Leite, poderiam ser removidas gradualmente a partir do esforço de párocos e das câmaras municipais.

Dr. Tobias Leite traz dados sobre a quantidade de surdos por província em um quadro que construiu com base em informações oficiais, embora consideradas por ele como deficientes, mas que recebeu a partir de solicitação que fez em circular de 18 de outubro de 1868, havendo, segundo os dados, um total de 1392 surdos no país. Em seu apelo Dr. Tobias Leite afirma:

[...] não pretendo mesmo que todos 468 surdos-mudos menores de 14 annos, cujos nomes, filiação e residencia constam das informações officiaes que tenho presentes, venham para o Instituto; affirmo apenas que a verba da lei do orçamento para a manutenção deste estabelecimento não seria excedida, si aos treze que aqui existem se juntassem mais quinze ou vinte infelizes dessas centenas, que por ahi vegetam nas mais tristes condições. E para que isso se consiga, nada mais é preciso do que o esforço de boa vontade [...]

Si se prepara o paiz para receber a lei, hoje em prática em diversas nações, e particularmente nos Estados-Unidos, do ensino obrigatorio, em nenhuma classe da nossa sociedade o ensaio póde

ser feito nem tão facil, nem mais proveitosamente (LEITE, 1871, p. 4-5).

O ensino se dava no Instituto, conforme relatado pelo diretor, a partir do *método intuitivo* e a ensino da linguagem escrita. Dr. Tobias Leite defende ser este o melhor método e afirma ser praticado em todos os Institutos que ele conhece, tendo sido utilizado também no ensino das crianças ouvintes nos Estados Unidos, substituindo o antigo sistema baseado no ensino pelas letras e sílabas (LEITE, 1871).

O ensino primário no Instituto no período a que se referia este Relatório restringia-se à língua escrita, embora no programa constasse diversas outras disciplinas, conforme relatado no Relatório de 1869,¹³¹ o motivo, segundo ele, seria o número restrito de estudantes que não justificaria a contratação de mais professores para ensinarem outras matérias e a necessidade de um período de reorganização disciplinar do Instituto uma vez que os estudantes que estavam desde a gestão anterior apresentavam hábitos que iam contra a disciplina proposta, mas estavam para sair do Instituto por conta da idade. Tendo em vista que esses alunos já saíram, restando apenas um, o diretor relatou pretender iniciar a expansão do ensino elementar aos alunos mais adiantados abrangendo *arithmetica*, *noções de geometria elementar*, *geographia* e *historia patria* (LEITE, 1871).

Em minha opinião a instrucção n'este Instituto deve por ora ahi parar, porque, como disse no Relatório de 1869, – sua missão não é formar homens de letras, é apenas restituir á sociedade como cidadãos uteis os individuos que a natureza ou os accidentes lhe roubaram, e converteram em fardos inuteis, e até nocivos. Esta missão o nosso Instituto já póde desempenhar, sinão tão perfeitamente como os Institutos da França e da America do Norte, seguramente de modo a não deixar duvida sobre a sua proficuidade, poisque, além de pessoal habilitado, tem hoje completa uma collecção de compendios em lingua portugueza de que tanto carecia, e de cuja organização me occupei desde os primeiros dias da minha administração, como expuz nos Relatórios anteriores, e que terminei com a publicação das *Lições de linguagem escripta*, que acabam de sahir do prélo (LEITE, 1871, p. 6).

131 “1º ANNO. – Articulação artificial, leitura sobre os labios, leitura, escripta, as quatro especies e doutrina christã.

2º ANNO. – Leitura, escripta, arithmetica, grammatica portugueza e historia sagrada.

3º ANNO. – Portuguez, arithmetica, pesos e medidas, geometria elementar e desenho linear.

4º ANNO. – Arithmetica, elementos de historia, geographia, portuguez e francez” (LEITE, 1969, p. 5).

De acordo com Dr. Tobias Leite não eram necessários livros especiais para as disciplinas de *arithmetic*, *geometria elementar*, *geografia* e *historia patria*, podendo ser utilizados livros didáticos já utilizados com os *fallantes* (LEITE, 1871). O ensino profissional continua inexistente no Instituto em 1871, embora o diretor enfatize sua importância considerando-o indispensável.

Com relação ao ensino religioso, ele repete a concepção apresentada no relatório de 1870 sobre o sentimento religioso ser inato no surdo-mudo. Como a escrita é o único meio de passar as doutrinas da Igreja aos surdos, a instrução religiosa e literária deveria, segundo ele, caminhar juntas (LEITE, 1871).

Dr. Tobias Leite afirma que o ensino da leitura labial e da articulação artificial consistem apenas em auxiliares segundo o tipo de surdez e até então não teriam sido ensinados no Instituto por dois motivos; primeiro, porque não é o único meio de instruir os surdos-mudos, mas exige uma formação especializada mais complexa do que os demais, e segundo, porque só seria eficaz aos *surdos-mudos accidentaes*, cujo número de estudantes no Instituto era muito pequeno, o que não justificaria a despesa de enviar professores à Alemanha para habilitarem-se neste método (LEITE, 1871).

Dr. Tobias Leite afirma que considera que a situação moral dos estudantes é satisfatória, não tendo havido nenhum caso que demonstrasse *perversão de sentimentos*, ou *corrupção de costumes*, inclusive destacou que a irritabilidade e desconfiança que segundo ele seriam naturais dos surdos agora inexistem, expressando os estudantes alegria e mobilidade tal qual os *fallantes* nos recreios. Entretanto, ele afirma que ainda não está satisfeito e que considera ser necessário um *Inspector de alumnos* mais idôneo. Pois,

A brandura, a persuasão, e a affabilidade acompanhadas de inesgotavel paciencia, e apoiadas na mais escrupulosa pureza de costumes, são os unicos e infalliveis meios de captar a confiança do surdo-mudo, e de amolda-o com a mesma facilidade com que se faz o que se deseja da cêra aquecida entre os dedos.

Um auxiliar que reúna essas qualidades, além de raro, não se póde obter com as condições offerecidas pelo Regulamento (LEITE, 1871, p. 6).

O diretor defende os direitos dos funcionários do Instituto no que se refere a um salário justo e estabilidade, colocando-se contra a punição aos funcionários

com desconto nos vencimentos pelas faltas justificadas, fatores que desmotivavam e também dificultava a manutenção de uma equipe dedicada e idônea. Ele reforça o pedido realizado nos últimos relatórios de um escrevente para o Instituto, justificando que com as atribuições de diretor (inspeção do ensino, fiscalização da economia e disciplina, etc.) não possui tempo para realizar a *escripturação* (LEITE, 1871).

Ao pessoal do Instituto consta de dois Professores de linguagem escripta, um de desenho, um Capellão e Professor de religião, um Repetidor, um Inspector de alumnos, e um Roupeiro e despenseiro. A posição indefinida destes empregados, que são todos provisórios como é o Regulamento, é prejudicial ao Instituto, poisque, não confiando na permanencia dos empregos, não se entregam com a dedicação necessária ao arduo e difficil desempenho de suas obrigações.

O Professor de surdos-mudos carece de tranquillidade no presente, e de confiança no futuro, para conservar o espirito calmo e o coração isento de sentimentos que afugentem a affabilidade e a bonhomia que deve despender a mãos largas com os infelizes com que tem de lidar. Si não se achar n'estas condições, em vão se esforçará para abafar a impaciencia e a irritabilidade tão naturaes aos que procuram e não conseguem ser comprehendidos. – E si a estas circumstancias se juntar a comparação da disparidade em que se acham com os Professores dos fallantes os do Instituto, que carecem de esforço physicos e intellectuaes sem interrupção de um só momento durante tres horas por dia, que passam em pé escrevendo com gis, para chegar ao mesmo resultado a que aquelles chegam com muito menos trabalho, ver-se-á que assim não se conseguirá delles sinão apparente e infructifera simulação do desempenho das arduas funcções que lhes são confiadas.

[...]

Por estas considerações, e por outras que não escaparão ao espirito esclarecido de V. Ex., a reforma do Regulamento provisório n. 4.046 de 17 de Dezembro de 1867, no sentido de melhorar a sorte dos Professores e Empregados deste Instituto, é um acto tão necessario, quanto justo, e de que depende, como mostrarei no relatório de 1869, o desenvolvimento desta utilissima instituição (LEITE, 1871, p. 8-9).

O ex-aluno Flausino José da Gama foi contratado como Repetidor. Tal fato contribuiu para a progressão satisfatória dos estudantes.

A nomeação desse Repetidor não foi só a satisfação de uma das mais vitais necessidades do Instituto, *foi tambem um acto fecundo de bons resultados para os alumnos, que animaram-se regozijaram-se com as lições de um companheiro de infortunio, e para o publico, que, vendo um surdo-mudo educado n'este Instituto exercer as*

funções de Professor, tem a maior prova da proficuidade do ensino (LEITE, 1871, p. 5, grifo meu).

Cabe notar que nos relatórios Flausino foi um dos poucos, senão o único, a ser reconhecido com destaque a ponto de ser lhe dado o cargo de repetidor e contratado também para inspirar outros estudantes surdos ao tê-lo como modelo de sucesso e de possibilidade de atuar como educador – embora não reconhecido como professor –, em escolas ensinando outros surdos.

Dr. Tobias Leite lamenta a demissão da professora D. Amelia Emilia da Silva Santos, a melhor professora do Instituto segundo ele, no dia 16 de janeiro de 1871, motivada pela inexistência de alunas no Instituto. Ele defende que o Instituto ganharia muito em mantê-la para colocar em prática o ensino pelo método intuitivo a alunos de ambos os sexos, como já é realizado nos Estados Unidos, “[...] com os limites que a nossa educação e habitos exigissem” (LEITE, 1871, p. 5).

Sobre o estado sanitário, Dr. Tobias Leite afirmou que não houve no Instituto no último ano nenhuma doença grave ou infecciosa e defende a permanência de um médico para atuar no Instituto e cuidar dos estudantes surdos, pois, segundo ele,

Uma circunstancia especial se dá no surdo-mudo, e é que qualquer alteração do seu estado physiologico tende a localizar-se mais ou menos no pulmao, si a surdo-mudez é congenita, no cerebro si é accidental. Ao medico que não tem habito de tratá-los, parece á primeira vista que graves lesões desses órgãos são a causa do que vêem, e não sabendo interrogá-los, nem traduzir a linguagem de signaes naturaes, embora n’essas occasiões ainda mais expressiva do que ordinariamente é, difficilmente póde formar um diagnóstico seguro.

Por estas razões especiaes, e pelas conveniencias hygienicas que determinam a existencia de medicos effectivos e permanentes em todos os corpos collectivos, *é uma das grandes necessidades deste Instituto que cesse a prática, até hoje seguida, de serem os alumnos tratados por medicos chamados na occasião das molestias, e que seja nomeado um medico que á capacidade profissional reúna interesse e dedicação ao estudo do surdo-mudo, tanto no estado de saúde, como no de molestia* (LEITE, 1871, p. 8 grifo meu).

Quadro 2

RELATÓRIOS DO DR. TOBIAS LEITE DIRECIONADO AO <i>MINISTRO E SECRETARIO D'ESTADO DOS NEGOCIOS DO IMPERIO</i>			
	1869	1870	1871
Objetivos do Instituto	“O fim dos Institutos dos surdos-mudos não é formar homens de letras, como parece ter sido o pensamento do Regulamento n. 4.046 de 19 de Dezembro de 1867; o fim unico deste estabelecimento é arrancar do isolamento, que embrutece, os infelizes privados do instrumento essencial para a manutenção e desenvolvimento das relações sociaes; é enfim converter em cidadãos uteis á sociedade individuos que lhe pesão, e a damnificação involuntariamente” (LEITE, 1869, p. 4).	Nada consta.	Nada consta.
Pessoal e materiais	<u>Pessoal</u>: Dr. Tobias Leite constatou no início de sua gestão: (A) falta de móveis e materiais pedagógicos adequados, (B) número insuficiente de profissionais no Instituto, (C) salário de professores e inspetores insuficientes.	“Consta de 2 Professores e Professora de linguagem escripta, um Professor de desenho, um Capellão e Professor de Religião, um Inspector, uma Inspectora de alumnas e um Dispenseiro. É indispensável a nomeação de dois repetidores para auxiliares, e substituirem os professores nos impedimentos temporários. Além desta vantagem presente, já a conveniencia futura de ir formando professores que substituirão os atuaes. - [...]” (LEITE, 1870, p. 4).	O diretor enfatiza a necessidade da estabilidade no emprego e de salários dignos para com a dedicação dos profissionais e consequentemente o desenvolvimento do Instituto. Dr. Tobias Leite enfatiza a progressão satisfatória dos estudantes após a contratação do ex-aluno Flausino José da Gama como repetidor.
Ensino dos surdos-mudos	<u>Avaliação prévia dos estudantes</u>: Foi realizada em 24/11/1898 uma avaliação dos estudantes sendo	<u>Programa seguido pelo Instituto</u>: Programma de Valade-Gabel – o diretor propõe que sejam desenvolvidos compêndios e livros	Método utilizado era o intuitivo e a educação consistia no ensino da linguagem escrita.

	constatado que os alunos com mais tempo de estudos no Instituto apresentavam o mesmo grau de conhecimento dos alunos com menos tempo. A educação dos surdos depende de intelligencia, o methodo e a paciencia do professor, tal qual a educação dos que ouvem e falam. “Convém notar-se que o ensino da linguagem escripta é obrigatorio para todos, e que o da linguagem fallada só é dado aos surdos-mudos accidentaes, e aos poucos surdos-mudos congenitos que forem susceptiveis de adquiril-a” (LEITE, 1869, p. 5). <u>Ensino profissional:</u> deve ser ofertado a todos os estudantes do Instituto, por conta do pequeno número de estudantes no Instituto sugere por ora que os estudantes sejam encaminhados ao Instituto Agrícola para se profissionalizarem. <u>Educação moral:</u> A educação moral dos estudantes era função dos Inspetores e Inspetoras que tinham como função acompanhá-los em todas as atividades e garantir a separação entre meninos e meninas <u>Meninas no Instituto:</u> O diretor defendia que as meninas que	especiais para ensino de língua portuguesa a partir das lições dos professores do Instituto, elaboradas com base no programa de Valade-Gabel. Dr. Tobias Leite traduziu, adaptou para nossa língua e cultura e mandou imprimir diversas obras para uso dos alunos por acreditar na importância da difusão do sistema de ensino dos surdos para convencer aqueles encarregados pela educação que é possível com as devidas adaptações que os professores ensinem os estudantes surdos sem detrimento daqueles que ouvem. “Si conseguirmos levar ao espirito de nossos professores a convicção desta verdade, acredito que teremos feito um grande serviço a nosso paiz, poisque cada um delles poderá cooperar para a regeneração de centenas de infelizes brasileiros, a quem a natureza, ou os accidentes condemnarão ao martyrio de vegetarem n'um ermo no meio do buliço da sociedade, e, o que mais é, á triste condição de serem menos uteis que o mais infimo dos animaes domesticos” (LEITE, 1870, p. 2). <u>Ensino Religioso:</u> Segundo o diretor “O sentimento religioso é innato no surdo-mudo” (LEITE, 1870, p. 3), cabendo ao professor levá-los a substituirem práticas supersticiosas pela doutrina cristã. <u>Educação Moral:</u> A baixa remuneração dos inspetores atrapalha a contratação de profissional idôneo para educar moralmente	O diretor pretende expandir aos alunos mais adiantados o ensino elementar acrescentando noções de geometria elementar, arithmetica, geographia e historia patria. Ele ressalta que não vê necessidade de avançar mais do que isso, uma vez que, como relatado no relatório de 1969, a missão do Instituto não é formar homens de letras, mas restituir à sociedade cidadãos úteis. <u>Materiais didáticos:</u> para o ensino de arithmetica, geometria elementar, geografia e historia patria, poderiam ser utilizados os mesmos livros didáticos utilizados com os fallantes (LEITE, 1871). <u>Ensino religioso:</u> O diretor reforça o defendido no relatório 1870 de que “o sentimento religioso é innato no surdo-mudo [...]” (LEITE, 1871, p. 6), mas complementa afirmando que “Sendo porém a escripta o unico meio por que podem exprimir as doutrinas da Igreja, a instrucção religiosa marcha pari passu com a litteraria, não póde ir além” (LEITE, 1871, p. 6). <u>Educação moral.</u> O diretor avalia que a situação moral dos estudantes é satisfatória não tendo nenhum caso de perversão de sentimentos ou de corrupção de costumes. Ele considera necessário um inspetor mais idôneo, contudo reconhece que com as condições oferecidas pelo Regulamento (salários muito baixos) era difícil encontrar profissional adequado.
--	--	--	--

	estivessem chegando na puberdade saíssem do Instituto mesmo não tendo concluído a instrução literária, sugerindo que sabendo costurar trabalhem em algum orfanato ou casa de família.	as crianças. <u>Ensino Profissional:</u> “Ainda não existe ensino profissional neste Instituto, sendo aliás uma necessidade imperiosa de taes estabelecimentos, poisque, como disse no relatorio passado, a instrucção litteraria sem habito e habilitação para o trabalho é um dom quasi improficuo [...]” (LEITE, 1870, p. 2).	<u>Ensino profissional:</u> O ensino profissional continua inexistente no Instituto em 1871, embora sendo considerado indispensável segundo o diretor, conforme já relatado nos relatórios anteriores (1849 e 1870). Dr. Tobias Leite considera a agricultura a profissão mais adequada ao surdo (como já afirmado no relatório de 1869).
Linguagem e metodologia	Com objetivo de tirar o surdo do isolamento, relações sociais e cidadania caberia à escola ensinar ao surdo uma linguagem que possibilitasse a ele se comunicar com os demais membros da sociedade (escrita ou oral). “[...] a linguagem escripta é fácil tanto ao surdo-mudo congenito, quanto ao accidental, e que a linguagem articulada artificial, sendo possivel nos segundos, só por excepção o é nos primeiros, e sempre tão imperfeitamente, que só por curiosidade é toleravel. O Regulamento n. 4.046 não teve isto em vista; agglomerou o ensino de ambas as linguagens, parecendo dar primazia á vocal artificial, sem attenção á natureza do surdo-mudo, e accumulou materias da instrucção secundaria ás elementares” (LEITE, 1869, p. 5).	Nada consta.	“A leitura sobre os labios 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 util conforme a natureza da surdo-mudez e as condições do alumno, não foram ainda ensinadas n’este Instituto, não só porque é o unico dos meios de instruir surdos-mudos que é necessario aprender vendo praticar por mestres especiaes, como porque é tão pequeno o numero que aqui existe de surdos-mudos accidentaes, unicos que são susceptiveis de recebê-lo com vantagem, que não seria justificada a despeza para mandar á Allemanha (em cujos institutos esse ramo do ensino está mais adiantado) um professor habilitar-se para partical-o n nosso Instituto” (LEITE, 1871, p. 5).
Acompanhamento dos estudantes após o término	“Emquanto entre nós não se fundão instituições como a Sociedade de protecção e assistencia dos surdos-		Dr. Tobias Leite detalha os proventos advindos dos juros e doações ao longo do último ano e defende que “[...] o beneficio do patrimonio

dos estudos	mudos de França, que tem por missão receber o surdo-mudo no momento em que deixa o Instituto, ministrar-lhe trabalho, protecção e conselhos, até que adquira habito de viver por si mesmo, é indispensavel que o Governo estenda até ahi a sua protecção” (LEITE, 1869, p. 3).		deve começar onde acaba a obrigação do Estado, isto é – no momento em que o surdo-mudo, tendo concluido a sua educação, deve deixar o Instituto para lançar-se na vida prática da sociedade –. Abandonal-o n’esse momento, sem meios de prover ás imprescindiveis necessidades da vida, é pôr em risco imminente os fructos da educação que se lhe deu com tanto trabalho e dispendio. Auxiliar pois o surdo-mudo, educado no Instituto, nos primeiros tempos de sua vida social é, em minha opinião, o unico fim que devem ter os productos do patrimonio” (LEITE, 1871, p. 7-8).
Dados dos alunos matriculados	– <u>Matriculados no Instituto em 1968:</u> 17 estudantes, sendo 12 meninos e 5 meninas. – <u>Naturalidade:</u> Província do Rio de Janeiro (1) Jacobina, Bahia (1) Cachoeira, S. Pedro do Sul (1) Município Neutro (Cidade do Rio de Janeiro) (5) Pernambuco (1) Cantagallo, Rio de Janeiro (1) S. Carlos do Pinhal, S. Paulo (2) Maranhão (1) Natal, Rio Grande do Norte (1) Paranaguá, Paraná (2) – <u>Natureza da surdez:</u> Não consta (1) Congenita (10) Adventicia e resultado de convulsões (1) Adventicia e após uma queda aos 9 mezes de idade (1)	– <u>Matriculados no Instituto em 1969:</u> 13 estudantes, sendo 11 meninos e 2 meninas. – <u>Naturalidade:</u> Município Neutro (7) S. Carlos dos Pinhais (2) Maranhão (1) Natal, Rio Grande do Norte (1) Paranaguá (2) – <u>Natureza da surdez:</u> Adventicia e resultado de convulsões (1) Adventicia e resultado de queda na idade de 1 anno (1) Congenita (8) Adventicia e após uma queda aos 9 mezes de idade (1) Adventicia e resultado de bexigas (1) Adventicia e resultado de queda na idade de 2 annos (1) – <u>Estado physico e intellectual:</u> Robusto(a) e intelligente (8)	– <u>Matriculado no Instituto em 1970:</u> 13 estudantes, sendo todos meninos – <u>Naturalidade:</u> Côrte (cidade do Rio de Janeiro) (5) S. Carlos do Pinhal, S. Paulo (1) Maranhão (1) Natal, Rio Grande do Norte (1) Paranaguá, Paraná (2) Pernambuco (1) Rio Grande do Norte (1) São Paulo (1) – <u>Surdo-mudez:</u> Congenita (8) Accidental por queda aos 9 mezes (1) Accidental (bexigas) (1) Accidental (1) Accidental (febre aos 5 annos) (2) – <u>Estado physico e intellectual:</u> Debil e intelligente (1) Robusto (2) Robusto e pouco intelligente (3)

	<i>Adventicia e resultado de bexigas (2)</i> <i>Adventicia e resultado de queda na idade de 2 annos (1)</i> – <u>Estado physico e intellectual:</u> <i>Robusto(a) e intelligente (13)</i> <i>Robusto e pouco intelligente (2)</i> <i>Anemico e intelligente (1)</i> <i>Anemico e pouco intelligente (1)</i> – Pensionista <i>Prov. do Rio de Janeiro (1)</i> <i>Do Estado (14)</i> <i>Contribuinte (2)</i>	<i>Robusto e pouco intelligente (2)</i> <i>Anemico e intelligente (1)</i> <i>Anemico e pouco intelligente (1)</i> <i>Debil e muito intelligente (1)</i> – <u>Pensionista</u> <i>Do Estado (13)</i>	Robusto e muito intelligente (6) Robusto e intelligente (1) – <u>Pensionista</u> Do Estado (10) Do Rio Grande do Norte (2) Contribuinte (1)
Preenchimento das vagas	Nada consta.	Nada consta.	Causas para o não preenchimento das vagas reservadas para pensionistas do Estado: – Desconhecimento da existência do Instituto por parte das províncias e da educabilidade do surdo. – Dificuldades financeiras das famílias de surdos. – Preferência dos pais por manter os filhos próximos ou até medo de enviar os filhos para longe mesmo que custe mantê-los na ignorância.
Estado sanitário	Nada consta.	Nada consta.	“Uma circumstancia especial se dá no surdo-mudo, e é que qualquer alteração do seu estado physiologico tende a localizar-se mais ou menos no pulmao, si a surdo-mudez é congenita, no cerebro si é accidental. Ao medico que não tem habito de tratá-los, parece á primeira vista que graves lesões desses órgãos são a causa do que vêem, e não sabendo interrogá-los, nem traduzir a linguagem de signaes naturaes, embora

			n'essas occasiões ainda mais expressiva do que ordinariamente é, difficilmente póde formar um diagnóstico seguro. Por estas razões especiaes, e pelas conveniencias hygienicas que determinam a existencia de medicos effectivos e permanentes em todos os corpos collectivos, é uma das grandes necessidades deste Instituto que cesse a prática, até hoje seguida, de serem os alumnos tratados pormedicos chamados na occasião das molestias, e que seja nomeado um medico que á capacidade profissional reúna interesse e dedicação ao estudo do surdo-mudo, tanto no estado de saúde, como no de molestia" (LEITE, 1871, p. 8).
--	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora com base nos relatórios de Dr. Tobias Leite de 1869, 1870 e 1871.

4.1.2. Compêndio para o ensino de surdos-mudos (1881)

O manual *Compêndio para o ensino dos surdos-mudos* inicia-se com a *Apresentação*, seguida de duas introduções de autoria de Dr. Tobias Leite, a primeira direcionada ao leitor e a segunda aos professores, o corpo do texto é dividido em duas partes, a *Parte theorica* e a *Parte pratica*.

A *Parte teorica* consiste na obra francesa *Guide des Instituteurs Primaires pour commencer l'éducation des sourds-muets*¹³² de autoria de Gabel e publicado pela primeira vez em 1863, vertida em português por Dr. Tobias Leite, consistindo em uma mescla entre tradução e adaptação das ideias do autor francês para a realidade que Tobias Leite considerava ser a do Brasil.¹³³ Em forma de diálogo, a obra é de leitura agradável e bem didática, concordando-se ou não com o que postula, embora não se sustente atualmente do ponto de vista teórico, tanto no campo da educação, como da linguística, teve sua utilidade prática no ensino de surdos naquele período.

De acordo com Câmara (2018), Jean-Jacques Valade-Gabel (1801-1879) foi o principal divulgador do método intuitivo.

Ele se tornou aspirante de professor no Instituto de Paris entre 1825 e 1829. Em seguida, até 1838, ele conseguiu o título de professor e se tornou responsável pela classe de articulação criada por Itard em 1828. Posteriormente diretor do Instituto de Bordeaux (entre 1838 e 1850), onde foi nomeado para promover reformas no funcionamento do estabelecimento. Em 1862, ele foi nomeado inspetor departamental dos estabelecimentos de surdos-mudos, tornando-se responsável pela fiscalização de mais de sessenta instituições (p. 246).

A *Parte pratica* consiste em uma tradução adaptada de parte do livro *Methode pour enseigner aux surds-muets* também de Gabel realizada por Dr. Tobias Leite.

132 VALADE-GABEL, Jean-Jacques. *Guide des Instituteurs Primaires Pour Commencer L'Éducation des Sourds-Muets*, Paris: Edition du Fox, 1863. (Domínio Público)

133 Carneiro (1915) e Bacellar (2013) descrevem a referida obra, respectivamente, como *tradução adaptada* (CARNEIRO, 1915) e *tradução e adaptação para o português* (BACELLAR, 2013). De acordo com Dr. Tobias Leite (1870), para utilização de modelos e lições dos compêndios e livros franceses no ensino dos surdos-mudos brasileiros, é necessário que sejam feitas as devidas modificações e adaptações para a língua portuguesa e costumes do país, por este motivo que o livro *Compêndio para o ensino dos surdo-mudos* foi traduzido e adaptado.

O compêndio foi originalmente publicado em 1881, utilizamos na presente pesquisa um exemplar de 2012 que faz parte da Série Histórica do INES. Por esse motivo, ao longo da presente tese, ao referenciarmos o compêndio, utilizaremos o ano de 2012. Elegemos as seguintes partes da obra para serem analisadas: Introdução *Ao leitor* e *Aos professores*, ambas assinadas pelo Dr. Tobias Leite, e a *Parte theórica*.

4.1.2.1. Introdução ao leitor e aos professores

Na introdução *Ao leitor*, Tobias Leite enaltece Vallade Gabel como *venerado professor*. Ele afirmou que em 1871, diante da ausência de livros para o ensino de surdos-mudos em Português no Brasil, publicou as *Lições de linguagem escripta* (parte do *Methode pour enseigner aux surds-muets* de Gabel), que foram distribuídas aos professores primários das províncias de Minas, São Paulo, Paraná e Goiás. A primeira e a segunda edições (1871 e 1874) rapidamente se esgotaram e o ministro do Império, Barão Homem de Mello, solicitou uma terceira publicação; diante do pedido, Tobias Leite afirmou que

Para melhor corresponder á particular solicitude, que S. Ex. tem manifestado por diversos actos, pela educação dos surdos-mudos, entendi conveniente reunir á parte pratica, que foi publicada nas duas primeiras edições com o titulo de *Lições de Linguagem Escripta* – a parte theorica, que tambem a expensas minhas publiquei em 1874 com o titulo de *Guia para os Professores Primarios*, e addicionei-lhes as lições de arithmetica e metrologia do respectivo professor do Instituto, formando assim um compendio (LEITE, 2012a, p. VI).

Na introdução *Aos professores*, Dr. Tobias Leite afirma que a primeira coisa que o professor de surdos-mudos deve fazer é saber distinguir entre as espécies de surdez (congenita e accidental), não sendo necessário um conhecimento aprofundado, mas saber quais foram as causas físicas: a surdez congenita “[...] é devida a faltas no organismo [...]” (LEITE, 2012b, p. VII-VIII), enquanto a surdez accidental “[...] é consequencia de accidentes sobrevindos na ocasião do nascer, ou no decurso dos 10 ou 12 primeiros annos de idade” (LEITE, 2012b, p. VIII). Em relação ao surdo congenito, Tobias Leite complementa:

O surdo-mudo congenito tem a face pallida, a physionomia morta, o olhar fixo, a caixa toraxica deprimida, movimentos lentos e o caminhar tropego e oscillante, é excessivamente tímido e desconfiado.

Além destes signaes há um que lhe é peculiar: certo ruido, ou especie de gemido que inconscientemente deixa ouvir quando come ou faz qualquer cousa que exija esforço physico ou intellectual, ou que lhe cause satisfação.

Destes surdos-mudos as melhores estatísticas têm verificado que só 15% têm intelligencia sufficiente para as letras (LEITE, 2012b, p. VIII).

Dr. Tobias Leite afirma que muitas vezes os próprios pais consideram erroneamente que a surdez de seus filhos é congênita, contudo frequentemente através de um exame atento seria possível verificar que a causa da surdez é acidental e teria passado despercebida pelos pais. De acordo com ele:

O surdo-mudo accidental, ainda mesmo que lhe falte o extrabismo, e a hemiplegia mais ou menos sensivel, facilmente se conhece pela face, successivamente ora corada, ora pallida, pelos olhos vivos, o olhar rapido e movel, physionomia alegre, curiosidade excessiva, character suscptivel, e nimiamente violento.

Destes surdos-mudos 65% têm intelligencia igual a dos fallantes, maior ou menor, prompta ou tarda (LEITE, 2012b, p. IX).

Após esse reconhecimento da causa da surdez o professor deve, como se faz no ensino dos ouvintes, buscar conhecer os estudantes (temperamento, gênio, caráter, costumes etc.) buscando corrigir hábitos e excessos de caprichos desenvolvidos por falta de imposição de limites pelos pais (LEITE, 2012b).

“Feitos estes estudos, o professor reconhecerá logo que deve tomar por base de seus esforços o estímulo para a natureza semi-morta do surdo-mudo congenito, e a mitigação para a natureza fervente e explosiva do surdo-mudo accidental” (LEITE, 2012b, p. IX-X), para tanto é necessário que o estudante confie no professor. Essa confiança, a qual posteriormente se agregará a afeição, pode ser conquistada por meio da construção de uma amizade. “Captada a confiança do surdo-mudo, o professor terá nas suas mãos um discipulo tão docil como é ductil a cera, ao qual, com o calor do carinho, poderá dar a fôrma que lhe indicarem a sua sabedoria e os sentimentos do seu coração” (LEITE, 2012b, p. X).

Segundo Tobias Leite cabe ao professor do surdo-mudo a “[...] nobre tarefa de restituir á sociedade um membro que a natureza ou os accidentes della

desviarão [...]” (LEITE, 2012b, p. XI), para tanto indica a utilização dos modelos apresentados no referido compêndio de autoria de Gabel.

4.1.2.2. Parte teórica

CAPÍTULO I – Generalidades

Conforme já descrito, a parte teórica do livro, de autoria de Gabel, foi dividida em três capítulos: *Generalidades*, *Dos diferentes meios em uso para ser compreendido pelo surdo-mudo* e *Do methodo intuitivo, e de suas applicações ao ensino dos primeiros elementos da lingua*, organizados no formato de perguntas e respostas elaboradas por ele mesmo, utilizando-se de um interlocutor fictício e apresentando com as perguntas as dúvidas que considerava mais comuns. No primeiro capítulo tratou sobre as seguintes temáticas: (a) Concepção de surdo-mudo; (b) Mudez e suas causas; (c) Relação entre a surdez, o desenvolvimento, a inteligência ou a falta dela; (d) Relação entre a surdo-mudez, moralidade e imoralidade; (e) Diferenças entre surdos-mudos e ouvintes; (f) Educação do surdo-mudo; (g) Ensino da fala aos surdos-mudos; (g) Uso de sinais na educação escolar do surdo-mudo e (i) Educação de surdos com ouvintes.

a) Concepção de surdo-mudo

Eram considerados surdos-mudos aqueles que nasceram completamente surdos, aqueles que adquiriram a surdez parcial nos primeiros anos de vida, sendo que nem todos os surdos-mudos seriam completamente surdos, alguns escutam, mas com dificuldade, semelhantemente aos idosos. Sobre a capacidade de ouvir e falar dos surdos-mudos afirmou que: “Por pouco que a audição esteja alterada, escutar para elles é penoso; então esmorecem, olhão apenas e não se esforçam para escutar, e assim contrahem o funesto habito de exprimirem por signaes suas idéas” (Gabel, 2012a, p. 1).

b) Mudez e suas causas

Muitas pessoas ficaram mudas depois de adquirir a fala (dos 6 aos 12 anos). A surdo-mudez não é a única causa da mudez, que pode advir também do idiotismo, imbecilidade e, em casos mais raros, de má formação dos órgãos vocais (Gabel, 2012a).

c) Relação entre a surdez, o desenvolvimento, a inteligência ou a falta dela

O autor considera que o surdo não é privado de inteligência ou da faculdade de pensar, Gabel esclareceu que “[...] se o fôsem, a instrução delles seria impossivel, e ninguém ignora que muitos surdos-mudos têm conseguido escrever a lingua do seus paiz com uma exactidão de idéas e correcção notaveis” (idem). Sobre a comparação entre a inteligência dos surdos e dos ouvintes afirma que:

Naturalmente, a intelligencia de uns é igual á dos outros; mas, emquanto que as faculdades dos que fallão se desenvolvem e forticão com as relações incessantes da sociedade, *as faculdades dos surdos-mudos se entorpecem, e degenerão no isolamento, a ponto de que o abbade Sicard, illudido pelas apparencias, os considerava abaixo dos brutos* (GABEL, 2012a, p. 4, grifo meu).

d) Relação entre a surdo-mudez, moralidade e imoralidade

Sobre moralidade, o autor afirmou que os surdos apresentam sentimento moral, “[...] pois que distinguem o verdadeiro do falso, o bem do mal, e revoltão-se com a injustiça; mas a razão inculta perverte-lhe muitas vezes o sentimento moral” (GABEL, 2012a, p. 5).

e) Diferenças entre surdos-mudos e ouvintes

Diante da hipótese de que a concentração do surdo-mudo seria maior por causa da ausência da audição o autor destaca que, embora os surdos totais não tenham as distrações advindas de sons e ruídos, acabam se distraindo pela curiosidade muitas vezes não satisfeita e pelas dificuldades em desenvolver e concluir suas ideias, logo, segundo ele, a surdez não traria uma maior concentração do que as demais crianças (GABEL, 2012a).

Sobre se os surdos-mudos seriam mais aplicados do que as demais crianças, o autor responde que “O sentimento que elles têm de sua inferioridade lhes inspira um grande desejo de instruir-se, e dão provas de sua applicação, se os mestre sabem tirar todo o proveito de suas forças intelletuaes, e dos conhecimentos que elles têm adquirido” (GABEL, 2012a, p. 6). O autor afirma que os surdos-mudos, em comparação com os *fallantes*, apresentam maior habilidade no desenho e grafia de caracteres.

f) Educação do surdo-mudo

Com relação à educação do surdo-mudo, Gabel afirma que “Sua primeira educação deve-se fazer na família, e se faz necessariamente por meio da *linguagem natural do signaes*¹³⁴” (GABEL, 2012a, p. 3, grifo meu). A respeito da educação escolar, para ensinar cidadania e religião, a *linguagem natural dos signaes* pode ser suficiente.

Mas, se se lhe quer dar uma instrucção mais solida, *ensinando-se-lhe a lingua materna*, para que possa entender-se com *as pessoas illustradas*, e para estender seus conhecimentos pela leitura, é preciso apoiar sua instrucção principalmente na *escripta e na dactylogia* esclarecida pela intuição¹³⁵ (GABEL, 2012a, p. 3, grifo meu).

134 Gabel define a *linguagem natural dos signaes* da seguinte maneira: “É o conjuncto de signaes naturaes ou imitativos, e de signaes de convenção que os surdos-mudos inventão para exprimir seus pensamentos” (GABEL, 2012a, p. 14).

135 *Intuição* é o conhecimento concreto adquirido por meio dos sentidos: “Em pedagogia significa o conhecimento directo das cousas pela vista, pelo tacto e pelos outros sentidos” (GABEL, 2012a, p. 3).

Quanto aos objetivos da escola para surdos-mudos o autor destaca que primeiramente é tirar o surdo do isolamento, sendo necessário para tanto criar uma relação de confiança e afeição para que ele supere sua “índole selvagem” (GABEL, 2012a, p. 7), “Em tudo que constitue a educação que de suas mãis recebem os que fallão, isto é, nos habitos de asseio, de decencia, de ordem, de obediencia, e de respeito assim como na cultura das faculdades intellectuaes e moraes pela pratica da linguagem” (GABEL, 2012a, p. 7).

g) Ensino da fala aos surdos-mudos

De acordo com o autor, o caráter do surdo-mudo demora mais para se formar do que das demais crianças por causa do isolamento causado pela dificuldade de comunicação, levando-os a compartilharem de características como timidez, inquietude, desconfiança e até violência, afirmando que “aos 10 ou 11 annos de idade o character do surdo-mudo não está mais manifesto do que o do menino que falla aos 4 ou 5 annos [...]” (GABEL, 2012a, p. 5).

Os surdos de nascimento podem aprender a falar, demandando para tanto muita dedicação e tempo, dificilmente alcançando bons resultados: “[...] o ensino da palavra a esses meninos exige muito tempo e muito trabalho; tarefa que, sendo muito penosa para o professor, e não tendo nenhum attractivo para o menino, nunca produz senão resultados imperfeitos” (GABEL, 2012a, p. 2).

h) Uso de sinais na educação escolar do surdo-mudo

Sobre como o professor poderia educar moralmente o estudante surdo-mudo, Gabel afirma que:

Todo o surdo-mudo inventa, para exprimir suas idéas e suas necessidades, signaes naturaes, que são comprehendidos sem difficuldade pelos que com elles convivem. Este signaes se desenvolvem e se aperfeiçoão, á medida que se achão em relação com outros meninos de sua idade e com pessoas instruidas; o professor, pois, não terá difficuldade em comprehender esses

signaes, e servir-se delles para exercer sobre o surdo-mudo uma grande influencia moral, muito antes que elle esteja em estado de comprehender o portuguez e de exprimir-se nesta lingua (2012a, p. 8, grifo meu).

Embora considere que a linguagem oral traz maior desenvolvimento ao indivíduo e que “[...] a palavra provoca, sustenta e dirige as faculdades intellectuaes melhor do que qualquer outro meio de comunicação” (GABEL, 2012a, p. 4); o autor afirma a necessidade do professor aprender a *linguagem dos signaes* e defendendo que o estudo desta não desviaria o professor de seus deveres em sala de aula responde:

Não; sem desprezar nenhum dos seus deveres, o professor se iniciará pouco a pouco na linguagem natural dos signaes; bastará observar nos recreios como o surdo-mudo se communica com os outros meninos de sua idade; e, quanto ás lições da lingua, ellas serão dadas antes ou depois das horas da aula (GABEL, 2012a, p. 8-9).

i) Educação de surdos com ouvintes

Com relação à participação do estudante surdo nas lições dos demais alunos, Gabel afirmou que o surdo “[...] poderá escrever e desenhar com elles; depois, durante as lições a que fôr estranho, elle estudará só no livro – *A palavra e a imagem*” (GABEL, 2012a, p. 9). Em seguida desta citação, é apresentada uma nota de rodapé afirmando que

A palavra e a imagem é uma collecção de gravuras representando cousas, factos e idéas, umas sem inscripção alguma, e outras com inscripções pelo lado opposto da folha em que estão impressas para exercitar a memoria do surdo-mudo. Ha innumera obras deste genero em todas as línguas dos paizes em que a gravura é barata. Em portuguez não ha nenhuma (p. 9).

CAPÍTULO II – Dos diferentes meios em uso para ser compreendido pelo surdo-mudo

Segundo o autor, para ser entendido pelo surdo-mudo deve-se recorrer a meios diferentes conforme a instrução do surdo, se ele não for instruído deve-se utilizar de *factos materiaes*, desenho e da *linguagem natural do signaes*; já com os

instruídos deve-se utilizar a palavra artificial, o alfabeto manual e a escrita (GABEL, 2012a), detalhados a seguir:.

- Da linguagem dos fatos

“Os factos materiaes constituem, pois, uma linguagem muito limitada, é verdade, mas que tem significação. [...] é por ella que nós somos iniciados, primeiro na intelligencia, e depois na pratica da lingua materna” (GABEL, 2012a, p. 11) e é através dela que Gabel propõe que seja ensinada a linguagem escrita aos surdos-mudos. Ele cita como exemplo de *fato material*: o ato de levar um fruto em direção à boca do surdo, através da razão ele compreenderá que desejo que ele coma e as reações possíveis como resposta, se abrir a boca é porque aceitou, se mantiver fechada e virar o rosto é porque não quer. Essa é uma comunicação que ocorre através de fatos materiais, sem a necessidade de sinais ou palavras.

No caso do aprendizado da língua pelo ouvinte, por exemplo, a criança que ainda não fala observa a mãe chamando outra criança, pedindo para ela fechar a porta e para abraçá-la, e a criança irá ligar as palavra utilizadas pela mãe (vem, fecha a porta e abraça-me) com os atos da outra criança que assistiu e compreenderá seu significado.

Servirá para o surdo-mudo, assim como para os que fallão, se, em lugar de serem transmittidas pela palavra, as ordens fôrem transmittidas pela escripta, e se estas ordens escriptas fôrem vistas e observadas ao mesmo tempo que executadas as acções correspondentes (GABEL, 2012a, p. 12).

Ele afirmou que não deveria ser explicado o significado de cada palavra à criança

[...] por muitas razões: a primeira é que um grande numero de signaes naturaes perdem sua significação na linguagem dos factos; a segunda é que nunca se sabe bem as linguas que se têm aprendido por traducção; a terceira é que a intelligencia do surdo-mudo deve ser cultivada como a do que falla; a quarta, emfim, é que, procedendo-se por outro modo, o surdo-mudo não chegaria a pensar por meio de palavras escriptas, condição indispensavel para o bom proveito de sua instrucção (GABEL, 2012a, p. 13).

- Do desenho

Segundo Gabel (2012a), o desenho não é uma língua, mas sim o reflexo da *linguagem dos factos*, demonstrando o conhecimento de maneira mais concreta, facilitando as explicações do professor e o estudo individual do aluno.

- Da linguagem dos sinais

O autor destaca a importância da expressão na utilização dos sinais apresentando a mesma funcionalidade da entonação no caso da voz. De acordo com ele, “[...] o concurso do semblante é indispensavel. Sem o jogo da *physionomia*, que lhes dá a vida e o sentimento, os *signaes* serão *inintelligiveis*” (GABEL, 2012a, p. 14, grifo meu).

Conforme Gabel (2012a), o sinal natural é aquele que, sendo formado por sinais com as mãos e braços e expressões faciais, poderia ser compreendido sem explicação, enquanto os sinais por convenção seriam decididos pelos surdos-mudos. Tal definição não é hoje aceita, segundo as concepções atuais de linguística não existe sinal natural – a linguagem é opaca, não havendo equivalência entre significante e significado (SOUZA, 1996).

Gabel (2012a) afirma ainda que a *linguagem dos signaes naturales* é mais útil aos alunos classificados como *pouco intelligentes* e aos que estão há pouco tempo nas escolas especiais, pois mesmo não conseguindo aprender a leitura e escrita poderiam desenvolver suas *faculdades intellectuaes* para aprender os deveres cidadãos e religiosos (cristãos).

O autor afirma que os sentimentos religiosos são inatos no surdo-mudo e o ensino religioso deve iniciar-se o quanto antes, sem necessidade de esperar que este esteja alfabetizado. Questionado se seria conveniente fazê-lo decorar as orações antes de estar apto a compreendê-las, Gabel afirmou que não, pois

[...] seria um trabalho excessivo sem vantagem para o estudo da língua, e que, além disso pôde enfraquecer em alguns o gosto que têm para a instrução religiosa. [...] elle fará orações por *signaes*, e aprenderá os mandamentos por formulas a seu alcance (GABEL, 2012a, p. 109).

Ele afirma que a melhor maneira de aprender a linguagem dos *signaes* “é estudá-la no surdo-mudo” (GABEL, 2012a, p. 14). Sobre as condições para uma boa expressão por sinais ele afirma:

São: bem comprehender a si mesmo; dar constantemente á physionomia a expressão conveniente; ponderar bem o pensamento que se quer exprimir; não precipitar os movimentos que o descrevem; enfim, separar quanto fôr possível os differentes signaes que fórmão a mesma phrase (GABEL, 2012a, p. 15).

Gabel (2012a) afirma que não existiam sinais para expressar todas as ideias “[...] porque os signaes não sendo senão uma especie de desenho fugitivo e sem côr, animado pela expressão da physionomia, não podem pintar senão o que directa ou indirectamente cabe sob os sentidos” (GABEL, 2012a, p. 17).

Gabel recomenda que o surdo seja incentivado a usar a datilologia ao invés dos sinais arbitrários. Ele afirmou que o abade de l’Epée usava no início os sinais naturais e arbitrários para ensinar os surdos,

[...] mas depois procurando aperfeiçoar esses signaes, elle os viciou e creou os *signaes methodicos*. [...] signaes executados como os naturaes com as mãos e com os braços, mas que, acompanhando invariavelmente a ordem das palavras de cada phrase, complicão-se muito na expressão do genero, do numero, da pessoa, do tempo, do modo, etc. (GABEL, 2012a, p. 19).

Ele afirma que não se deve ter preferência pelo uso dos *signaes methodicos* em vez dos *naturaes*, pois “A experiencia tem mostrado que os signaes methodicos não fazem dos surdos-mudos senão traductores inconcientes, absolutamente incapazes de exprimir por escripto suas proprias idéas” (GABEL, 2012a, p. 21), segundo ele os surdos não conseguem utilizar os *sinaes methodicos* para se comunicar no dia a dia.

- Da palavra artificial ou fononímia

De acordo com Gabel (2012a), *phononimia* consiste na leitura labial e de expressões faciais e *articulação artificial* consiste na fala aprendida por meio da vista e do tato “[...] chama-se tambem palavra morta, porque os que della usão não têm consciencia do que pronúnciao, pois que o fazem por uma especie de *mastigação*” (GABEL, 2012a, p. 22). Ele afirma que a palavra artificial é útil àqueles que ficaram mudos depois de já terem falado, é um estudo que demanda tempo, dedicação e paciência. Gabel (2013a) afirma que ensinar o surdo a falar em vez de usar sinais,

sendo a linguagem oral utilizada universalmente seria certamente melhor, contudo justifica seu método basear-se em sinais com o argumento de que

[...] não se deve tentar o impossível. A palavra, que desenvolve tão bem e tão promptamente a intelligencia dos que ouvem, é impotente para levar luz á intelligencia dos surdos-mudos de nascimento; não serve a estes senão para exprimir idéas que elles tenham adquirido por outros meios (GABEL, 2012a, p. 23).

- *Da escrita*

O autor recomenda que sejam dadas lições de escrita aos surdos logo que ele conhecer o significado de um determinado número de palavras, sendo conveniente ensiná-lo a escrever o quanto antes para que ele possa copiar suas lições e comunicar-se por escrito. Ao ser questionado sobre o motivo que levaria o surdo a demorar mais para aprender a escrever do que os ouvintes ele afirma que

É principalmente porque se gasta menos tempo a escrever com elles, do que a fallar com os outros, e porque a escripta não prende tanto a attenção como a palavra.

[...]

a escripta recorda a lembrança dos movimentos da boca aos mudos que tiverem aprendido a fallar, e a lembrança dos signaes mimicos áquelles a quem se tiver ensinado a lingua materna por signaes repetidos; e, o que é muito preferivel, a escripta recorda as idéas daquelles que têm conseguido comprehendê-las pela associação immediata do pensamento á palavra escripta, como os que fallão aprendem a comprehender a palavra pela associação immediata do pensamento com a palavra fallada (GABEL, 2012a, p. 25, 26).

- *Da datilologia ou alfabeto manual*

Gabel define *dactylologia* ou *alphabeto manual* como sendo as “25 disposições dos dedos na mão direita pelas quaes se representam as 25 letras do alphabeto” (GABEL, 2012a, p. 26). Sobre as vantagens da utilização da *dactylologia* no ensino do surdo Gabel afirma que: “O surdo-mudo, que estuda suas lições pela dactylologia, grava as palavras na memoria muito mais facilmente do que se estudasse por transcrições repetidas” (2012a, p. 27).

CAPÍTULO III – Do método intuitivo, e de suas aplicações ao ensino dos primeiros elementos da língua

De acordo com Gabel (2012a), o método mais eficaz para ensinar os surdos-mudos é o *methodo intuitivo*, “Este methodo apoia-se em um conjunto de meios, que se approximão o mais possível dos que empregão todas as mãos para ensinar aos meninos que ouvem a comprehender as palavras, e a exprimi-las com a propria voz” (p. 30). De acordo com ele, diferentemente dos ouvintes que adquirem o conhecimento inicialmente a partir da audição, com o surdo a aquisição de conhecimento inicia-se através da visão, ele exemplifica usando a “[...] expressão do abbade l’Epée, se faz entrar pelas janellas dos surdos-mudos, isto é, pelos olhos por meio da escripta, o que em nós entra pelos ouvidos por meio da palavra” (GABEL, 2012a, p. 31).

Segundo ele, a educação escolar do surdo, deve-se iniciar pelo ensino do próprio nome, seguido de ordens para executar (formadas por verbos neutros, curtos e dependentes da própria vontade, por exemplo, recuar, rir, jogar, trabalhar, etc.) não devendo explicar previamente os significados por meio de sinais, ele aprenderá pela prática e pela observação das execuções dos colegas, desta forma, e tendo acessível o objeto/ação e a palavra que o designa, ele associará a ideia à palavra escrita. Ele enfatiza que “[...] com os principiantes é indispensavel que todas as acções sejam executadas completamente sobre os objectos indicados na lição” (GABEL, 2012a, p. 41).

As lições foram apresentadas seguindo uma sequência com aumento gradual das dificuldades. O autor apresenta modelos de lições para o ensino do surdo-mudo, recomenda que a cada lição sejam ensinadas coisas novas e que seja feita a revisão das lições já dadas repetidamente até que sejam completamente memorizadas (GABEL, 2012a).

4.1.3. A Surdo Mudez no Brasil (BACELLAR)

O livro consiste na publicação da tese de doutorado pela Faculdade de Medicina de São Paulo do Dr. Arnaldo de Oliveira Bacellar, defendida em 1926, tendo os seguintes capítulos: (1) Histórico, (2) Os Surdos Mudos no Brasil, (3) Os Surdos Mudos no Estado de S. Paulo, (4) Etiologia da Surdo Mudez, (5) Anatomopathologia da Surdo Mudez, (6) Prophylaxia da Surdo Mudez, (7) As Instituições Brasileiras de Surdos Mudos, (8) A Legislação Brasileira e os Surdos Mudos. O

exemplar utilizado foi da publicação da referida tese na Série Histórica do INES, datada de 2013.

No primeiro capítulo, *Historico*, Bacellar faz um breve histórico sobre a educação de surdos. Ele relata que o criador do método oral para o ensino de surdos foi Jean Conrad Amman (1669-1724), um médico suíço, mas que residia na Holanda. Segundo ele, Heinicke, que na Alemanha é considerado o autor do método oral, na realidade teria apenas aplicado em larga escala o método de Amman, assim como Pereira na França e Braidwood na Inglaterra.

[...] o abbade francez de l'Epée que systematisou a linguagem mimica, e creaou a dactilologia, mantendo com Heinicke, que era oralista, famosa polemica sobre as vantagens do seu methodo. O ensino dos surdos é actualmente praticado regularmente em todo o mundo civilisado, sendo o methodo oral quasi universal (BACELLAR, 2013, p. 8).

De acordo com Bacellar (2013), como já relatado no capítulo 3 da presente tese, a educação de surdos no Brasil iniciou-se com Huet e a fundação do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, não tendo encontrado Bacellar nenhuma referência que indicasse tentativa de educação de surdos no país anteriormente a Huet.

Bacellar faz uma relação de instituições para surdos no país até a data de sua defesa (1926): (1) Instituto Nacional de Educação de Surdos Mudos, fundado em 1856 por Huet; (2) Instituto para surdos-mudos em São Paulo – criado pelo professor italiano Nicoláo Carusone em 1911, recebia pequena subvenção dos governos estadual e municipal; (3) Asylo para moças surdas mudas – anexo a um convento de freiras, com subvenção do estado de Minas Gerais e (4) Associação Protectora dos Surdos Mudos – particular, religiosa mantida pelo Instituto Central do Povo, fundada a partir de esforços do professor Dr. Brasil Silvado (também professor do Instituto Nacional de Surdos Mudos) com fins escolares e extra-escolares.

Ele destaca a fundação da *Associação Brasileira de Surdos Mudos* por um grupo de surdos-mudos no Instituto Central do Povo em 24 de maio de 1913 com o objetivo de “Promover tudo que fôr para o bem dos surdos mudos do Brasil, physica, moral, intellectual e socialmente” (BACELLAR, 2013, p. 9) e do *Jornal*

*Euphphata*¹³⁶, pertencente à Associação, que teve sua primeira publicação em dezembro de 1914 e a última em junho de 1916, com publicação mensal, tendo como redator chefe Dr. Brasil Silvado e como redatores Ernesto Conceição e Jeronymo dos Santos (ambos surdos) (BACELLAR, 2013).

Anteriormente a esta, appareceram outras publicações periodicas, nenhuma, porém, de vida mais longa que ella. Assim temos – O amigo do Surdo Mudo, dirigido pelo dr. Menezes Vieira; o Almanack dos Surdos Mudos, publicado em 1888 sob a direcção do dr. Tobias Leite; a Revista do Instituto Nacional de Surdos Mudos, creada em 1906, e da qual sahiram apenas tres numeros (BACELLAR, 2013, p. 9).

Com relação aos livros didáticos para o ensino de surdos, Bacellar faz a seguinte relação, enfatizando que são poucas e quase todas encontram-se esgotadas:

- Methode pour enseigner aux sourds muets la langue française, por J. J. Valade Gabel - Tradução e adaptação para o portuguez pelo dr. Tobias Leite (ed. esg.).
- Methode d'enseignement aux sourds muets, pelos frades de S. Gabriel – Tradução e adaptação ao portuguez do dr. Menezes Vieira (ed. esg.).
- A palavra e a linguagem, pelo dr. Menezes Vieira (ed. esg.).
- Metrologia, pelo dr. Leite Sobrinho.
- Iconographia dos signaes dos surdos mudos – pelo surdo mudo Flausino José da Gama (ed. esg.).
- Lições de geographia do Brasil, pelo dr. Tobias Leite, 1873 (ed. esg.).
- Surdos mudos capazes de articular, etc., pelo prof. Moura e Silva – 1896. (Deste trabalho são apenas aproveitaveis para o nosso caso, algumas breves indicações relativas ao ensino da articulação e leitura labial) (BACELLAR, 2013, p. 9, grifos do autor).

No segundo capítulo, *Os surdos mudos no Brasil*, Bacellar traz alguns dados sobre censos de surdos e concepção de surdez, ressaltando a necessidade de definição de surdo-mudo e destacando a confusão na distinção entre idiotas e surdos-mudos e entre surdos-mudos afásicos.

Segundo Bacellar (2013), até o ano de publicação de sua tese (1926) foram realizados censos dos surdos-mudos em 1872, 1890, 1900 e 1920.

136 A grafia do nome do jornal na tese de Bacellar é diferente da utilizada pelo próprio jornal Ephphatha, possivelmente foi um erro de digitação.

Figura 2 - Coeficiente de surdos nos estados em 1872, 1900 e 1920

21

Coefficientes de SURDOS MUDOS nos Estados

segundo os recenseamentos de 1872, 1900 e 1920, para 10.000 homens, 10.000 mulheres e 10.000 habitantes.

H = Homens
M = Mulheres
T = Total

ESTADOS	1872			1900 ⁽¹⁾			1920		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T
Alagoas . . .	3,80	2,06	2,93	2,91	2,31	2,62	4,28	3,14	3,70
Amazonas . .	5,08	2,68	3,99	4,98	3,89	4,48	4,28	2,87	3,63
Bahia . . .	9,73	8,68	9,23	2,18	1,63	1,90	5,38	3,53	4,44
Ceará . . .	10,50	7,06	8,81	4,70	1,84	3,25	4,71	3,48	4,07
Distrito Federal	8,25	6,71	7,60	3,41 (2)	2,10 (2)	2,83 (2)	11,63	9,72	10,71
Espírito Santo .	6,51	2,46	4,50	6,41	4,87	5,67	4,26	3,60	3,94
Goyaz . . .	56,26	33,98	45,14	11,19	12,71	11,95	56,99	51,03	54,05
Maranhão . . .	11,91	5,19	8,54	1,38	1,39	1,38	6,76	4,76	5,74
Matto Grosso .	30,67	22,23	26,65	18,40	18,89	18,64	23,06	21,94	22,55
Minas Geraes .	24,32	17,69	21,09	9,51	7,38	8,47	17,52	15,02	16,29
Pará . . .	11,23	5,73	8,57	6,30	5,72	6,02	3,78	3,04	3,42
Parah. do Norte	9,31	5,37	7,36	0,41	0,20	0,31	5,68	4,67	5,16
Paraná . . .	18,67	9,69	14,28	12,86	9,29	11,19	18,81	15,13	17,03
Pernambuco . .	3,88	4,09	5,00	2,03	1,59	1,81	2,68	2,40	2,54
Piauí . . .	5,32	3,72	4,53	0,83	0,30	0,57	6,93	4,58	5,75
Rio de Janeiro .	4,93	3,67	4,36	3,62	2,34	2,99	3,83	2,84	3,34
Rio G. do Norte	6,37	4,19	5,30	1,27	1,21	1,24	5,41	5,32	5,36
Rio G. do Sul .	12,88	6,50	9,82	4,47	4,07	4,27	8,81	6,80	7,82
Santa Catharina	41,89	10,55	26,47	5,01	3,72	4,37	8,33	7,75	8,04
São Paulo . . .	16,18	9,45	12,96	3,13	2,34	2,75	6,33	5,35	5,86
Sergipe . . .	3,25	0,91	2,05	1,14	1,33	1,24	5,26	3,57	4,38
Territ. do Acre .	—	—	—	—	—	—	1,71	2,06	1,84
BRAZIL . . .	13,70	9,08	11,47	4,78	3,70	4,25	9,41	7,69	8,56

(1) Não apparecem no confronto os algarismos do recenseamento de 1890, por não haverem sido publicadas essas informações na parte referente aos Estados.

(2) Resultado do recenseamento de 1890, por haver sido cancelado o Inquerito de 1900, na parte referente ao Distrito Federal.

Fonte: Bacellar, 2013, p. 21.

Bacellar (2013) questiona o motivo do coeficiente de surdos mudos ser muito mais elevado nos estados de Goiás, Mato Grosso, Paraná, Minas Gerais e Distrito Federal (Rio de Janeiro) em relação aos demais. Após levantar hipóteses sobre condições higiênicas e sociais, geográficas e climáticas, constata que não possui elementos suficientes para concluir quais as causas para maior ou menor incidência em cada região.

Bacellar critica a falta de critérios na elaboração dos censos de 1872, 1900 e 1920 que tiveram como consequências grandes diferenças nos coeficientes em prazos curtos, o que não seria possível e indica falha no levantamento de dados, segundo ele, pois a presença do surdo é relativamente constante nas populações,

não havendo diferenças tão drásticas (BACELLAR, 2013), conforme já relatado no capítulo 3, páginas 82 e 83.

Bacellar considera que o desenvolvimento físico e intelectual do surdo não é menor por causa da surdez, ressaltando que ao surdo falta apenas a audição e, conseqüentemente, a fala. Ele relata ainda que existem diversos níveis de surdez que variam de acordo com o grau de audição, desde sua completa ausência até a audição parcial, e da causa da surdez (adquirida ou congênita). A aquisição da fala é possível em alguns casos, especialmente quando o surdo possui audição residual, embora seja um processo longo e penoso.

O verdadeiro surdo mudo apresenta um desenvolvimento physico e intellectual mais ou menos normal, faltando-lhe sómente a audição e conseqüentemente a palavra.

A audição do surdo póde estar completamente ausente, ou então, tão defficiente quantitativa ou qualitativamente, de modo a não lhe permitir a aprendizagem da linguagem fallada pela própria audição. Tratando-se de surdez adquirida, é necessário que o accidente ou molestia que a accarretou, haja occorrido antes de uma certa idade, antes de se haver desenvolvido o centro da linguagem falada, pois em contrario, o individuo não esquecerá jamais a palavra aprendida, tornando-se então um simples surdo, mas não mudo. O limite desta edad, varia enormemente com o maior ou menor desenvolvimento intellectual do individuo. [...]

Muitos surdos mudos ouvem perfeitamente certos sons ou ruidos, chegando outros mesmo a distinguir syllabas, sem que, entretanto, tenham capacidade para aprender a linguagem falada pela audição. estes surdos mudos, em geral, não são considerados como tal pelo povo.

Ha, ao contrario, individuos moucos (duros de ouvido), que tem a audição muito diminuida para todos os tons, mas que tem capacidade para aprender a linguagem fallada pela audição, embóra com algum custo, e depois de um longo periodo de exercicios acusticos preparatorios. Em rigor, estes individuos não devem ser considerados surdos mudos (BACELLAR, 2013, p. 28-29).

Ele enfatiza a necessidade de definição clara do termo *surdo-mudo* para que fosse possível realizar um levantamento mais exato do número de surdos no país, pois, por conta da indefinição do termo, cada recenseador acabava determinando por si próprio os limites para a classificação como surdo como Bacellar relata a seguir: “Estando a determinação do que seja um surdo mudo a cargo de cada um dos recenseadores, não podemos, nem ao menos, attribuir equivalencia entre as cifras colhidas nos diversos Estados” (BACELLAR, 2013, p.

30). Neste sentido, Bacellar ressalta que acredita que inclusive havia uma confusão na distinção entre idiotas e surdos-mudos.

Comummente o vulgo confunde o idiota com o surdo-mudo. O idiota geralmente ouve muito bem, mas não é capaz de manifestar seu pensamento, nem ao menos por meio de gestos ao passo que o surdo mudo, mesmo quando não instruído, o representa por meio da mimica natural, pois, como já dissemos, os surdos-mudos em geral, são indivíduos de inteligência bastante lucida. Não é raro porém, encontrarmos associados estes dois estados pathológicos. Estamos certos também, da grande confusão que houve entre os surdos mudos e os simples aphasicos (BACELLAR, 2013, p. 30).

No capítulo 3, *Os surdos mudos no Estado de S. Paulo*, Bacellar relata que, segundo o censo de 1920, o Estado de São Paulo teria 2.690 surdos, tendo como coeficiente 5,86 surdos-mudos para cada 10.000 habitantes (aproximadamente 1 para cada 1700 habitantes), sendo 1507 homens e 1183 mulheres, 2411 brasileiros e 279 estrangeiros. Bacellar faz uma severa crítica ao número de surdos estrangeiros, classificando-os como “indesejáveis” e questionando o controle da imigração argumentando que a imigração deveria ser voltada para a melhora do desenvolvimento do país não devendo, portanto, ser autorizada a entrada destes “indesejáveis” “[...] sob pena de vermos a nossa raça, de *per si* bastante fraca e ainda não definida, descambar para a completa degeneração” (BACELLAR, 2013, p. 38). Aqui vemos um indício de influência da eugenia que será discutido posteriormente, na análise.

Bacellar (2013) constatou que três regiões do estado de São Paulo apresentavam um coeficiente muito maior do que a média do estado, superando 10: 10.000, ele buscou descobrir a causa desta distribuição tentando relacionar a surdo-mudez com causas mórbidas e com condições sociais-econômicas, mas não conseguiu uma solução conforme relata a seguir:

Querendo averiguar qual a causa desta distribuição, procuramos filiar a surdo mudez a causas morbidas geraes. Consultando longamente os Annuarios de demographia sanitaria, não chegamos a conclusão alguma sob este ponto de vista.

Não encontramos a menor relação entre o numero de surdos mudos e o numero de natimortos; nem com a mortalidade infantil, nem com a mortalidade geral.

Buscando uma relação nas condições sociaes-economicas das populações, porquanto em toda a parte a surdo mudez é mal dos

desprotegidos de fortuna, cotejamos o numero de surdos mudos dos municipios com a capacidade financeira destes, que é sempre o espelho do maior ou menor gráo de abastança da população (Balanço Economico do Estado – ‘O Estado de S. Paulo’). Também não chegamos a conclusão satisfatória [...] Vemos, pois, que este criterio não serve, continuando assim sem solução este problema (BACELLAR, 2013, p. 45, 46).

No capítulo 4, *Etiologia da surdez*, com o objetivo de descobrir as causas da surdo-mudez no Estado de São Paulo, Bacellar reuniu 100 observações de surdos-mudos que foi guiada por uma ficha a ser preenchida pelo pesquisador, pelo próprio surdo ou sua família, entretanto as fichas preenchidas pelos surdos ou suas famílias quase não foram aproveitadas por se apresentarem contraditórias ou incompletas.

Indagavamos nessa ficha: o sexo, côr, idade, logar do nascimento e de residencia, estado civil; si nasceu a termo e si a gravidez e o parto decorreram normalmente; si nasceu surdo, ou em caso contrario, si sofreu molestia ou accidente que acarretasse a surdez; neste ultimo caso, si chegou a fallar, ler e escrever; si frequenta ou frequentou alguma escola de surdos mudos; si não tem outras molestias além da surdez. Quanto aos antecedentes hereditarios indagavamos – si os paes eram vivos e sadios; em caso contrario, de que molestia soffriam e de que faleceram; a nacionalidade e a idade dos mesmos; si eram consanguineos; si eram surdos mudos, epilepticos ou alcoolistas; si apresentavam qualquer tara physica ou intellectual. Indagavamos do numero de irmãos e si estes eram todos sadios; si algum soffria de alguma molestia ou apresentava alguma tara physica ou mental; si algum era surdo mudo; quantos haviam fallecido e de que falleceram; quantos nasceram mortos e si a mãe teve algum aborto. Quanto aos demais parentes, perguntavamos – si havia algum surdo mudo ou tarado physica ou intellectualmente. Finalmente indagavamos da profissão e do gráo de proficiencia com que a desempenhava (BACELLAR, 2013, p. 51-52).

Bacellar reconhece que sua pesquisa é limitada a uma “[...] simples contribuição ao estudo etiologico da surdo mudez [...]” (p. 52) e não pode ser generalizada, uma vez que estatísticas como esta deveriam abranger um maior número de casos, por este motivo ele ressalta: “Exporemos as nossas observações, sem contudo tirar conclusões definitivas, o que seria, talvez, imprudente” (BACELLAR, 2013, p. 52).

A primeira constatação que fizemos foi a respeito da frequencia da surdo mudez congenita adquirida. Nos 100 casos por nós colleccionados, encontramos a fórmula congenita em 68 casos, a

adquirida em 28, e em 4 não pudemos precisar convenientemente a origem (BACELLAR, 2013, p. 52-53).

Bacellar (2013) ressalta que chamou-lhe a atenção o grande número de casos de surdo-mudez cujos pais eram parentes (*genitores consanguineos*) e a presença de múltiplos casos de surdo-mudez em uma mesma família. A seguir, um resumo de suas observações:

- Famílias com mais de um filho surdo mudo, 18; numero de casos 51.
- Famílias com um unico filho surdo mudo, 17.
- Surdos mudos oriundos de paes consanguineos (primos irmãos e primos segundos), 43; de nao consanguineos, 25.
- Casaes consanguineos que geraram mais de um filho surdo mudo, 14; numero de casos, 39. Casaes não consanguineos que geraram mais de um filho surdo mudo, 4; numero de casos, 12.
- Casaes consanguineos que geraram um unico filho surdo mudo, 4. Casaes não consanguineos que geraram um unico filho surdo mudo, 13 (BACELLAR, 2013, p. 57).

A respeito da transmissão hereditária da surdez, Bacellar verificou alguns exemplos nos casos estudados de aparecimento de surdez em pessoas de mesma família, contudo não identificou nenhum caso de transmissão direta de pais para filhos.

O estudo da transmissão hereditaria da surdo mudez apresenta grandes dificuldades, 1.º pela impossibilidade de se estudar a questão por meios experimentaes, 2.º por ser a vida humana relativamente longa, sendo raras as observações que se podem prolongar por mais de 3 gerações successivas, 3.º pela grande frequencia de abortos e da mortalidade infantil, 4.º por serem as familias, commummente, pouco numerosas, 5.º pela frequencia de filhos adulterinos, 6.º pela dificuldade que ha em se proceder observações serias, quando são necessarios exames especiaes, 7.º pela dificuldade que ha em se excluir todas as outras causas responsaveis pela surdo mudez.

A este respeito, podemos citar a classica estatistica de Graham Bell, que verificou que, em 2.377 casamentos em que ambos os conjuges eram surdos mudos, 220 (9,2%) haviam procreado filhos tambem surdos mudos. Dos 5.072 filhos dessas 2.377 uniões de surdos mudos, 429 (8,4%) eram surdos mudos. Em 31 casamentos de individuos surdos e consanguineos, 14 (45%) haviam engendrado filhos surdos mudos, e dos 100 filhos desses casaes, 30 eram surdos mudos (BACELLAR, 2013, p. 60).

Bacellar, ao analisar os dados de sua pesquisa, na observação nº 6, sobre três irmãs surdas proles de relações consanguineas, afirma que “São 3 irmãs.

Paes primos irmãos. São ao todo 6 irmãos *sem mais estygmata degenerativos*. Um irmão falecido de *paralysis infantil*” (BACELLAR, 2013, p. 54, grifos meus). Ressaltamos que, conforme grifo da citação anterior, ele considera a surdez um estigma degenerativo.

Importante destacar que, segundo Bacellar (2013), a consanguinidade não seria a responsável exclusiva pela surdez congênica, mas um dos fatores que contribuía em conjunto com as taras mórbidas dos pais. Ele explica que a união consanguínea potencializaria as características presentes na genética dos pais (tanto as boas como as ruins).

Não acreditamos na influencia nefasta da consanguinidade, exclusivamente, sobre a descendencia. A convergencia de taras morbidas ou degenerativas, é que a torna excessivamente prigosa, pois os descendentes herdaram de ambos os paes tendencias morbidas identicas, que nelles se addicionam, intensificando-se. Taras que em outros appareceriam sommadas, em descendentes de consanguineos apparecem multiplicadas. [...]

Podemos dizer, diz o prof. Gonçalo Moniz, que os matrimonios entre parentes servem de pedra de toque ou reagente, para se reconhecer o estado hygido ou pathologico de um meio social, de verdadeiro indice desse estado, no tocante as enfermidades hereditarias, que não raro se occultam em estado latente.

Por isso são maiores as probabilidades de genitores consanguineos produzirem filhos degenerados, que aqueles que não o são; e a surdo mudez congenita é um indice seguro de degeneração (BACELLAR, 2013, p. 57-58).

[Todavia, no caso de ancestrais com genitores saudáveis e com bom dote hereditário] Acreditamos que a união de consanguíneos são, produza productos optimos, pois do mesmo modo que as más qualidades, as boas, ahi nesse caso, também appareceriam multiplicadas.

Porém, hoje em dia, quem se póde vangloriar de ter o seu sangue indemne? (BACELLAR, 2013, p. 58).

Outro fator elencado por Bacellar (2013), com base nos estudos do professor Pinheiro Guimarães¹³⁷, como um dos causadores da surdo-mudez é a sífilis, que seria a responsável pela *surdez syphilitica hereditária*. Sobre a *surdo-mudez adquirida* Bacellar (2013) indica a meningite como a principal causadora, sendo responsável por aproximadamente 40% dos casos.

137 “O prof. Pinheiro Guimarães, submettendo a reacção de Wassermann 21 alumnos do Instituto Nacional de Surdos Mudos, constatou a reacção positiva em cerca de 70% dos casos, taxa esta bastante elevada, e que prova, sem mais commentarios, a importancia da syphilis na surdo mudez” (BACELLAR, 2013, p. 59).

No capítulo 5, *Anatomo-pathologia da surdo mudez*, o autor realizou uma revisão bibliográfica sobre surdo-mudez, dividindo-a em *surdez constitucional*, *surdez constitucional endêmica* ou *cretinoide* e *surdo mudez adquirida*.

De acordo com Bacellar (2013), a *surdez constitucional* seria advinda de problemas no desenvolvimento dos órgãos auditivos, normalmente advinda de uma *hereditariedade morbida degenerativa* ou uma *fraqueza hereditária do ouvido* (p. 66).

Baseado em Bucher (1883), Bacellar (2013) afirma que a *surdez constitucional endêmica ou cretinoide* teria o mesmo agente causador do *cretinismo endêmico* e consistiria em uma surdez normalmente congênita que seria, na maior parte das vezes, acompanhada de debilidade mental, demência ou idiotia. Bacellar classifica como extraordinária a frequência de bócio na linha direta dos ascendentes do surdo (embora raramente o surdo também apresentasse bócio)¹³⁸.

A *surdo mudez adquirida* seria decorrente de patologias intrauterina ou pós-natal que teriam como sequela a surdo-mudez, entre elas Bacellar (2013) cita [1] *traumatismo*, [2] *labyrinthite, secundaria a otite media suppurada*, [3] *labyrinthite consequente a meningite purulenta*¹³⁹, [4] *sarampo*, [5] *escarlatina*, [6] *syphilis congenita* e [7] *labyrinthite meningitica consequente a osteo myellite e a diphteria*.

O capítulo 6, intitulado *Prophylaxia da surdo mudez*, apresenta as seguintes medidas profiláticas para a redução da quantidade de surdos: exame pré-nupcial, controle do consumo de bebidas alcoólicas, prevenção de doenças que possam causar a surdo-mudez, tratamento precoce com especialista em caso de contaminação de doença infecciosa ou infecção de ouvido (BACELLAR, 2013).

Bacellar (2013) justifica tais ações afirmando que os surdos seriam *máus elementos* dos pontos de vista econômico, pois gerariam mais gastos do que produção à sociedade, uma vez que a maioria não teria sido habilitada para trabalhar, e social por sua tendência de segregação.

138 “A forma endêmica da surdo mudez é, conforme estabeleceu Bucher em 1883, ligada ao mesmo agente causador do cretinismo endêmico, devendo ser considerada como um dos signaes de degeneração cretinoide.

Os individuos portadores desta forma de surdo mudez, com raras excepções, são debeis mentaes, candidatos a demencia ou a idiotia. O bocio raramente se apresenta no paciente, mas com frequencia extraordinaria o notamos em outros membros da familia, principalmente na linha directa dos ascendentes. A maior parte destes individuos já apresenta a surdez ao nascimento” (BACELLAR, 2013, p. 67-68).

139 “A meningite post-natal, é a mais frequente das causas da surdo mudez adquirida. A maioria dos casos é devida a meningite epidemica. As formas abortivas de meningite acarretam profundas alterações no ouvido interno e consequentemente a surdez” (BACELLAR, 2013, p. 71).

Com relação ao controle ou abolição do consumo de bebidas alcoólicas, a exemplo dos Estados Unidos, Bacellar (2013) baseia-se em seu estudo etiológico no qual constatou que um grande número de surdos são filhos de alcoólatras.

A respeito das medidas profiláticas contra a surdez adquirida, Bacellar (2013) afirma que:

- Deve-se isolar as crianças de locais suspeitos de contaminação pelo vírus da meningite e efetuar tratamento precoce em caso de contágio.
- “Nos recém-nascidos deve-se tomar todas as precauções afim de evitar o aparecimento de processos infecciosos dos ouvidos. A desinfecção ao nascimento das fossas nasais, do rhino-pharinge e do conducto auditivo externo, deviam entrar na pratica corrente dos obstetras, tal como se faz para pôr as conjuntivas ao abrigo de infecções” (BACELLAR, 2013, p. 75-76). E buscar tratamento precoce com especialista quando necessário. “A intervenção oportuna do especialista evitará sempre, muitos casos lamentaveis de surdo mudez” (BACELLAR, 2013, p. 76).

No capítulo 7, *As instituições brasileiras de surdos mudos*, Bacellar (2013) fez um levantamento das instituições para surdos-mudos existentes no país até o momento da defesa de sua tese (1926) e verificou a existência de quatro instituições: o *Instituto Nacional de Surdos Mudos* (a única instituição oficial e pública) e o *Instituto Central do Povo* (particular e religioso), ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro, um *asylo para moças surdas* em Itajubá (MG) de caráter religioso (católico), anexo a um convento de freiras, que recebia um pequeno subsídio do governo estadual, e o *Instituto Rodrigues Alves*, particular e religioso (evangélico), mas que recebia subvenção do estado de São Paulo.

Bacellar (2013) narra a história do Instituto Nacional de Surdos Mudos utilizando-se do documento *Noticia Historica dos Estabelecimentos dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores* (1898), um dos documentos que utilizamos no capítulo 3 da presente tese, sobre o período de 1898 até 1926 utilizou-se de informações fornecidas pelo professor do Instituto Saul de Borges Carneiro.

Bacellar (2013) colocou-se a favor do ensino da articulação e da leitura labial, considerando (conforme descrito no capítulo 3 da presente tese) satisfatório o

resultado apresentado na gestão de Dr. Brasil Silvado, afirmando que os estudantes que aprenderam a oralização saíram do Instituto com a capacidade de falar com clareza o português.

O autor cita o Decreto nº 6.892, de 19 de março de 1908, destacando os avanços para o ensino da escrita, uma vez que a partir dele foi criada mais uma cadeira de Linguagem Escrita (mais informações sobre o referido decreto podem ser encontradas no capítulo 3 da presente tese).

Em 1911, com o decreto nº 9.198, foi estabelecida a adoção do *Methodo oral puro* em todas as disciplinas, sendo transferidos os três professores de linguagem escrita para as cadeiras de Linguagem articulada e leitura dos lábios, completando quatro professores de articulação. Ao fim de 1914, com três anos de execução *Methodo oral puro* no Instituto, constatou-se um resultado negativo em 60% dos alunos, com base nele o diretor do Dr. Custódio Martins solicitou ao Governo, a partir do Relatório daquele ano, autorização para alterar esse ponto do regulamento (BACELLAR, 2013).

Procurando explicar o máo exito da tentativa oralista, assim se exprimiu o Dr. Custodio Martins, no seu Relatorio de 1914: 'A pratica demonstra o que éra já, em outros estabelecimentos da Europa e dos Estados-Unidos, conhecido. Os Surdos-Mudos são aptos para aprender a Linguagem articulada até á idade de 7 annos; esta capacidade de apprehensão vae diminuindo, gradualmente, á medida que o alumno vae adquirindo maior idade, de modo que, aos 9 e 10 annos, a percentagem dos aptos é muito diminuta.

Este anno, verificou-se uma percentagem muito pequena de alumnos aptos a tirarem proveito do ensino oral, talvez menos de 40%.

E', pois, necessario que V. Excia. refórme o Regulamento deste INSTITUTO, permittindo a entrada dos alumnos de 6 a 10 annos, no máximo, entrada essa que só é permitida no Regulamento em vigor aos alumnos de 9 a 14 annos.

Parece de toda a conveniencia ao Ensino que as quatro aulas de ensino de Linguagem Portuguesa sejam divididas, de modo a ficarem duas aulas para o ensino de Linguagem articulada, systema oral, e duas de Linguagem escripta".

Ficou assim praticamente provada a verdade da seguinte conclusão a que chegou o finado Professôr A. J. de Moura e Silva, depois de um anno de estudos e observações no INSTITUTO DE PARIS, extrahida do Relatorio que aquelle Professôr apresentou ao Governo, em 1896: "Ha Surdos-Mudos capazes de articular; há-os, porém, absolutamente incapazes de tamanho beneficio. Aquelles, convenientemente guiados, poderão falar, mais ou menos satisfactoriamente; estes, quando a tal sacrificio coagidos, nunca farão mais do que arremedar os sons da voz humana, mais ou menos ridiculmente."

Deante de taes factos, têm o Director do INSTITUTO insistido perante o Governo, em todos os seus Relatorios annuaes, para que se adoptem, no nosso INSTITUTO, pelo menos emquanto fôr elle o unico INSTITUTO official existente em todo o territorio brasileiro, métodos de ensino mais apropriados ás variadas aptidões e capacidades dos alumnos, que recebe (BACELLAR, 2013, p. 95-96).

O Instituto Nacional de Surdos-Mudos, assim como o Instituto Benjamin Constant, passou a ser classificado como Estabelecimento de Ensino Profissional a partir do Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, que em seu artigo 28 organiza o Departamento Nacional de Ensino (BACELLAR, 2013).

Bacellar (2013) relata grande desilusão após visita que realizou no *Instituto Nacional de Educação de Surdos Mudos*, em setembro de 1926, ele destaca a falta de ordem, zelo e disciplina, e a instrução ruim por conta da falta de materiais escolares.

O *Instituto Central do Povo*, associação filantrópica e evangélica fundada mediante os esforços de Dr. Brasil Silvado, localizado na cidade do Rio de Janeiro, tinha como objetivo atividades escolares e extraescolares. O público-alvo consistia em surdos adultos, na época narrada por Bacellar (em 1926), 35 surdos eram atendidos. No período noturno o professor Manoel de Souza (surdo) ministrava o curso de instrução secundária e aos domingos era ofertada a instrução religiosa e o espaço para a prática de esportes. O referido instituto oferecia também assistência (médica, odontológica, farmacêutica e jurídica) sem custo, contudo é importante destacar que todos os membros pagavam uma mensalidade classificada por Bacellar (2013) como pequena.

O *asylo* para moças surdas-mudas, localizado em Itajubá, Minas Gerais, era mantido por um convento de freitas e anexo a este e recebia um pequeno subsídio do governo estadual, atendendo seis surdas às quais eram ensinados os serviços domésticos e trabalhos manuais, não estando incluído o ensino de leitura, escrita ou linguagem falada (BACELLAR, 2013).

Como já citado no capítulo 3, O Instituto Paulista de Surdos Mudos “Rodrigues Alves” foi fundado em 1911 pelo professor italiano Nicoláo Carusone. Inicialmente com cinco alunos, chegou em 1926 a 58 estudantes, divididos em quatro turmas, sendo uma feminina. Parte dos alunos era isenta de mensalidades, os demais pagavam segundo suas posses e o instituto recebia uma pequena subvenção do estado e do município. Carusone era partidário do *methodo oral puro*

e considerava que os fracassos deste eram consequência de sua má aplicação. Bacellar (2013) classifica que os resultados obtidos no Instituto Rodrigues Alves foram excelentes.

Com relação à educação de surdos em São Paulo, Bacellar (2013) criticava o fato de, apesar da reforma da instrução pública do estado (a partir da lei n.º 1.579 de 19 de dezembro de 1917) prever a criação de um Instituto de surdos-mudos em seu artigo 39º, este artigo nunca foi executado, ficando a cargo do *Instituto Rodrigues Alves* toda a responsabilidade pela educação dos surdos do estado (importante ressaltar que em 1926 o estado de São Paulo tinha 390 surdos em idade escolar e o *Instituto Rodrigues Alves* tinha capacidade máxima de 58 alunos).

No oitavo e último capítulo, intitulado *A legislação brasileira e os surdos mudos*, Bacellar (2013) faz um levantamento de leis brasileiras que tratavam sobre os surdos e sua capacidade civil-militar e responsabilidade criminal, a saber: a *Código Commercial* (1850), *Código Penal* (1890), *Constituição Federal Brasileira* (1891), *Ordem do dia do Estado Maior do Exercito* (nº 91 de 25 de agosto de 1900) e *Código Civil* (1916). Neste sentido, Bacellar afirma:

Estamos com Tadiou e Legraud du Saulle, quando dizem, que não deveria haver uma regra absoluta para a apreciação de capacidade civil ou da responsabilidade criminal do surdo mudo, devendo cada caso, isoladamente, comportar um exame especial, baseado no gráo de discernimento que preside aos seus actos, pelo qual ella seria avaliada, pois uma regra nunca será justamente applicavel a dois casos (BACELLAR, 2013, p. 126).

Segundo Bacellar (2013) a educação tornaria o surdo um indivíduo capaz de compreender a moralidade de seus atos e buscar seus interesses.

Abandonado a si mesmo, o surdo mudo torna-se indiscutivelmente um incapaz ou um irresponsável, perfeitamente comparavel ao idiota; porém elle é susceptivel de, por meios apropriados, adquirir educação e instrução bastante amplas, variando com o seu maior ou menor gráo de intelligencia.

A' medida que a sua educação se aperfeiçõa, seu desenvolvimento moral e intellectual torna-se mais completo, tornando-se capaz de se occupar dos proprios interesses, e de comprehender a moralidade de seus actos.

Julgamos pois, que não têm razão aquelles, como Afranio Peixoto, Casper, Bonnafont, que disseram, que sendo a surdo mudez, por si só, um grave indicio de degeneração, ainda mais agravado pela falta de desenvolvimento intelletctual ulterior, de quaquer modo, qualquer

que seja o gráo de instrução recebida, o surdo mudo será sempre um ente incompleto, cuja responsabilidade será sempre atenuada. Estes auctores commetteram pelo menos um exagero.

A educação e a instrução nos surdos mudos não é improficua, e sómente aquelles dellas completamente privados, é que se poderá attribuir irresponsabilidade completa.

O surdo mudo que não recebeu os beneficios da instrução é um indivíduo no qual as paixões accendem-se com facilidade e violencia; é de natureza inconstante, é imprevidente e preguiçoso, susceptível de embriaguez e devassião, acata com facilidade os maus conselhos, tomando com facilidade os maus caminhos. Porém elle não ignora nunca os seus erros e as suas faltas (BACELLAR, 2013, p. 125).

Conforme relatado por Bacellar (2013), sobre os direitos do cidadão, citados no artigo 71 da Constituição Federal de 1891¹⁴⁰, a suspensão dos direitos do surdo ocorrerá quando este não conseguir manifestar sua vontade e seu discernimento. Já segundo o Código Civil de 1916,¹⁴¹ a capacidade civil do surdo depende de sua capacidade para se comunicar, logo, a partir do momento em que ele provar ter discernimento e capacidade de comunicação, não se enquadraria mais como *incapaz physica ou moralmente*. A educação tornaria o surdo um cidadão com capacidade plena, podendo, segundo o Código Civil (1916), o Código Commercial (1850)¹⁴² e o Código Penal (1890)¹⁴³ responder por seus atos, gerir seus bens, casar-se, deixar testamento e comercializar. Entretanto, os surdos não poderiam ser admitidos como testemunhas em testamentos, nem prestar serviço militar, mesmo alfabetizados, falantes ou se comunicando por sinais, não existe um condicionante para a proibição (mais informações sobre a legislação brasileira e os surdos-mudos ver Quadro 4 – Apêndice 2).

Sob o título “Apendice” Bacellar finaliza a tese apresentando suas conclusões conforme citação a seguir:

140 BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891). Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 16 jul. 2020.

141 BRASIL. Lei n.º 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Revogada pela Lei n.º 10.406, de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm. Acesso em: 16 jul. 2020.

142 BRASIL. Lei n.º 556, de 25 de Junho de 1850. Código Commercial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim556.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

143 BRASIL. Decreto n.º 847, de 11 de Outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

Pelo exposto poderemos chegar as seguintes conclusões:

I - Segundo o recenseamento de 1920, existem no Brasil 26.214 surdos mudos, dos quaes 2690 no Estado de S. Paulo. Acceitamos estes numeros em falta de outros, pois nos parecem susceptiveis de muita critica.

II - Embóra não pudessems estudar de um modo geral a etiologia da surdo mudez no Brasil, isto por carencia absoluta de recursos, pudemos verificar que, pelo menos em S. Paulo, cerca de 68% dos casos são de surdo mudez congenita, 28% adquirida e 4% de origem imprecisa.

III - Dos casos de surdo-mudez congenita ressalta o grande numero de casos oriundos de genitores consanguineos e a sua multiplicidade em uma mesma familia. Em todos estes casos, oriundos de genitores consanguineos ou não, encontramos nos antecedentes taras morbidas ou degenerativas, que em muitos assumem aspecto verdadeiramente tetrico, culminando entre todos a syphilis e o alcoolismo.

IV - A meningite cerebro espinhal é a responsavel por cerca de 40% dos casos de surdo mudez adquirida.

V - O exame pre-nupcial seria o meio mais seguro de combater a surdo mudez, bem como a regulamentação ou abolição do uso das bebidas alcoolicas, e o maior cuidado com a hygiene das vias aereas superiores das creanças e principalmente dos recém-nascidos.

VI - Embóra date de 1855, a instrucção e educação dos surdos mudos entre nós ainda permanece muito primitiva e insuficiente, não recebendo aquelles beneficios nem a vigessima parte dos que estão em condições de recebê-los, isto é dos surdos mudos em idade escolar.

VII - A leis brasileiras cuidam amplamente dos surdos mudos embóra apresentem falhas, tal como a que se nota no art.º n.º 27, § 7.º do nosso codigo penal, que estabelece uma distincção injusta entre aquelles que nasceram surdos e aquelles que o ficaram mais tarde em consequencia de accidente ou molestia.

VIII - Sendo o surdo-mudo no verdadeiro sentido da palavra, um individuo passivel de, por meios apropriados, receber educação e instrucção que elevem a sua capacidade intellectual e de trabalho quasi ao nivel do individuo normal, e sendo o seu natural retrahimento, quasi insociabilidade consequencia tambem da falta daquelles beneficios, achamos que se deveria melhor cuidar desses infelizes, tornando-os cidadãos uteis, valores positivos, capazes de supprir a propria subsistencia sem onus á sociedade em que vivem (BACELLAR, 2013, p. 133-134).

4.1.4. Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957)

Em 1957, em comemoração ao centenário do Instituto Nacional de Educação de Surdos, foi anunciado pelo Ministro Clóvis Salgado, com o objetivo de promoção de assistência e educação ao surdo brasileiro, o lançamento da *Campanha para a educação do surdo brasileiro* por meio da assinatura pelo

presidente Juscelino Kubitschek do decreto que instituiu a campanha que pretendia integrar 60.000 surdos ao convívio social e contando com a participação popular para educar e reeducar os surdos. “Dentro de algum tempo, poderemos mostrar que o Brasil tem se mantido na vanguarda nesta luta de assistência educativa aos surdos, fazendo ver – *uma vez para sempre – que o surdo não deve ser educado isoladamente, porém, no convívio das crianças normais*” (Ministério da Educação e Cultura, s.p., 1957).

4.1.4.1. Ofício de encaminhamento do anteprojeto de criação da Campanha (27/11/1957) direcionado ao Ministro de Educação e Cultura, Clóvis Salgado, e assinado pela diretora Ana Rímoli de Faria Doria.

O presente documento consiste em ofício de anteprojeto, encaminhado em 27/11/1957, que propõe a criação da *Campanha para Educação do Surdo Brasileiro* enviado ao Ministro de Educação e Cultura, Clóvis Salgado, pela diretora do Instituto Nacional de Educação de Surdos, Ana Rímoli de Faria Doria.

De acordo com Ana Rímoli, as estatísticas apontam para a existência de 60.000 surdos no país, pouquíssimos com acesso à educação sistemática. Ela afirma que o Instituto deveria ampliar sua atuação para alcançar todos os surdos do país com um ensino especializado, e enfatiza que para tal ensino são necessárias classes com número reduzido de alunos de forma que seja possível um ensino individualizado. Tendo em vista a possibilidade de a educação transformar os surdos em cidadãos úteis e a impossibilidade deles arcarem com o custo de tal educação, está a importância da ação assistencial do governo para ofertar tal educação a partir da ampliação da rede educativa.

Para levar a bom termo êsse intento e baseada no preceito constitucional de que a educação é direito de todos, (e os deficientes sensoriais podem recebê-la, com êxito), esta direção houve por bem propôr a Sua Excelência, o Senhor Ministro da Educação e Cultura, a criação da CAMPANHA PARA EDUCAÇÃO DO SURDO BRASILEIRO, cujas finalidades primordiais seriam: a organização e o financiamento de planos exequíveis de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala e a *promoção de iniciativas assistenciais, técnicas estatísticas que se enquadrem na educação ou reeducação dos aludidos deficientes, com o objetivo de soerguê-los moral, cívica e socialmente.*

Tal Campanha promoverá, pois, a educação e a assistência, no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala de todo o Brasil, fornecendo-lhes o pessoal especializado (orientadores, professores e assistentes) e o pessoal técnico, além do material necessário à abertura e funcionamento de escolas especializadas pelo interior do país (DÓRIA, 1957a, p. 6, grifo meu).

4.1.4.2. Projeto Ministerial, que propôs instituir a Campanha, aos 29/11/1957

O Ministro da Educação e Cultura submete para apreciação do presidente, em 29/11/1957, o projeto de decreto que propunha a instituição da *Campanha para Educação do Surdo Brasileiro* a ser executada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos. O documento enviado ao presidente apresentava os mesmos argumentos presentes no ofício de anteprojeto enviado pela diretora Ana Rímoli, visando a preparação de profissionais especializados e a assistência educativa e social ao surdo em todo o país; para tanto, propõe a ampliação da rede educativa encabeçada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos e a abertura e financiamento de instituições especializadas por todo país.

Para levar a bom termo êsse intento e baseado no preceito constitucional de que a educação é direito de todos, sendo certo que os deficientes sensoriais podem recebê-la, com êxito, é que venho propor a Vossa Excelência a instituição, por meio do projeto de decreto inicialmente referido, na Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, cujas finalidades primordiais seriam: a organização e o financiamento de planos exequíveis de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala e a promoção de iniciativas assistenciais, técnicas e artísticas que se enquadrem na educação ou reeducação dos aludidos deficientes, com o objetivo de soerguê-los moral, cívica e socialmente (SALGADO, 1957a, p. 8, grifo meu).

4.1.4.3. Discurso pronunciado pelo Ministro Clóvis Salgado no dia 30/11/1957

Em seu discurso, o ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado enfatizou o caráter educativo do Instituto Nacional de Educação de Surdos desde sua fundação e anunciou a assinatura do Presidente da República no decreto que instituiu a *Campanha de Educação do Surdo Brasileiro*. Desta forma, a União se comprometeu a estender a todo o território brasileiro a assistência e a educação oferecidas pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, destinando a verba de 30 milhões para o início da campanha.

Por isso, o antigo Instituto de Surdos Mudos, hoje mais expressivamente, Instituto Nacional de Educação de Surdos, desde os primeiros passos e através da sua já centenária existência vem sendo uma casa de ensino. E entre os seus mais preciosos ensinamentos, para adestrar as mãos e esclarecer as mentes, está o de que a criança surda é um ente normal, perfeitamente capaz de superar sua deficiência física, e tornar-se um adulto capaz de conviver e ombrear com os seus concidadãos (SALGADO, 1957b, p. 9).

Vamos oferecer aos Estados e Municípios nossos professores especializados para quem nas escolas primárias, se constituam classes destinadas ao ensino da criança surda lado a lado com as crianças de audição normal. Dêsse modo poderemos alargar, progressivamente, a área da atuação federal, até atender a tôdas as nossas necessidades, que se exprimem em cerca de 60 mil surdos, em todo o Brasil.

[...]

Empenhado na ingente tarefa de soerguer a economia nacional, entende o Sr. Presidente da República que o primeiro passo a ser dado nessa marcha para o futuro, será o de educar o povo brasileiro, o de valorizar o homem, fator de tudo o mais. Assim, não poderia deixar à margem, sem aproveitamento e sem esperanças, essa *legião de 60 mil compatriotas, são de espírito e de corpo, atormentados e inferiorizados apenas por uma deficiência parcial, que uma educação adequada poderá certamente corrigir*. A Campanha, que agora se inicia, tem êsse alto sentido de assistência afetiva, de verdadeira recuperação de uma massa considerável de bons elementos, capazes de cooperar na luta pela prosperidade da pátria comum (SALGADO, 1957b, p. 10, grifos meus).

4.1.4.4. Discurso pronunciado no dia 30/11/57 por D. Ana Rímoli de Faria, diretora do Instituto Nacional de Educação de Surdos

D. Ana Rímoli justifica que a cerimônia de comemoração do centenário do Instituto que deveria ter ocorrido em 26 de setembro de 1957, teria sido adiada para 30 de novembro “[...] visto que, naquela data, havia sido esta instituição envolvida, também pelos sinistros e insidiosos tentáculos da “asiática”¹⁴⁴, que, traiçoeiramente, invadiu, quase ao mesmo tempo, numerosos países da Europa e da América” (DÓRIA, 1957b, p. 12).

144 Com o termo “asiática”, Ana Rímoli referia-se à Gripe Asiática difundida pelo mundo de 1957 a 1958 e popularmente conhecida como “asiática”. “Para os cientistas da época, o novo vírus é batizado como A – Singapura. Vírus tipo A localizado em Singapura. Para a população é simplesmente a ASIÁTICA” (VIEIRA, 2020, s.p.). Foi contraída pelo então presidente da República Juscelino Kubitschek durante visita do presidente português Craveiro Lopes e sua comitiva, ao lado do qual assistiu ao jogo Brasil contra Portugal no Maracanã lotado com 150 mil pessoas. “A ASIÁTICA que hoje se sabe foi causada pelo vírus do subtipo H2N2 matou quatro milhões de pessoas em todo o mundo. Metade da população global entrou em contato com o vírus. Nada tinha de gripezinha” (VIEIRA, 2020, s.p.).

Ela agradeceu ao presidente Juscelino Kubitschek, ao ministro da educação e cultura Clóvis Salgado, aos governantes anteriores por terem amparado a causa do Instituto de educar os surdos do país, ao cardeal Jaimes de Barros Câmara que rezou a missa da cerimônia do Centenário e a todos que contribuíram para *cruzada educativa e social* do surdo. Finalizou convidando o ministro Clóvis Salgado, para, representando o presidente, participar da inauguração da placa do centenário.

4.1.4.5. Decreto que instituiu a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro

O decreto publicado em 3 de dezembro de 1957 instituiu a *Campanha para Educação do Surdo Brasileiro* dirigida pelo diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos com assessoria por ele designada. A Campanha pretendia promover em todo o país a educação e a assistência aos *deficientes da audição e da fala*, “[...] tendo sempre como objetivo o seu soerguimento moral, cívico e social” (KUBITSCHEK, 1957, art. 2º, b). Previa ações como a organização de eventos referentes aos surdos, a construção e manutenção de estabelecimentos de ensino especializados em todo território nacional e o custeio de seus profissionais, a proteção e a assistência ao surdo, o financiamento da formação de profissionais especializados no país e no exterior, a cooperação entre os órgãos federais, estaduais, municipais e particulares para manutenção da Campanha e o intercâmbio com instituições especializadas na educação de surdos do país e no exterior. Foi autorizada a realização de convênios com entidades públicas e privadas.

Foi prevista a criação de um fundo especial para o financiamento da campanha a ser suprido com doações e contribuições da União, Estados, Municípios, entidades públicas, paraestatais, de economia mista e particulares, assim como rendimento de patrimônio da campanha e de serviços educativos e culturais.

4.2. Análise

A partir do *corpus* documental e bibliográfico levantados, a fim de alcançar os objetivos da presente tese, foram criadas as seguintes categorias analíticas:

(1) *Concepção de Surdez*. Analisamos a concepção de surdez e se nos documentos a causa indicada para a surdez teria relação com hereditariedade, doenças ou degeneração racial.

(2) *Etiologia da surdez*. Ou seja, as causas ou origens da surdez, subdivide-se em:

(A) *relação entre moléstias, consanguinidade, hereditariedade e surdez;*

(B) *estereótipos fabricados em relação à pessoa surda;*

(C) *a falta de consenso ou mau censo?*

(3) *educação do surdo* refere-se às ações educacionais, clínicas e/ou políticas propostas para evitar, prevenir, curar ou atenuar a fealdade (no caso, a surdez) e subdivide-se em:

(A) *a prevenção da surdez e a educação para tornar cidadão o surdo: ações capacitistas;*

(B) *educação moral do surdo;*

(C) *educação como instrumento para formação da força produtiva;*

(D) *o uso de sinais, de escrita ou da oralidade como medidas de inteligência: a supremacia da fala;*

(E) *educação: treino articulatório e ensino em sinais.*

(F) *Restrição do ensino do surdo ao ensino elementar e instrução profissional*

Ao analisar os documentos propostos, partimos do pressuposto de que seus autores foram submetidos a um discurso pré-construído, foram escritos em um dado contexto discursivo que, por sua vez, tornou determinadas ações como naturais porque há um fator estruturante e o indivíduo já nasce nesta cultura tornando verdadeiros discursos anteriores de pessoas que legitimaram o que achavam certo para os surdos. Evitamos julgar ou avaliar a intenção dos sujeitos, e sim reconhecer o reflexo de seus discursos na sociedade. Não podemos confundir

as pessoas empíricas das verdades a que elas foram sujeitadas. Elas teriam como sombra autores silenciosos e esquecidos nelas, autores que estavam presentes em sua formação (FOUCAULT, 1996).

4.2.1. Concepção de surdez

Dr. Tobias Leite considerava os surdos como “*semi-selvagens*” (LEITE, 1869, p. 4), “*fardos inúteis e até nocivos*” (LEITE, 1871, p. 6); Gabel (2012a) descreve o surdo como apresentando uma “*indole selvagem*” (p. 7); Bacellar (2013) classificou, ao longo de sua obra, os surdos como “*indesejáveis*” e “*elementos maus*” (p. 38, 73) e a surdez como “*estigma degenerativo*” (p. 54) e “*molestia*” (p. 52); Clóvis Salgado, em seu discurso para instituição da *Campanha para Educação do Surdo Brasileiro*, definiu a criança surda como um “[...] ente normal, perfeitamente capaz de superar sua deficiência física, e tornar-se um adulto capaz de conviver e ombrear com os seus concidadãos” (1957b, p. 9).

A relação entre os surdos que não tiveram acesso à educação e o estado selvagem defendida por Dr. Tobias Leite (1871) no Brasil e Gabel (2012a) na França, também pode ser observada em Jean Itard¹⁴⁵ (1774-1838), também na França. Interessante destacar que para Tobias Leite e Gabel, assim como também para Itard, a selvageria seria um estado e não uma classificação fixa, poderia ser alterado mediante a educação, ao possibilitar sua reintegração à sociedade. A partir do conhecimento dos signos seria possível o aprimoramento do pensamento e do raciocínio, o desenvolvimento do julgamento e a combinação lógica entre objetos e entre si – independente de sua natureza, com base na linguagem.

As análises de Itard não foram baseadas apenas em conjecturas, ele dedicou-se à educação de Victor, um menino encontrado nas florestas do Sul da França no início de 1800, nu, com hábitos considerados selvagens,¹⁴⁶ mudo, aparentando ter entre 12 e 15 anos e parecendo ser surdo. Victor, após passar por outras instituições, foi encaminhado em agosto de 1800 ao *Instituto Nacional de*

145 Médico, foi diretor do *Institut National des Sourds-Muets* e inaugurou o campo *médico-pedagógico* (Educação Especial) (BANKS-LEITE, SOUZA, 2000), escreveu o primeiro tratado sobre doenças da audição (BENVENUTO, 2006).

146 Não fazia mais do que emitir grunhidos e sons estranhos, não reagia às interpelações nem a fortes ruídos, cheirava tudo que levava às mãos. Sua locomoção era mais próxima do galope, andando também de quatro, quando alcançava grande velocidade (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 12).

Surdos-Mudos, na época dirigido por Sicard (1742-1822).¹⁴⁷ Sicard participava da *Société des Observateurs de l'Homme*, um grupo que reunia intelectuais de várias áreas e que imediatamente foram até o Instituto para examinar o *menino selvagem*, foi quando Itard, membro do grupo, se interessou pelo caso do garoto (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

Baseado em Condillac¹⁴⁸ e em sua metáfora da estátua, segundo a qual as ideias e as faculdades teriam como única origem as sensações, Itard desenvolveu seu programa educativo e também a educação de Victor, propiciando situações nas quais seria desenvolvida a sensibilidade nervosa, preparando os alunos para desenvolverem as operações do espírito (*atenção, comparar e julgar*), ele considerava necessário identificar quais sentidos seriam os responsáveis por desenvolver e conservar cada ideia (BANKS-LEITE; SOUZA, 2000).

Para Condillac, [...] a linguagem tem importância fundamental para que haja conhecimento; sem ela, não teríamos meios nem para distinguir as ideias entre elas e fixá-las, nem tampouco de ligá-las entre si. Partindo também desse pressuposto, mas desconsiderando a observação de Condillac de que a linguagem de ação utiliza também signos artificiais, ou seja, arbitrários, Itard a considerava insuficiente porque, segundo ele, é primitiva. Daí sua obstinação em ensinar o garoto a falar e a escrever; em outros termos, a adquirir uma linguagem constituída de signos convencionais (BANKS-LEITE; SOUZA, 2000, p. 70).

A nomeação de Itard, em dezembro de 1800, como primeiro médico-chefe do *Instituto Nacional de Surdos-Mudos*, marca o redirecionamento do instituto para a *correção do incorrigível*, impondo aos surdos a norma a qual deveriam se submeter: tornarem-se capazes como ouvintes. Com a busca por fazer os surdos escutarem, medicina e educação se cruzam e o instituto de Paris vira palco de experimentos de Itard em busca da cura para a surdez (BENVENUTO, 2006).

147 Roch-Ambroise Cucurron Sicard (1742-1822), autor da obra *Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance* (com primeira edição em 1799-1800) na qual relata os procedimentos de instrução Jean Massieu, adolescente surdo. Na obra de Hofbauer (1988), *Médecine légale relative aux aliénés et aux sourds-muets*, nota-se que à época os surdos eram considerados tanto deficientes auditivos como intelectuais, sendo a diferença marcada por aqueles que conseguiam ou não ler, escrever e se fazerem entender. Os demais estariam no campo da alienação mental (BANKS-LEITE; SOUZA, p.59).

148 Étienne Bonnot de Condillac (1714-1780), iluminista, empirista-sensualista e autor do *Tratado das Sensações* (com primeira publicação datada de 1754). A estátua de mármore descrita por ele teria a mesma organização interna de uma pessoa, apresentando inclusive uma alma que por sua vez nunca teria tido experiências sensíveis, a metáfora “[...] é empregada para ilustrar como se adquirem os conhecimentos à medida que há o despertar dos sentidos, tomando-se cada um deles isoladamente” (BANKS-LEITE; SOUZA, 2000, p. 63).

Sua maior obstinação era que Victor aprendesse a falar, mas não conseguiu atingir esse objetivo, também não conseguiu descobrir a cura para a surdez, frustrando-se em seus objetivos de correção e normalização do outro, selvagem ou surdo.

Rezende (2013), citando o autor Harlan Lane (1992), descreve os experimentos realizados por Itard sobre os corpos de crianças surdas na tentativa de correção da surdez que incluíam ações como: aplicar eletricidade nos ouvidos dos alunos, drenar seu sangue com sanguessugas, inserir uma sonda nas trompas de eustáquio, gotejar em seus ouvidos fórmulas secretas, aplicar regime com purgativos diários, cobrir os ouvidos com ataduras com um agente borbulhante, aplicar soda cáustica na pele atrás da orelha, fraturar o crânio atrás da orelha com um martelo, aplicar um botão de metal atrás da orelha, entre outros procedimentos dolorosos, perigosos e ineficazes que por vezes causaram, além do sofrimento dos surdos a eles submetidos, a perfuração do tímpano e até o falecimento.

Diante dos seguidos fracassos em descobrir a cura da surdez, ele acabou por desistir e afirmou: "a medicina de nada vale naquilo que está morto e, por aquilo que me foi dado a observar, não há vida no ouvido de um surdo-mudo. Quanto a isso, não há nada que a ciência possa fazer" (*apud* LANE, 1992, p. 192 *apud* REZENDE, 2013, p. 4). Outros pesquisadores, contudo, continuaram buscando a cura para a surdez, partindo do pressuposto patológico da surdez (REZENDE, 2013).

A classificação do surdo como anormal e indivíduo a corrigir, que ocorre mediante a relação de saber e poder, poderia ser relativizada tendo em vista: (a) a definição de Canguilhem (1990) para anormalidade, retomamos citação apresentada no capítulo 2, na qual ele afirma que "[...] o anormal não é aquilo que não é normal, e sim aquilo que é um normal diferente" (p. 164), (b) a colocação de Illich (1975) de que as classificações de *normalidade* e *anormalidade* seriam socialmente construídas, variando conforme a sociedade, a cultura e a época e (c) a afirmação de Canguilhem (1900) de que a consciência da norma depende da infração desta, ou seja, da presença da anormalidade, pois como afirma Benvenuto (2006),

é a presença do outro que escuta ou que não quer ouvir que começa a definir o "ser surdo". *O que quer dizer que não existe o surdo sozinho como afirma Bernard Mottez – ou pelo menos que falando de surdos, não se pode deixar de lado a relação com os outros* (p.

228, grifos meus).

[...] não ouvir não define fundamentalmente o ser surdo, o que é que está em jogo, então, nesta afirmação? Ser escutado supõe duas condições prévias: subjetivamente, [...] que um interlocutor esteja disposto a escutar; objetivamente, possuir um meio que permita expressar o que se quer dizer e, para escutar dispor de uma orelha que funcione bem. É aqui que o paradoxo começa a encarnar-se: a palavra dos surdos se expressa através da língua de sinais. Esta língua se desenha no espaço visual do interlocutor, para “escutar” um surdo, basta ter os olhos bem abertos (p. 227).

Podemos considerar, portanto, que a surdez é um modo de ser diferente e essa diversidade exprime uma norma de vida possível. De acordo com Canguilhem (1990), caso essas normas advindas de anomalias afetassem a estabilidade, fecundidade ou variabilidade da vida poderiam ser chamadas de patológicas, o que não enquadraria, no caso, a surdez. Portanto, a concepção de surdez varia conforme a norma a partir da qual se está falando. De acordo com Patrícia Rezende (2013), é possível identificar

Uma invenção da surdez em diferentes campos discursivos – clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos (LOPES, 2007) – com seus diferentes olhares sobre os sujeitos surdos ao longo dos tempos e espaços. Essa invenção não é originada, é construída conforme as interpretações que temos sobre o corpo surdo (p. 4).

Benvenuto (2006) e Lebedeff e Madeira (2015) afirmam que existem dois modelos conceituais de surdez que organizaram e ainda organizam os saberes sobre os surdos: o modelo clínico e o socioantropológico. O modelo clínico, de natureza médico-pedagógica, foi constituído ao longo do século XIX e representa a surdez como patologia, déficit ou anormalidade, necessitando o surdo de correção.

Foi nesse campo da medicina que se inventou a surdez como deficiência, que se produziram discursos e saberes sobre os surdos como deficientes e necessitados e que se inventaram técnicas de correção. Técnicas de correção inventadas. Discursos científicos inventados. Saberes e práticas discursivas inventadas. Discursos fabricados sobre a normalização surda (REZENDE, 2013, p. 4).

O século XIX foi marcado por duas frentes em busca da normalização do surdo: as invenções de próteses auditivas diversas em busca de possibilitar ao

surdo ouvir (chegando no século XX nas primeiras próteses elétricas) e o desenvolvimento de técnicas de oralização (BENVENUTO, 2006).

Já o modelo socioantropológico é descrito por Benvenuto (2006, p. 244) como “[...] o discurso sócio-antropológico da diferença, centrado na língua de sinais e a cultura surda, que começou a se constituir no século XIX e conheceu um novo impulso na segunda metade do século XX”, originou-se de um contra-discurso, uma resistência do movimento surdo ao discurso clínico, apresentando um novo olhar sobre a surdez, no qual os surdos são membros de uma comunidade linguística e cultural.

Este contra-discurso tem tido resultados opostos ao discurso da normalidade como, por exemplo, a promulgação de leis que possibilitam o direito dos pais de escolherem o modelo de educação que preferem para seus filhos, o desenvolvimento de programas de educação bilíngue para surdos (com professores surdos, tendo a língua de sinais como primeira língua e a língua oral dos pais como segunda) e as pesquisas científicas (sociológicas, antropológicas e linguísticas) sobre a língua de sinais e a comunidade surda (BENVENUTO, 2006).

A educação bilíngue foi uma alternativa encontrada pelos surdos para a coexistência entre as línguas oral e de sinais nas escolas, defendidos pela Federação Mundial de Surdos em 1987, com o objetivo de buscar uma modalidade que possibilitasse ao surdo um melhor desenvolvimento e aprendizagem (SOUZA, 1996). Importante destacar que “[...] o que hoje denominamos de *educação bilíngue* é efeito de discussões desde o final do século XIX” (VIEIRA-MACHADO; MATTOS, 2019, p. 55).

Como exemplo de resistência do movimento surdo no século XIX trouxemos a seguir um trecho do discurso denominado *Do consentimento dos governados* de J. S. Smith, surdo, professor da escola de surdos-mudos de Faribault (Minnesota, Estados Unidos) na seção de surdos do *Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos Mudos (1900)*:

Os surdos-mudos não se opõem ao ensinamento da palavra. Pelo contrário. A maioria dos surdos consideraria um grande privilégio aprender a falar inteligivelmente. Eles estão convencidos de que todas as crianças surdas-mudas devem aprender a falar. Mas eles se opõem ao ensinamento da palavra à custa de outros métodos. Eles protestam contra aqueles que fazem do estudo da fala o único objetivo da educação e o único método a ser empregado. Eles são ainda mais contrários à supressão de sinais.

[...]

Esta memória não é um ataque contra os proponentes do método oral, mas contra aqueles que querem apenas aquele.

[...]

Declaremos ao mundo inteiro que os surdos-mudos não serão crucificados na cruz de um único método (SMITH, 1900¹⁴⁹ *apud* VIEIRA-MACHADO; MATTOS, 2019, p. 105, 106, grifos meus).

Retomando as concepções de surdez, identificadas nos textos analisados, de acordo com Gabel (2012a), são considerados surdos-mudos aqueles que nasceram completamente surdos e aqueles que adquiriram a surdez parcial nos primeiros anos de vida, sendo que nem todos os surdos-mudos seriam completamente surdos, alguns escutam, mas com dificuldade, semelhantemente aos idosos. Sobre a capacidade de ouvir e falar dos surdos-mudos ele afirmou que: “Por pouco que a audição esteja alterada, escutar para eles é penoso; então esmorecem, olhão apenas e não se esforçam para escutar, e assim contraem o *funesto* habito de exprimirem por signaes suas idéas” (GABEL, 2012a, p. 1, grifos meus)¹⁵⁰.

A adjetivação de “funesto” ao referir-se à comunicação por sinais feita por Gabel em 1863 reflete uma concepção social que vem sendo desmistificada gradualmente ao longo dos anos que é a de inferiorização da língua de sinais em relação às línguas orais, assim como o menosprezo do surdo em si. Sacks (2010) afirma que

Depreciação surda, submissão surda, passividade surda e até mesmo vergonha surda eram extraordinariamente comuns antes do início da década de 1970 [...] e foi preciso o dicionário de Stokoe e a legitimação da língua de sinais pelos linguistas para permitir o início de um movimento na direção oposta, um movimento em direção à identidade surda e ao orgulho surdo (p. 125).

Segundo o linguista americano William Dwight Whitney (1827-1894),¹⁵¹ a língua é uma instituição/produto social como qualquer outra/outro. Sustenta a tese,

149 SMITH, J. L. Du consentement des gouvernés. In: GAILLARD, H.; JEANVOINE, H. **Congrès International pour l'Étude des Question d'Assistance et d'Education des Sourds-Muets**: section des sourds-muets, 1900, p. 332-336. Tradução de José Raimundo Rodrigues.

150 O fragmento citado foi traduzido por Tobias Leite. No original, em francês, Valade-Gabel escreveu: “Pour peu que l’ouïe soit altérée, écouter devient pénible: les enfants se découragent, regardent au lieu de prêter l’oreille et contractent la funeste habitude d’exprimer leurs idées par signes” (VALADE-GABEL, 1863, p. 12).

151 Professor de Sânscrito e de Filologia da Universidade de Yale, escreveu um livro que caiu no esquecimento, chamado *The life and growth of language - an outline of Linguistic Science*, publicado em 1875 e cujo objetivo principal era propor as bases do que seria uma Ciência da Língua(gem).

com base na perspectiva, de que a língua poderia se organizar também na modalidade visuo-gestual – como no caso dos surdos – e que a modalidade oral se impôs à nossa gestualidade humana inicial por convenção social e não por outro motivo. Para Whitney, a modalidade em que se organizava a língua era irrelevante, o que Saussure (1857-1913) concordava considerando que “[...] No ponto essencial, porém, o linguista norte-americano parece ter razão: a língua é uma convenção e a natureza do signo convencional é indiferente. *A questão do aparelho vocal se revela, pois secundária no problema da linguagem*” (1995, p. 17-18 *apud* SOUZA, 1996, p. 224).

Portanto, de acordo com Souza (1996), desde Platão até Whitney, já se concebia a possibilidade do ser humano desenvolver uma forma de comunicação linguística sem o uso da voz. Essa compreensão também era do professor ativista surdo francês Henry Gaillard (1866-1939) que nomeou essa forma de se fazer entender por sinais de *noétomalalien* (do grego: falar sem voz)¹⁵².

Em 1960, a língua de sinais foi descrita de forma sistematizada com base nos parâmetros da linguística a partir da tese de William Stokoe, linguista americano e professor de inglês do *Gallaudet College*. Em sua tese de doutorado, *Sign Language Structure*, ele afirmou que a convivência social levou à formação e sistematização dos sinais utilizados pelos surdos, tornando-se um sistema completo de linguagem. Segundo ele, tanto as línguas orais, como de sinais possuiriam uma matriz em comum, tendo, ambas, a origem na gestualidade (SOUZA, 1996). A controvérsia se a língua de sinais é, de fato, uma língua está, ainda no centro do debate e da compreensão que ainda a sociedade e educadores têm sobre “linguagem de sinais”, não raramente a colocando na mesma categoria semiótica do braille. Essa controvérsia se organiza paulatinamente na academia no século XIX¹⁵³.

Whitney poderia ser considerado o pai da Linguística, todavia, a legitimidade dessa “paternidade” foi conferida a Ferdinand Saussure, por motivos que demandariam maior estudo, segundo Souza (1996).
 152 *Noétomalalien*, etimologicamente vem do grego, é composto por duas partes, a primeira *noêtos* que significa ser compreendido e inteligível; e da parte *alalie* que significa sem voz (SOUZA, 2021, prelo). Para maiores informações, sugerimos o site: <https://etusourdes.hypotheses.org/tag/noetomalalien>

153 Até esse momento, afetado pela obra *Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance* (com primeira edição em 1799-1800) escrito por Sicard, inicia-se a organização ou movimento, pelos intelectuais da época e por Degerando, ministro do interior nos idos de 1830, a legitimação e defesa de que os sinais, eram de fato, insuficientes para que os surdos atingissem escolaridade similar às pessoas ouvintes. Degerando nomeia o administrador Ordinaire para dirigir o Instituto de Paris e com ele o ensino da fala e da articulação passa a ser obrigatório.

“O endosso oferecido ao manualismo de L'Épée por Condillac foi, entretanto, questionado por Degerando. Em *Dos signos e da arte de pensar* (1800/1973), compara a linguagem de ação (dos

Todavia, antes de Stokoe,

Victor Gomer Chambellan (1816 a 1906), autor e professor surdo, nessa época acompanhava de perto o que acontecia no Instituto de Paris, que estava sob a coordenação pedagógica de Leon Visse. e na escola de Bordeaux. Escreveu um livro defendendo o método gestual, conhecido como método francês. Recorda que desde o século XVI Ponce de León já adotava o método oral, argumentando, assim, que os defensores do método oral, no final do século XIX, não traziam nenhuma novidade. Critica também os sinais metódicos que eram uma espécie de francês gesticulado de difícil aprendizagem e que, como linguagem, acabava por tornar a aprendizagem do currículo escolar mais lenta. Defendia, aliás, que o francês e os sinais sem voz (ou o noétomalalien, palavra cunhada por Gaillard) constituíam duas línguas diferentes, sendo que a segunda (sinalizar sem falar junto) em nada prejudicaria a compreensão do estudante uma vez que permitiria a ele se apropriar, mais rapidamente, do conteúdo do curso; “descreveu as diferentes sintaxes entre os dois sistemas, para convencer os estudantes da importância de separarem bem essas duas línguas, a fim de banir os francês sinalizado” (CHAMBELLAN, 1884, p. 15 apud CANTIN e CANTIN, p. 168-169, tradução livre). Chambellan publica numerosas obras sobre: a educação e a aprendizagem da gramática por surdos; lições morais a serem ministradas nas escolas; o ensino da gramática para estudantes do segundo ano; a importância das “escolas especiais de surdos mudos”; a gramática e práticas conversacionais familiares para estudantes do terceiro ano além de realizar uma retrospectiva do ensino dos surdos (CANTIN e CANTIN, 2017, p. 167). Para ele, a língua de sinais não era simplesmente uma língua, era acima de tudo a fogueira brilhante e viva que ilumina sua inteligência; tirá-la dele seria como mantê-lo na caverna escura de si mesmo envolto em tenebrosa ignorância (SOUZA, 2021, prelo)¹⁵⁴.

Esse novo olhar sobre a pessoa surda sofreu resistências iniciais na Linguística, na própria comunidade surda e também do campo da educação. Os próprios surdos do *Gallaudet College* tiveram certa resistência em aceitar o fato de que o sistema que usavam não era mímico ou apenas uma “linguagem” favorecedora da aprendizagem pelos surdos e da comunicação entre eles, e sim uma língua estruturada (SOUZA, 1996; SACKS, 2010).

surdos) com a escrita e com a fala. Apesar de atribuir à primeira algumas vantagens (entre elas ser rica em analogias) possuía, para ele, a grande desvantagem de que seus signos se ligariam muito pouco à convenção e ao hábito:

‘só podem. em cada ocasião, tirar sua eficácia de uma reflexão atual e particular; os que os empregam, os que procuram compreendê-los, necessitam executar várias comparações secretas e estudar, ao menos de maneira superficial, o objeto acerca do qual desejam se entender (Ib. pg 390)” (SOUZA, 1996, p. 173).

154 Texto ainda não paginado, mas a citação encontra-se no último parágrafo do capítulo.

Podemos exemplificar essa resistência a partir do caso de Louie Fant¹⁵⁵ (1931-2001). Professor e intérprete de surdos, atuou do *Teatro Nacional de Surdos* (NTD) nos Estados Unidos (SAFRANEK, 1975) e, apesar de conhecer Stokoe, resistiu à ideia de que a ASL era, de fato, uma verdadeira língua. Mesmo quando fundou o NTD em 1967, após sua saída do Gallaudet, as peças eram em inglês sinalizado porque se considerava que a ASL era um “[...] inglês abastardado, impróprio para o palco” (FANT¹⁵⁶, 1980, s.n. *apud* SACKS, 2010, p. 122). Foi a partir do contato com Klima e Bellugi, em 1970, que Fant alterou sua concepção, como ele mesmo relata a seguir:

Como a maioria dos filhos de pais surdos, *creci sem a percepção consciente de que a ASL era uma língua*. Foi só com trinta e poucos anos que me libertaram dessa concepção equivocada. Quem me fez ver a luz foram pessoas que não eram usuárias nativas da ASL – que haviam entrado no campo da surdez sem noções preconcebidas, não presas a pontos de vista sobre os surdos e sua língua. Elas viram a língua de sinais dos surdos com olhos virgens.

[...]

No decorrer da conversa, minha atitude passou por uma conversão completa. No seu jeito cordial, cativante, ela [Bellugi] me fez perceber que eu conhecia realmente muito pouco sobre a língua de sinais, muito embora a soubesse desde a infância. Seu elogio a Bill Stokoe e sua obra fizeram-me desconfiar de que estava perdendo alguma coisa.

E então, finalmente, algumas semanas depois:

Estou convertido. Deixei de resistir à ideia de que a ASL era uma língua e mergulhei em seu estudo para poder ensiná-la como uma língua (idem, p. 121-122, grifos meus).

Sua “conversão” levou o NTD a se tornar, em 1973, o primeiro movimento derivado da obra de Stokoe, com a encomenda e encenação de uma peça em ASL.

Assim que a resistência foi vencida e a nova consciência vingou, proliferaram artistas surdos de todos os tipos. [...] O NTD viajava pelo mundo inteiro, e viaja ainda, não só apresentando a arte e a cultura surdas a ouvintes, mas reafirmando nos surdos o sentimento de possuírem uma comunidade e cultura mundiais (SACKS, 2010, p. 123).

155 Lecionou na *California State University* (Northridge) e realizou *workshops* sobre os surdos e sua língua. Segundo Carol Safranek, “ele é um dos homens mais bem qualificados na área hoje [1975] para falar aos ouvintes sobre os problemas dos surdos. [...] (ele foi a primeira pessoa a receber o Prêmio de Serviço Distinto da R.I.D., o Registro Nacional de Intérpretes de Surdos, em 1972)” (SAFRANEK, 1975, p. 3, tradução livre).

156 FANT, Louie. “Drama and poetry in Sign Language: a personal reminiscence.” In: BAKER, C; BATTISON, R. (eds.). *Sign Language and the deaf community*. Silver Spring, Maryland, National Association of the Deaf, 1980.

A resistência dos surdos em reconhecer as línguas de sinais como línguas complexas e equiparáveis às línguas orais foi efeito dos discursos, considerados científicos e supostamente neutros, que assujeitavam os surdos à compreensão de se valerem de uma língua inferior, menos rica e complexa, que a dos ouvintes.

Em 1979, 18 anos após a tese de Stokoe, e como réplica às duras críticas sofridas por ele na Linguística, François Grosjean e Harlan Lane organizam um volume na própria *Language* tendo como tema *La langue des signes*. Reunindo respeitáveis linguistas e pesquisadores no campo de estudos das línguas de sinais, as críticas feitas a Stokoe foram uma a uma desconstruídas, reafirmando a condição linguística das línguas de sinais até então estudadas e não apenas da *American Sign Language* (SOUZA, 1996).

Os surdos fortalecidos pela cientificidade do reconhecimento da língua de sinais, e com o apoio de pesquisadores ouvintes com legitimidade de fala na academia, como Klima e Bellugi e depois Chomsky, iniciaram um processo de resistência e de “reversão do oralismo”, a partir do qual a oposição ao oralismo foi ganhando adensamento teórico, além de embates políticos. Desse enfrentamento resultou a (re)introdução da “comunicação total”¹⁵⁷ na educação de surdos, sendo adotada em diversos países (SACKS, 2010). No Brasil a Comunicação Total iniciou-se em 1980, sendo, segundo Kendrick e Cruz (2018)

[...] a brecha necessária para reintroduzir no campo educacional da surdez a língua de sinais – mesmo que naquele momento seu status não fosse de língua – mas que tomaria outras proporções nas décadas seguintes, enquanto reivindicação das comunidades surdas brasileiras pelo livre direito de comunicar-se e instruir-se na sua língua natural (KENDRICK; CRUZ, 2018, p. 5).

Outro exemplo de resistência em reconhecer como língua a língua de sinais dos surdos é o fato de a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) ter se negado a aceitar a inserção do GT Linguagem e Surdez (GTLS) por este buscar uma educação bilíngue e não aceitar ser enquadrado como educação especial, apresentando uma perspectiva de surdez baseada no modelo clínico. Diante desse impasse, por defender uma diferenciação

157 “[...] o uso conjunto da língua de sinais e da língua falada [...]” (SACKS, 2010, p. 124).

da educação dos surdos, tendo por base cultura e idioma, e não deficiência, de maneira semelhante à realizada para os indígenas; o GTLS, tendo em vista os estudos de Stokoe e a perspectiva baseada na linguística, conseguiu fazer parte da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (Anpoll) em 1988. “Era mais um passo em direção à constituição de um campo de pesquisa das línguas de sinais do e no Brasil [...]” (BRITO; CÂMARA, 2019, p. 40).

No Brasil, na década de 1950, o INES, sob a gestão de Ana Rímoli, foi marcado pela defesa da oralização, assim como em diversos países da Europa e da América (ROCHA, 2009), esta defesa alcançou vários intelectuais, ouvintes e surdos. Um exemplo é Jorge Sérgio L. Guimarães¹⁵⁸ (1933-1973), poeta, escritor, surdo e brasileiro. Suas obras consistem em um importante registro da memória da comunidade surda brasileira. Defensor da oralização e da busca pela cura da surdez e sendo contra o uso de sinais; escreveu diversas crônicas nos anos 1950 com suas perspectivas sobre a surdez (LEBEDEFF; MADEIRA, 2015).

Suas crônicas foram publicadas nos periódicos *Jornal das Moças*, *Shopping News do Rio* e *Jornal O Globo*, e compiladas no livro “Até onde o surdo vai”, publicado em 1961. Sobre as crônicas de Sérgio Guimarães, Lebedeff e Madeira (2015) afirmam que: “As narrativas apresentam indícios de um discurso hegemônico sobre a surdez ao mesmo tempo clínico e oralista, típico daquele período e anterior ao início dos estudos linguísticos e antropológicos das Línguas de Sinais e da surdez” (p. 173). As crônicas apresentam representações da surdez que tinham como preceitos a doença, da falta e da incapacidade.

Analisar os textos de Jorge Sérgio permitem compreender como um surdo transitava e como ele se compreendia enquanto surdo, entre discursos clínicos e políticas educacionais que proibiam a Língua de Sinais. Os textos denotam as representações sobre surdez, vigentes nas décadas de 50 e 60 do século XX, sendo um importante registro da memória da surdez (LEBEDEFF; MADEIRA, 2015, p. 177).

Os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais ainda eram inexistentes quando Sérgio Guimarães publicou suas crônicas, desconhecendo, portanto, a complexidade da Língua de Sinais. Da mesma forma, também a gestão de Ana

158 “O autor Jorge Sérgio L. Guimarães nasceu em 1933 no Rio de Janeiro, ficou surdo aos dois anos de idade em decorrência de crúpe. [...] As crônicas se apresentam autobiográficas por tratarem da sua vida cotidiana relacionada à surdez, nas quais o autor utilizava sempre a primeira pessoa do singular ou terceira pessoa do plural” (LEBEDEFF; MADEIRA, 2015, p. 175, 176).

Rímoli, como diretora do INES, antecedeu a divulgação dos estudos de Stokoe. Ambos, Sérgio Guimarães e Ana Rímoli, defendiam o método oralista para a educação de surdos.

Interessante fazer um parêntese, em âmbito internacional, nessa mesma década, os surdos criaram em 1951 a Federação Mundial de Surdos (World Federation of Deaf – WFD), também antes da tese de Stokoe (1961), ou seja, sem ter o aval da ciência linguística sobre a língua de sinais americana ter todos os elementos exigidos para ser considerada uma língua de fato, os surdos se identificaram como grupo e se uniram para compartilhar, confraternizar e lutar por seus direitos. A WFD, sendo um espaço político importante para as conquistas que viriam a seguir da luta pelo fim de ações normatizadoras que acabavam por eliminar a diversidade. Além disso, criou e cria a consciência dos surdos de fazerem parte de uma comunidade (normalmente a qualificam como “povo”) com línguas – embora distintas –, em modalidades visuais, manifestações identitárias (moldadas por grandes sofrimentos entre os ouvintes, em especial nas escolas) e produções culturais de natureza coletivista (GANNON, 2011).

Retomando sobre o Brasil, durante a gestão de Juscelino Kubitschek na presidência do país, Ana Rímoli, em 1957, propôs a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro*, que foi aprovada no mesmo ano e propunha a assistência social e educação do surdo “[...] com o objetivo de soerguê-los moral, cívica e socialmente” (DÓRIA, 1957a, p. 6).

A grande ênfase da campanha era integrar o surdo por meio do ensino da fala e o convívio deles com as “crianças normais” (Ministério da Educação e Cultura, s.p., 1957). De acordo com Rocha (2009), “no que se referem às ideias pedagógicas, era um esforço de aproximação com a capacidade do aluno ouvinte, pavimentando a ideia de tê-los frequentando as escolas regulares em classes especiais ou mesmo junto com os ouvintes” (p. 87-88).

A proposta da campanha ia ao encontro do projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, que apresentava uma perspectiva sanitaria e higienista da realidade, buscando a prevenção, cura e correção. “[...] reafirmava e atualizava a chave interpretativa ‘Brasil doente’ inaugurada pelo movimento médico-higienista da Primeira República, agora com novas perspectivas e objetivos” (HOCHMAN, 2009, p. 315). Interessante lembrar que Juscelino Kubitschek formou-se médico em

1927, ou seja, sua formação ocorreu dentro de período marcadamente higienista e eugenista no Brasil e, especificamente, na área médica do país.

Em um contexto de grandes realizações do governo de Juscelino Kubitschek, incluir os surdos nesse projeto desenvolvimentista só seria possível por meio do ensino da fala, já que a mudez não possibilitava a atuação ativa na sociedade, mantendo-os como “peso morto”. Embora o instituto tivesse abolido a expressão “mudo”, ela reaparece na fala de Tarso Coimbra, confirmando a língua oral como condição de inserção do surdo no mundo social e do trabalho (RODRIGUES; GONTIJO, 2017, p. 235).

A expressão “peso morto” foi utilizada pelo professor Tarso de Coimbra na *Conferência Nacional de Professores de Surdos* em 1959¹⁵⁹ e denota o desconhecimento sobre as potencialidades da língua de sinais, assim como sua inferiorização em comparação com a língua oral. A colocação do condicionante da fala para tornar o surdo útil socialmente, ou seja, para deixar de ser um “peso morto”, enfatiza o posicionamento oficial do país sobre a oralização do surdo como foco de sua educação. Novamente ressaltamos, que neste período ainda não havia sido defendida a tese de Stokoe.

Tarso de Coimbra e Ana Rímoli foram assujeitados pelos saberes clínicos sobre os surdos já legitimados pela medicina desde o século XIX, saberes esses que eles tomaram como verdade. Os objetivos e métodos educativos abraçados por Ana Rímoli estavam respaldados nas elaborações teóricas dos intelectuais de sua época, e de épocas anteriores, em especial ao programa curricular imposto no Instituto de Paris após 1834 por Ordinaire, que defendia medidas corretivas (CANTIN; CANTIN, 2017). Vale lembrar que o Brasil, na educação de surdos, teve grande inspiração no modelo francês, desde D. Pedro II. “A verdade” de que os surdos sem a fala não teriam condições de serem integrados à sociedade foi se consolidando desde o século XIX; com a legitimação do saber acadêmico, em especial das áreas clínicas, entre os séculos XIX e XX se naturalizou uma verdade: “sem a fala, o surdo não se integrará na sociedade”. Essa verdade conformou práticas e discursos de um lado; bem como resistência a ela por outro grupo, em especial, àqueles vinculados ao estudo da linguagem ou das línguas.

159 Disponível em: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CONFERÊNCIA NACIONAL DE PROFESSORES DE SURDOS, 1. 1959, Rio de Janeiro. **Anais da...** Rio de Janeiro [s. n.], 1959.

Ana Rímoli, embora submetida ao efeito da verdade sobre a importância do treino articulatório e da fala, a qual boa parte dos intelectuais e profissionais da área até os anos de 1980, também se vinculou de forma mais ou menos longa, teve uma relação pedagógica e não medicalizada com a educação dos surdos, partindo do pressuposto de que o surdo deveria ser oralizado. Sua gestão foi responsável pela expansão da responsabilidade pela educação do surdo para o âmbito nacional, para além do reconhecimento desta necessidade de formação específica para o ensino de surdos já expresso em outras gestões como Dr. Tobias Leite, professor Silvado Junior e Dr. Arnaldo Lacerda, foi, portanto, a primeira a conseguir colocar em prática, criando cursos de formação de docentes especializados.

Para exemplificar a compreensão que se tinha na década de 1950, no Brasil, sobre a língua de sinais, apresentamos a seguir o “Hino ao Surdo Brasileiro” utilizado na celebração da *II Olimpíada Nacional de Surdos* (1958) e publicado na crônica de mesmo nome de Jorge Sérgio Guimarães¹⁶⁰ (1961, p. 35), e cuja letra foi escrita por Astério de Campo e a música por Ana Rímoli.

Não mais o ensino antiquado
 Nos simples dedos das mãos;
 Com um processo avançado,
 Salvemos nossos irmãos!
 Os mudos podem falar!
 São, de certo, iguais a nós;
 Compreendem pelo olhar.
 Aos surdos não falta a voz.
 (apud LEBEDEFF; MADEIRA, 2015, p. 184)

No discurso pronunciado pelo Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, no dia 30/11/1957, em anúncio da instituição da *Campanha para Educação do Surdo Brasileiro*, afirmou que o INES tem como foco o ensino “e entre os seus mais preciosos ensinamentos, para *adestrar* as mãos e esclarecer as mentes” (SALGADO, 1957b, p. 9, grifos meus).

Vamos focar no termo “adestrar”, de acordo com Romero (2002), adestrar as mentes e os corpos é uma das funções da escola, instrumentalizada pela medicina, na construção de uma nação civilizada, buscando a promoção da saúde dos corpos, adestramento das mentes, adequamento dos comportamentos, imposição de novos hábitos e de formas de ver o mundo. Tendo em vista que a

160 Publicada originalmente no Shopping News do Rio em 28/12/1958.

campanha defendia a oralização do surdo, será que ao indicar a ação de “adestrar” as mãos, o intuito não seria controlá-las para que não fossem utilizadas para se comunicar? Deduzimos que sim.

O “adestramento” é uma das funções do poder disciplinar, moldando os indivíduos segundo os saberes que, em uma época, se define como “normal”, docilizando-os para o bom convívio em sociedade, conforme descrito por Foucault:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (FOUCAULT, 2014, p. 167).

A busca por pela cura para a surdez é uma das marcas de algumas crônicas de Sérgio Guimarães, com destaque para “*Meus Deus, isto fala!*”, na qual “a surdez era vista como uma doença que deveria ser “curada” ou, pelo menos, “normalizada”” (LEBEDEFF; MADEIRA, 2015, p. 180). Guimarães elogia Graham Bell, eugenista estadunidense, em suas tentativas de curar a surdez. Relembramos que Bell (1883) defendia a tese de que a surdez era hereditária e que deveria-se prevenir sua ocorrência por meio de estratégias que evitassem o convívio dos surdos uns com os outros, colocando-os em escolas com estudantes ouvintes, num modelo denominado por Bell como “coeducação”. O receio de Bell era de que, em comunidade, os surdos poderiam fazer aparecer uma “variedade surda da raça humana”. De acordo com Lebedeff e Madeira (2015),

As crônicas de Guimarães, neste sentido, não apresentam novidades nas representações sobre a surdez, os surdos ou as línguas de sinais, mas possibilitam compreender o impacto dessas representações no dia a dia de uma pessoa surda. Ou seja, as crônicas apresentam a ubiquidade dos discursos, das representações, no cotidiano de alguém que é “produto”, consequência, desses próprios discursos (p. 175).

Em relação à crônica “Não me envergonho de ser surdo”, também de autoria de Guimarães, Lebedeff e Madeira (2015) destacam a presença das concepções da surdez como doença, defeito e destino, conforme exemplificado a seguir:

Por experiência própria, posso afirmar que a deficiência auditiva não é um sério obstáculo, é *apenas um defeito humano*. Afinal de contas, quem não os tem? Será que alguém leva uma vida perfeita? Acredito que não. Portanto, sejamos realistas. Cada um de nós tem seu caminho traçado, como é a vontade divina. A principal questão é aceitar o que possa vir a acontecer (GUIMARÃES, 1961, p. 15¹⁶¹; *apud* LEBEDEFF; MADEIRA, 2015, p. 181, grifo meu).

Tendo em vista “[...] a importância de nos desvencilharmos de preconceitos cristalizados, de certa forma arraigados, no modo como nomeamos o outro” (LANE, 1992¹⁶²; SKLIAR, 1997¹⁶³ *apud* GESSER, 2008, p. 224); fazemos aqui um adendo para explicar que a utilização do termo *deficiente auditivo*, ao se referir ao surdo, teria origem na concepção de um modelo médico, clínico ou terapêutico, objetivando a *normalização*, enquanto a atual proposta de utilização do termo *surdo* advém de um modelo mais social, baseado em questões culturais e linguísticas e tendo a participação dos próprios surdos nas decisões e construções sobre eles. Além de uma “despatologização da surdez”, a utilização do termo *surdo* consiste também em um ato de resistência do movimento surdo frente às imposições oralistas (GESSER, 2008). Esse posicionamento teve um fortalecimento na década de 1970 com o crescimento do sentimento de comunidade por parte dos surdos (SACKS, 2010).

Isso não significa negar a redução ou ausência da audição, a possibilidade de escolha do surdo de fazer um implante coclear ou de aprender a oralização ou leitura labial, significa conferir à língua de sinais valor linguístico e cultural de fato, oriunda da comunidade surda; também significa escutar as demandas que sustentam as lutas e decisões dos surdos e seu direito de decidir sobre seus próprios corpos, seus direitos de decidirem serem como são. A citação a seguir da pesquisadora surda, Dra. Patrícia Rezende, demonstra a possibilidade e necessidade de uma reinvenção da surdez a partir de outra episteme:

A surdez pode ser inventada de outra forma que não pela prática discursiva médica, tanto que muitos pesquisadores surdos e ouvintes mostram seus estudos acadêmicos e científicos. Assim, inventa-se a surdez numa outra perspectiva, num viés antropológico, em que se

161 Publicado originalmente no Shopping News do Rio em 30/3/1958.

162 LANE, H. (1992). **The mask of benevolence**. San Diego: DawnSignPress.

163 SKLIAR, C. B. (1997). A educação para os surdos: Entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. **Anais [...]** Seminário Desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos, 21 a 23 de julho, p. 32-47. Rio de Janeiro: Ed. Lítera Maciel Ltda.

usa a língua de sinais como uma singularidade peculiar da cultura surda, dos sujeitos surdos.

Neste processo de invenções sobre a surdez e o ser surdo, já há lutas, embates e resistências numa relação de poder e saber. Nesses espaços e territórios, vivem os sujeitos que falam sobre a surdez e os sujeitos que resistem ao controle de seus corpos nos discursos enunciados na normalização surda. [...]

As experiências vividas e pensadas pelos pesquisadores surdos e ouvintes simpatizantes dos movimentos surdos tentam inverter uma epistemologia do corpo surdo: outra invenção da surdez, outros discursos, outras práticas sociais e culturais; enfim a alteridade surda (REZENDE, 2013, p. 4).

4.2.2. Etiologia da surdez

4.2.2.1. Relação entre moléstias, consanguinidade, hereditariedade e surdez

Bacellar (2013) aponta que características mórbidas dos pais poderiam ser responsáveis pela surdez de sua prole, ele destaca que a sífilis seria importante causadora da surdez congênita. Já com relação à surdez adquirida, ele indica a meningite como principal causa constatada.

Bacellar (2013) destaca os males causados pela sífilis que, segundo ele, não seriam contidos a menos que se realizasse a profilaxia e a “propaganda eugênica” (p. 74), defesa também presente na obra de Kehl (1923), que igualmente relacionava os fatores de degenerescência com a imoralidade sexual. De acordo com ele, “a syphilis, a tuberculose, o alcoolismo, e todos os males da luxúria e dos requintes sociaes, são os principaes entraves á realização do grande ideal eugenico do aperfeiçoamento, bem assim para o prolongamento da vida” (p. 151). De acordo com Peixoto (2017), no início do século XX era considerado incontestável a hereditariedade da sífilis, podendo ser passada ao longo das gerações.

Bacellar (2013) realizou pesquisa em que reuniu cem observações realizadas com base em uma ficha com vários dados a serem preenchidos sobre o surdo. Entre elas destacamos as seguintes:

[...] si não tem outras molestias além da surdez. Quanto aos antecedentes hereditarios indagavamos – si os paes eram vivos e sadios; em caso contrario, de que molestia soffriam e de que faleceram; a nacionalidade e a idade dos mesmos; si eram consanguineos; si eram surdos mudos, epilepticos ou alcoolistas; *si apresentavam qualquer tara physica ou intellectual*. Indagavamos do numero de irmãos e si estes eram todos sadios; si algum soffria de alguma molestia ou apresentava alguma *tara physica ou mental*; si

algun era surdo mudo; quantos haviam fallecido e de que falleceram; quantos nasceram mortos e si a mãe teve algum aborto (BACELLAR, 2013, p. 52).

Interessante observar que logo no início da citação Bacellar relata que uma das temáticas investigadas no questionário era se o surdo apresentava “outras molestias além da surdez”. Para além de patologizar a surdez, este posicionamento de associação da surdez a diversas doenças possíveis, em um mesmo corpo, também é identificado em alguns membros do Congresso de Milão (ATAS, 2011), assim como a hereditariedade da surdez, conforme citações a seguir:

O surdo congênito, seja ele por consanguinidade dos pais ou não, frequentemente herda, além da surdez, outros distúrbios da constituição do organismo humano (p. 127).

[...] tendência genética do surdo a apresentar saúde e longevidade abaixo da média (p. 128).

[...] ficou constatado, há muitos anos, que doenças e declínios são consequências naturais [a surdos], advindas da permanente irritação da mente aprisionada, que impede o desenvolvimento saudável do corpo e da mente (p. 133).

Outra situação a se atentar é a investigação das moléstias que os pais dos surdos apresentavam, ressaltando que Bacellar (2013) parte do pressuposto de que a surdez é hereditária, ratificando a tese de Bell (1883): “Os irmãos e irmãs dos surdos e mudos são tão passíveis de terem filhos surdos e mudos quanto os próprios surdos-mudos, supondo que cada um deles se case com membros de famílias que não mostraram predisposição à surdo-mudez” (p. 24, tradução livre).

Sobre a hereditariedade, Kehl (1923) afirmou ainda que: “Todos os indivíduos, dominados pela força denominada hereditariedade, tendem a repetir-se nos seus descendentes e a transmitir-lhes suas particularidades normaes e mórbidas” (KEHL, 1923, p. 197-198). De acordo ele, as fealdades de ordem congênicas enquadram-se dentre as fealdades hereditárias, podendo apresentar múltiplas origens, conforme descrito a seguir:

Denomino fealdades congenitas as provenientes das más condições dos geradores, v.g., as oriundas da senilidade, alcoolismo, syphilis, tuberculose, miseria physiologica, desordens nervosas, arthritismo, impaludismo; podem-se classificar entre as fealdades congenitas adquiridas, aquellas provocadas por traumatismos abdominaes, por

fadigas da mãe durante a gestação, dysticia materna ou fetal, etc. (KEHL, 1923, p. 199).

Bacellar (2013) constatou uma prevalência da surdo-mudez congênita em situações em que os *genitores eram consanguíneos* e de famílias com múltiplos casos de surdo-mudez, fatos que indicariam a *hereditariedade* da surdez, embora ele enfatize que, tendo em vista que sua pesquisa foi realizada com um número restrito de participantes, não seria possível realizar uma generalização dos dados com conclusões definitivas e também ele não tenha identificado nenhum caso direto de transmissão de pais para filhos. Ele relata diversas dificuldades para a realização de um estudo sobre a transmissão hereditária da surdez e cita a pesquisa de Alexander Graham Bell, na qual

[...] verificou que, em 2.377 casamentos em que ambos os conjuges eram surdos mudos, 220 (9,2%) haviam procreado filhos também surdos mudos. Dos 5.072 filhos dessas 2.377 uniões de surdos mudos, 429 (8,4%) eram surdos mudos. Em 31 casamentos de indivíduos surdos e consanguíneos, 14 (45%) haviam engendrado filhos surdos mudos, e dos 100 filhos desses casamentos, 30 eram surdos mudos (BACELLAR, 2013, p. 60).

Bell (1883) considerava improvável a formação de uma comunidade de deficientes ou portadores de uma doença específica por casamentos sucessivos entre parentes com doenças hereditárias, pois, normalmente, a doença herdada provocaria a morte prematura e, conseqüentemente, a extinção da variedade. Contudo, no caso dos surdos seria diferente, pois a surdez, segundo ele, não teria nenhuma relação com morte prematura ou problemas de saúde, possibilitando, pois, descendência.

Bacellar (2013) não indicou a consanguinidade como responsável exclusiva da surdez congênita, o problema estaria, segundo ele, na convergência da consanguinidade com taras mórbidas de ambos os pais. Bacellar, portanto considerava que a união consanguínea de indivíduos sãos poderia trazer uma prole saudável, segundo ele, pois as relações consanguíneas potencializariam características dos pais (sejam elas boas ou ruins). Contudo, faz o seguinte questionamento: “Porém, hoje em dia, quem se póde vangloriar de ter o seu sangue indemne?” (BACELLAR, 2013, p. 58), fato que impossibilitaria a utilização da consanguinidade para aprimoramento racial. Esta pergunta reflete uma crítica à formação racial mista presente no Brasil, classificada por ele como “per si bastante

fraca e ainda não definida” (BACELLAR, 2013, p. 38). Ele apresenta dados estatísticos do censo de 1920, segundo os quais, mais de 10% da população de surdos do país seriam estrangeiros, classificados por ele como *indesejáveis* e “[...] cuja entrada jamais deveria ser permittida no paiz” (p. 38). Sugeriu como uma das soluções para a diminuição da surdez e outras taras no Brasil, impedindo a entrada daqueles considerados “indesejados”, entre eles os surdos, sob o risco de o país “[...] descambar para a completa degeneração” (idem). Afinal, segundo ele, “[...] a surdo mudez congenita é um indice seguro de degeneração” (idem, p. 58).

Relembramos que a tese de Bacellar foi defendida em 1926, e a década de 1920 foi um período marcado pela ascensão da eugenia no meio médico, de acordo com Schwarcz (1993), os médicos passaram a classificar a população em “regeneráveis e não regeneráveis” e conseguiram sua instituição como política de estado na Constituição de 1934 na qual foi previsto o controle da entrada de imigrantes no país (restringindo a quantidade de imigrantes por país de origem e condicionando a entrada à capacidade física e civil e à integração étnica), assim como também o estímulo à educação eugênica e a instituição da regulação de exames pré-nupciais (BRASIL, 1934b).

A década de 1930, em âmbito educacional foi marcada pela reforma educacional que teve sua importância na expansão do sistema público de educação e foi essencial à expansão do projeto educacional eugenista brasileiro, “[...] estruturando a problemática questão racial do país, a medida que concebesse a educação pública sob um aspecto de forte aparelho ideológico do Estado a serviço das teses eugenistas” (PAULINO, 2019, p. 83).

Kehl, também era médico e contemporâneo de Bacellar, ambos residentes do estado de São Paulo (embora posteriormente Kehl tenha se mudado para o Rio de Janeiro). Kehl foi o criador da Sociedade Eugênica de São Paulo (1918) e um dos mais ferrenhos defensores da eugenia. Ambos apresentavam uma mesma visão epistemológica, identificados com a eugenia e apresentando de forma explícita a preocupação com a limpeza racial. O pensamento de ambos não refletia a mesma base do Dr. Tobias Leite, também médico, porém não defensor da eugenia em seus textos, pois estava mais preocupado em didáticas e metodologias adequadas, segundo os princípios que o conformavam, à educação de surdos. Tobias Leite seguia a política imperial e tinha sua ação sustentada pelo método proposto por Valade-Gabel. Entretanto, defendia a necessidade da presença de um

médico especialista no Instituto devido à possibilidade de patologias que poderiam estar presentes na escola (não só a dos surdos), estratégia que mantém em movimento a medicalização da educação (LEITE, 1871). Portanto, Tobias Leite considerava o saber médico legitimado da época, mas não o priorizava ou o deslocava para o campo pedagógico.

4.2.2.2. Estereótipos fabricados em relação à pessoa surda

Tobias Leite (2012b) criou um perfil de características físicas específicas de acordo com o tipo de surdez. Elenca a seguintes características para o surdo-mudo congênito:

[...] face pallida, a physionomia morta, o olhar fixo, a caixa toraxica deprimida, movimentos lentos e o caminhar tropego e oscillante, é excessivamente tímido e desconfiado (p. VIII).

Já o surdo-mudo acidental poderia ser reconhecido [...] pela face, successivamente ora corada, ora pallida, pelos olhos vivos, o olhar rapido e movel, physionomia alegre, curiosidade excessiva, caracter suscptivel, e nimiamente violento (p. IX).

Segundo Gabel (2012a), a dificuldade de comunicação do surdo acaba por causar seu isolamento, interferindo no desenvolvimento de seu caráter e levando-os a compartilharem algumas características como timidez, inquietude, desconfiança e até violência.

Essa relação entre a surdez e estigmas físicos e psicológicos demonstra o alinhamento de Dr. Tobias Leite com o posicionamento expresso nas *Atas angosaxonicas do Congresso de Milão* (ATAS, 2011), conforme demonstrado na citação a seguir:

O surdo congênito, seja ele por consanguinidade dos pais ou não, frequentemente herda, além da surdez, outros distúrbios da constituição do organismo humano [...] alguns sofrem na infância, de raquitismo, epilepsia, hidrocefalia ou de outras moléstias cerebrais. São, também, propensos a moléstias no couro cabeludo, secreções no ouvido, exalando um odor peculiar e intenso, muitas vezes notado nas salas de aula, nas quais os alunos surdos se encontram. São, também, muito propensos a frieiras. Aqueles que não sofrem de nenhum desses distúrbios apresentam crescimento atrofiado e

debilidade. Na juventude, morrem por definhamento ou por outras doenças degenerativas (ATAS, 2011, p. 127).

Ainda com relação à estereotipação dos surdos, trouxe uma autora contemporânea, a pesquisadora surda Dra. Karin Strobel (2008, p. 16) cita Botelho (2002) para reafirmar que, ainda em nossos dias, estereótipos, com relação à pessoa surda, são mantidos.

[...] os surdos geralmente são estereotipados pela sociedade como agressivos e desconfiados, porque eles temem muita opressão, há muito antagonismo e mantêm uma atitude de reserva em relação aos ouvintes. Pois os surdos sentem-se em uma posição inferior perante aos ouvintes por não saberem ler e escrever, também por eles terem contato permanentemente com um discurso ouvintista (p. 16).

Skliar (1998) descreve o ouvintismo como “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (p. 15). A partir do ouvintismo, não se reconhece a surdez como diversidade humana, busca-se uma homogeneização social, uma padronização dos indivíduos conforme o ideal estabelecido por um determinado grupo.

Atualmente, o conceito “ouvintismo” pode ser incluído no que se tem denominado de capacitismo (VENDRAMIN, 2019).

Capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a próprias vidas, e segundo Campbell (2001, 44), capacitismo (ableism), define-se como: “uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de compreensão de si e do corpo (padrão corporal), projetando um padrão típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência para o capacitista é um estado diminuído do ser humano (DIAS, 2013, p. 2).

O que se denomina capacitismo hj pode relacionar-se aquilo que Foucault (2010a) falou sobre as estratégias disciplinadoras de normalização, ou seja, a sujeição do indivíduo a um conjunto de sistemas reguladores para que não se diferencie dos atributos considerados “normais” para um ser humano civilizado em um determinado período histórico. Assim, todos esforços institucionais em rede, legitimados pelas verdades científicas de uma época, são colocados em marcha para que o surdo se pareça com ouvinte mesmo que não seja, para que o cego

aprenda a se comportar como vidente, para que o cadeirante se adeque a vida urbana que não foi pensada para ele, etc.

Dias (2013), citando Fiona Kumari Campbell (2001), compara o capacitismo para as pessoas com deficiência com o racismo para os afrodescendentes, ou ainda o machismo para as mulheres; recorrendo a Richard Delgado (2000), afirma que as minorias raciais e as pessoas com deficiência vivem situações análogas, com agravamento do sentimento de incurabilidade que agrega a solidão a estes indivíduos.

O capacitismo se apoia na forma do olhar que identifica, classifica, normaliza ou simplesmente deixa viver através de subsídios e ações assistencialistas.

Segundo Dias (2013), os elementos estruturantes do capacitismo são decorrentes *do histórico de eugenia sofrido pelas pessoas com deficiência, das implicações da normatização e, de forma mais recente, da ofensiva do neoliberalismo*. Está relacionado a uma compreensão normatizada e autoritária sobre o padrão corporal humano, que deflagra uma crença de que corpos desviantes serão consequentemente insuficientes, seja diminuindo seus direitos e mesmo o direito à vida em si, seja de maneira conceitual e estética, na realização de alguma tarefa específica, ou na determinação de que essas sejam pessoas naturalmente não saudáveis. A relação de insuficiência desses corpos é projetada sobre os sujeitos que são fixados como incapazes devido à sua condição, assim, sem que se faça menção aos fatores ambientais, relacionais, sociais e de variação de possibilidades, que envolve o fato de alguém poder fazer algo ou não, ou ter capacidade para determinada coisa (VENDRAMIN, 2019, p. 17, grifo nosso).

A hierarquização do surdo entre aquele que aprende a falar, colocado como “herói”, “inteligente”, em contraposição ao não oralizado como “coitado”, “com baixa inteligência” pode ser refletido a partir do paradoxo da visibilidade-invisibilidade das pessoas com deficiência. Em relação a esse ponto, Kuppers (2004) argumenta que:

A hipervisibilidade opera com um olhar sobre a deficiência que rouba todos os outros itens que definem a identidade. A invisibilidade opera como um desvio do olhar, diminuição ou negligenciamento da presença do “outro desviante”, ao qual não se sabe lidar ou causa desconforto. Hipervisibilidade e (in)visibilidade operam como opostos complementares que reduzem pessoas com deficiência a estigmas historicamente e socialmente construídos. O estereótipo trágico-herói atua fixando o imaginário sobre a identidade de pessoas com

deficiência nos estigmas do herói (discurso da superação) ou do coitado-trágico (discurso da caridade e/ou emocionalidade) (VENDRAMIN, 2019, p. 19-20).

No ideário capacitista, falar tornaria o surdo visível como “normal” perante àqueles que falam e ouvem, pois passaria como um “igual”.

Um exemplo mais atual é Ítalo Carvalho, que em seu artigo chamado *Protetização auditiva*¹⁶⁴, publicado em 2003, na Revista do Conselho Federal de Medicina, defende que a protetização auditiva é a “última tábua de salvação” do surdo (CARVALHO, 2003, p. 1) para que o surdo não se transforme em um ser tristonho, desconfiado, solitário, sensível, tímido e frustrado pela falta da audição. Ele afirma ainda que sem o sentido da audição é “[...] impossível qualquer contato verdadeiramente humano” (idem). Esses enunciados foram produzidos em pleno século XXI, um ano após o reconhecimento da Libras como língua nativa do Brasil pela Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002).

O discurso do Ítalo Carvalho demonstra a vinculação que os saberes sobre os surdos ainda são tributários dos discursos e práticas do século XIX.

Diante do disparate das afirmações de Ítalo de Carvalho (2003), os membros do Grupo de Trabalho Linguagem e Surdez da Anpoll, em resposta ao seu artigo, escreveram uma carta pública na qual repudiam seus posicionamentos e afirmam que

A ingenuidade de Carvalho tem consequências mais graves quando se atrela à surdez consequências psíquicas. Nesse aspecto, o artigo de Carvalho não é apenas anacrônico e infundado, como também discriminatório, porque explica e justifica uma suposta inferioridade mental ou moral do surdo (“alterações do caráter”) a partir da existência de um desvio orgânico intrínseco (a ausência da audição) (GT LINGUAGEM E SURDEZ, 2003, p. 3).

O artigo de Carvalho não encontra-se mais disponível no *site* do Conselho Federal de Medicina, nosso último acesso foi em 02 de maio de 2014; contudo, não sabemos ao certo quando foi retirado do ar, nem o motivo, embora tenhamos algumas hipóteses e uma delas é que a resposta do GT Linguagem e Surdez da Anpoll possa ter exercido algum tipo de pressão para tal atitude. Ou pelo fato de esse artigo ser citado como exemplo, ratificado até recentemente pelo Conselho

164 Ex-estagiário da Faculdade de Medicina da Universidade de Paris, do Hospital Lariboisière, da Faculdade de Medicina e Farmácia da Universidade de Bordeaux e do Projeto Hope.

Federal de Medicina, da visão normalizadora e capacitista do campo clínico. Não há como negar a franqueza absoluta de Ítalo Carvalho em suas colocações absurdas. Tendo em vista a indisponibilidade do artigo atualmente, estamos disponibilizando-o na íntegra no anexo 6 da presente tese.

Do ponto de vista educacional, caberia ainda ao professor do surdo a “[...] *nobre tarefa de restituir á sociedade um membro que a natureza ou os accidentes della desviarão [...]*” (LEITE, 2012b, p. XI.). Posicionamento também compartilhado por Bacellar (2013) e Gabel (2012a). cremos que, de um modo ou de outro, o capacitismo na educação atende a esses objetivos, daí o número insignificante de cursos universitários para formar tradutores e intérpretes de Libras, das insuficientes disciplinas de Libras nos cursos de licenciaturas (para alguns, é até bom os professores não saberem Libras, assim os surdos se motivarão a aprender o português), da falta de formação de pedagogos bilíngues em cursos superiores, dentre outros exemplos.

4.2.2.3. A falta de consenso ou mau censo?

Várias discrepâncias podem ser encontradas nos censos brasileiros ao longo dos anos sobre o número de surdos, deficientes auditivos e surdocegos. Por exemplo, a Empresa Brasil de Comunicação (EBC)¹⁶⁵ afirmou em reportagem em 13 de outubro de 2019 que o Brasil possuía, em 2019, 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva; desses, 2,3 milhões de pessoas classificadas como *deficiência severa*. A fonte utilizada foi o Instituto Locomotiva¹⁶⁶ e a *Semana da Acessibilidade Surda*¹⁶⁷ (EBC, 2019)¹⁶⁸.

165 “A Empresa Brasil de Comunicação (EBC) é uma empresa pública federal, criada pela Lei no 11.652/2008 e alterada pela Lei no 13.417/2017, que dá efetividade ao princípio constitucional de complementaridade entre o sistema público, privado e estatal de comunicação. [...] A EBC ainda é responsável por administrar a Rede Nacional de Comunicação Pública (RNCP), de TV e Rádio” (EBC, 2020a, s.p.).

166 De acordo com o site do Instituto Locomotiva, a *Locomotiva Pesquisa e Estratégia* tem como frente de atuação o “diagnóstico - metodologias e abordagens tradicionais de pesquisa de mercado” e a “gestão e estratégia - soluções que buscam captar as demandas dos consumidores para colocá-las no centro das decisões das empresas e instituições”. O site não apresenta informações sobre a data de fundação do instituto. O Instituto Locomotiva tem realizado pesquisas que estão divulgadas em tópico especial dentro da categoria “notícias” do site da EBC (EBC, 2020b).

167 “A SAS – SEMANA DA ACESSIBILIDADE SURDA foi criada para incentivar empresas de comércio e serviços a receberem com acessibilidade os clientes surdos. O objetivo é proporcionar autonomia para pessoas com perda auditiva, que elas possam sair de casa sozinhas, sem ter de levar alguém ouvinte com elas para intermediar e que os estabelecimentos se apaixonem pelo atendimento acessível. Que empresários enxerguem oportunidades com surdos” (SAS, 2019, s.p.).

De acordo com o Censo de 2000, havia 5,7 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência auditiva no Brasil¹⁶⁹ (IBGE, 2005). No Censo de 2010, consta que o número de pessoas com deficiência auditiva era de aproximadamente 9,7 milhões¹⁷⁰ (IBGE, 2010).

No *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* assinado por membros da SECADI (MEC/SECADI, 2014) foi considerado o Censo de 2000, ou seja, a existência de 5,7 milhões de pessoas surdas. Importante considerar que esse relatório foi assinado por membros ligados à antiga Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) e a outros setores do MEC. E em 2013, no Brasil havia, segundo a Pesquisa Nacional de Saúde – PNS, 2,2 milhões de pessoas deficiência auditiva (cerca de 1,1% da população) sendo que nesta pesquisa “foram consideradas pessoas com deficiência auditiva aquelas com surdez nos dois ouvidos, ou surdez em um ouvido e audição reduzida no outro, ou audição reduzida em ambos os ouvidos” (IBGE, 2015, s.p.).

A imprecisão do censo¹⁷¹ já tinha sido motivo de críticas no Brasil no século XIX pelo Dr. Tobias Leite e no início do século XX por Bacellar, conforme descrito a seguir.

Diante da constatação da necessidade de expansão da educação de surdos a nível nacional, o Dr. Tobias Leite solicitou um levantamento do número de surdos no país que foi concluído em 1871 e teria trazido um número bem maior do que o esperado: com a população de 10.112.061 habitantes, o país teria, segundo o censo, 1.392 surdos em 1870 (ROCHA, 2009).

Em 1872, foi realizado o I Recenseamento Geral da População (SAMARA; TUPY, 2013). A imprecisão de seus dados foi criticada por Dr. Tobias Leite em parecer ao *Congresso de Instrução do Rio de Janeiro*, ocorrido em 1884. Ele relatou no parecer que foi informado por líderes políticos e religiosos de regiões onde o censo indicava a presença de surdos e com os quais ele entrou em contato

168 Na reportagem não foi informada a data da pesquisa, entretanto a publicação da reportagem é 13/10/2019 (EBC, 2019).

169 “[...] entre os 5,7 milhões de brasileiros com algum grau de deficiência auditiva, um pouco menos de 170 mil se declararam surdos” (IBGE, 2005, s.p.).

170 A categoria “deficiência auditiva” estava dividida em: “não consegue de modo algum (344.206), “grande dificuldade” (1.798.967) e “alguma dificuldade” (7.574.145) (IBGE, 2010, s.p.).

171 As inconsistências dos dados dessas pesquisas, embora não consistam no objetivo da presente tese, são interessante temática para pesquisa futura.

para oferecer os serviços do Instituto, sendo informado que não existiam surdos lá. Diante disso, ele insistiu na necessidade de um levantamento mais apurada da quantidade de surdos no Brasil para o planejamento de ações voltadas a esse público (ROCHA, 2009). Ainda sobre o censo de 1872, Jannuzzi (2012) relata que ele indicava uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos no Brasil. Diante dos dados ela classifica a educação de pessoas com deficiência no Brasil neste período como precária, tendo em vista que em 1874 eram atendidos 35 cegos no Instituto Benjamin Constant e 17 surdos no Instituto de Surdos-Mudos.

Segundo o censo de 1920, no Brasil haveria 8,56 surdos para cada 10 mil habitantes (BACELLAR, 2013). Tendo neste período uma população de 30.635.605 habitantes (IBGE, 2000, p. 221), haveria aproximadamente 26.222 surdos. Interessante comparar que, segundo Paul Deschanel, em discurso proferido em 26 de maio de 1896 no banquete anual de surdos-mudos, em Paris, haviam 35.000 surdos na França (CANTIN, 2014), um país com população bem menor que o Brasil.

Bacellar (2013) critica a falta de critérios na elaboração dos referidos censos (1872, 1890, 1900 e 1920) que, segundo ele, impactaram nas grandes diferenças nos coeficientes em prazos curtos; tal fato não seria possível, indicando uma falha no levantamento de dados. De acordo com ele, “Estas estatísticas ou foram mal feitas, ou simplesmente calculadas, pois em contrario não achamos explicação para estes absurdos” (BACELLAR, 2013, p. 30-31). Segundo ele, a presença do surdo nas populações é relativamente constante, ou seja, o coeficiente de surdos com relação à população geral não difere muito entre os países (BACELLAR, 2013), ou seja, a variação da prevalência da surdez deveria ser, mais ou menos, constante.

Bacellar (2013) indica como possíveis causas de falha dos censos, com relação ao número de surdos no país:

(1) má vontade da população em responder corretamente às questões do recenseamento (muitas vezes simulavam a surdez na tentativa de serem dispensados do serviço militar);

(2) dispersão dos surdos, agravada pelas dificuldades de transporte (segundo o autor a centralização dos surdos em instituições educativas, com ensino obrigatório, possibilitaria melhor levantamento estatístico);

(3) falta de instrução aos recenseadores e da participação de técnicos na organização das estatísticas (não havia uma definição de surdo-mudo para ser

seguida pelos recenseadores), de acordo com Bacellar (2013), “[...] o termo surdo-mudo se refere a uma noção symptomatica e relativa, sem limites bem definidos, seja quanto ao gráo de audição, seja quanto ao idiotismo” (p. 28). Ele relata que existe uma confusão na distinção entre idiotas e surdos-mudos e entre surdos-mudos afásicos, fato que teria interferido, inclusive, nos resultados dos censos de 1872, 1890, 1900 e 1920.

Sobre a não confiabilidade do censo de 1920 Bacellar (2013) relata que, segundo a própria Diretoria Geral de Estatística:

Não levando em conta o abuso das aspas para supprir as declarações por extenso (sim ou não), conforme exige o questionario da lista de familia, a falta de uniforme e exacta interpretação nas respostas dadas aos quesitos sobre defeitos phisicos, sobretudo em relação a surdo mudez, tornam os algarismos algum tanto suspeitos de exagero no recenseamento de 1920 (Recenseamento do Brasil, 1.^a parte, vol. II, 1920 *apud* BACELLAR, 2013, p. 30).

Atualmente, a falta de critérios objetivos do censo alcança também outros grupos como os deficientes visuais, conforme relatado a seguir por Dias (2013):

A Organização Mundial de Saúde estima que cerca de 15% da população mundial viva com pelo menos uma deficiência. *O Censo de 2010 no Brasil, que parece ter supervalorizado a deficiência visual, aponta que aproximadamente 24% da população brasileira vivenciam a experiência da deficiência.* No Brasil, o Censo relatou, ainda, que 6,5% da população vive com deficiência em sua forma mais severa (p. 3, grifos meus).

A falta de critérios mais apurados para a contagem dos surdos e tipos de deficiência auditiva está longe de fornecer dados preciosos. Se o sujeito está na infância, quem responde são os pais. Muitas vezes, envergonhados, negando a surdez pelo sofrimento em aceitá-la, respondem que “ele/ela fala um pouquinho sim”; jovens implantados afirmam que ouvem e falam e entram na categoria geral de perda auditiva, outros sinalizam etc. Ao menos duas críticas são feitas pela liderança surda: não acham correto que a surdez monateral caracterize uma pessoa como deficiente auditiva, pois conseguem ouvir com um ouvido apenas; com isso preenchem a cota de empregabilidade pelas empresas, pois não requerem ajustes de acessibilidade. Outra questão é o fato de atualmente nas perguntas do IBGE não terem questões específicas como, por exemplo, sobre a preferência da modalidade

de comunicação pelo sujeito (se usa mais Libras – gestos - ou mais a fala; ambas concomitantemente ou mais pela escrita e leitura).

4.2.3. Educação do surdo

4.2.3.1. A prevenção da surdez e a educação para tornar cidadão o surdo: ações capacitistas

Kehl (1923) classifica os grupos humanos segundo traços de fealdade, incluindo os surdez. Segundo ele, constatada a fealdade, a cura deveria ser buscada, e caso não fosse possível curar, deveria-se *atenuar a fealdade*, possibilitando a eles a aproximação o máximo possível ao ideal eugênico de belo por meio de ações diversas como a educação eugênica, exercícios, medicações, procedimentos cirúrgicos, plásticas, entre outras, de acordo com o caso. Ele não indica uma ação específica para os surdos, entretanto ações propostas no Congresso de Milão para educação de surdos como a oralização, os exercícios calistênicos¹⁷² e orais com o objetivo de desenvolver o tórax, garganta e canais nasais, assim como a elegância e facilidade para se movimentar poderiam se enquadrar como ações para atenuar a fealdade do surdo (PATRIOTA-SILVA, 2015).

Embora as ênfases no ensino da fala e dos treinos articulatórios já tenham sido adotados como política de ensino a partir de 1830 no Instituto de Paris, foi no Congresso Internacional de Educação de Surdos, ocorrido em Milão, em 1880, que ambos foram legitimados como sendo a base da metodologia mais adequada aos surdos. Essa legitimação foi marcada por colocações nosográficas sobre a surdez, não apenas como uma patologia isolada, mas como parte de uma síndrome ou vinculada a um conjunto de traços deletérios fossem físicos ou morais (CANTIN e CANTIN, 2017). No Congresso

consolida-se a ideia de que a surdez era uma “anormalidade” que deveria ser regulada a partir de mecanismos biopolíticos (mesmo em sua modalidade mais extrema, a eugenia) que possibilitariam o ensino da articulação do som da voz para todos os surdos. A grande utopia desse modo de pensar a surdez era o desenvolvimento

172 Calistênico, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa: “adj. Relativo a calistenia” (CALISTÊNICO, 2009, p. 370). Calistenia: “s.f. (1873) 1. método ou conjunto de exercícios físicos, espécie de ginástica rítmica, sem uso de aparelhos, para dar beleza, força e vigor ao corpo” (idem).

técnico necessário para a plena correção médico-cirúrgica do corpo do surdo de modo a transformá-lo em um “quase” –ouvinte”. Como o desenvolvimento médico de então não possibilitava a concretização dessa utopia, os congressistas depositaram suas esperanças em corrigir a surdez por meio do ensino da articulação e outras técnicas anatomofisiológicas de escolarização. Entretanto, vale lembrar que Itard já em sua época fazia estudos sobre a eletroestimulação da cóclea e realizava procedimentos nos quais artefatos poderiam ser utilizados nos ouvidos dos sujeitos surdos visando a correção da surdez (CÂMARA, 2018, p. 295).

A *Campanha para Educação do Surdo Brasileiro* é um exemplo de tentativa de correção do corpo surdo. Ao observar o discurso do Ministro Clóvis Salgado em 1957, é possível constatar que ele apresenta uma concepção do surdo como um indivíduo a ser corrigido por sua *deficiência parcial*, segundo ele, torná-lo inferior, embora passivo de *recuperação*, conforme citação a seguir:

[...] não poderia deixar à margem, sem aproveitamento e sem esperanças, essa legião de *60 mil compatriotas*, são de espírito e de corpo, *atormentados e inferiorizados apenas por uma deficiência parcial*, que uma educação adequada poderá certamente *corrigir*. A Campanha, que agora se inicia, tem êsse alto sentido de assistência afetiva, de verdadeira *recuperação* de uma massa considerável de bons elementos, capazes de cooperar na luta pela prosperidade da pátria comum (SALGADO, 1957b, p. 10, grifos meus).

Interessante atentar-se à discrepância entre o número de surdos no país e o número de surdos matriculados na década de 1940 no INES (400 alunos) (COUTTO, s.d. *apud* BRASIL, INES, 1930/1950). Situação semelhante em nossos dias: dos supostos quase 10 milhões de surdos no Brasil, apenas 65.6122 estão matriculados na educação básica; em 2012 eram 74.547 estudantes, porém, nesse período havia, supostamente, 5,7 milhões de surdos, deficientes auditivos e surdocego (REIS, 2019 *apud* Souza, 2019, p. 169), conforme já discutido sobre os censos.

No capítulo *Prophylaxia da surdo mudez*, Bacellar (2013) defende o uso de ações como o exame pré-nupcial, o controle do consumo de bebidas alcoólicas,¹⁷³ a prevenção de doenças que possam causar a surdo-mudez e o

173 “Do nosso estudo etiologico sobre a surdo mudez, ressalta o grande numero de casos oriundos de genitores alcoolistas, evidenciando desta maneira, a necessidade da regulamentação ou da abolição do consumo das bebidas alcoolicas, tal como já se tem feito nos Estados Unidos. Si a geração actual desse paiz, ainda ligada a velhos habitos, ainda não se conformou com os rigores da chamada *lei secca*, burlando-a continuamente, como dizem as noticias, a futura a ela se ajustará, e

tratamento precoce com especialistas em caso de contaminação de doença infecciosa ou infecção de ouvido, como medidas para a prevenção da surdez. Sua justificativa era de que os surdos eram considerados *máus elementos*, tanto do ponto de vista econômico, como social, pois gerariam mais gastos do que produção à sociedade, uma vez que a maioria não teria sido habilitada para trabalhar, além disso, tinham a tendência de se associarem entre si preferiam manter contatos sociais entre iguais.

Socialmente, são também máus elementos, dada a tentencia natural que têm de se *segregar da sociedade commum, procurando exclusivamente o convívio dos seus companheiros de infortunio, olhando sempre com desconfiança os seus semelhantes que ouvem*. A este respeito, já houve até quem previsse a possibilidade perigosa da formação de *uma sub-raça humana* de surdos mudos; acham os que emmittiram esta hypothese, que não se deveria cuidar da sua instrução, e que se deveria dispersal-os o mais possivel, para que, naturalmente, desaparecessem sem deixar vestígios de sua passagem.

Esse tratamento seria um retrocesso aos tempos barbaros.

Ao nosso ver, não se deve abandonar a instrução e a educação dos surdos mudos, muito pelo contrario, intensifical-a cada vez mais, pois este será o unico meio de tornal-os individuos aproveitaveis e uteis a sociedade, e de diminuir-lhes esse *egoísmo* tão pernicioso (BACELLAR, 2013, p. 73-74, grifos meus).

Interessante questionar a definição do que seria uma *sociedade commum*, pois vivemos em uma sociedade formada pela diversidade e marcada pelos conflitos, diferenças, polarizações e agrupamentos (fraternidades, partidos, religião, posição teórica) segundo a identificação que seus membros percebem entre si. Portanto, nossa sociedade é marcada por espaços organizados segundo critérios arquitetônicos, geográficos e posições epistemológicas. Contudo, desconsiderando esta diversidade e a formação de grupos por identificação, a busca por uma homogeneização social foi uma das marcas da eugenia no início do século XX no Brasil, buscando padronizar os indivíduos dentro dos parâmetros da norma por eles instituída.

Nacionalista apaixonado, Bell (1883), como citado anteriormente por Bacellar, de fato, e já exposto, constatou o perigo da formação de um povo surdo-mudo na década de 1880 nos Estados Unidos. Bell reconheceu a potência política e

veremos então surgir um povo mais forte e mas apto as suas necessidades sociaes” (BACELLAR, 2013, p. 75).

cultural dos surdos e via esta possibilidade como uma ameaça à sociedade estadunidense e com base nele identificou os fatores que favoreciam a manutenção e expansão dos agrupamentos surdos: (1) a criação de instituições educativas *exclusivamente para surdos* (que levavam os surdos a conviverem exclusivamente entre si, o que favorecia os relacionamentos afetivos entre homens e mulheres surdos); (2) a permissão do uso da língua de sinais (a língua de sinais se tornava um meio de comunicação comum e eficiente entre eles aproximando-os); (3) o risco da criação de uma língua escrita de sinais e (4) o preconceito dos ouvintes contra os surdos (que levaria os surdos a se aliarem).

A solução para o aperfeiçoamento racial estaria, segundo Bell (1883), na educação e nos meios seletivos; segundo Kehl (1923), se utilizados de forma eficaz diminuiriam os casos de surgimento de novos surdos, pois se evitaria o nascimento destes a partir da profilaxia, da seleção adequada de casamentos, e se evitaria o desenvolvimento de anormalidades com ações de saneamento e cuidados higiênicos, pois, de acordo com Kehl (1923),

a fealdade não é attributo natural da especie humana; corresponde a um desequilíbrio provocado por diversas causas, taes como a doença e a degeneração. Pela acção da primeira se fica feio; pela acção da segunda se nasce feio. [...] A fealdade é um effeito, e não ha effeito sem causa (KEHL, 1923, p. 193).

Para prevenir a fealdade era necessário saber a sua causa, no caso da surdez; para Bacellar, Gabel e Tobias Leite, as causas existentes poderiam ser congênicas ou acidentais.

Bacellar (2013) propunha diversas medidas profiláticas contra a surdez congênita, entre elas ele defendia o exame pré-nupcial obrigatório como prevenção de diversos males que estariam degenerando a raça e justificava que os benefícios de tal exame trariam mais benefícios do que inconveniências. Segundo ele,

O exame pré-nupcial obrigatório, seria, ao nosso ver, o melhor preventivo, não só da surdez congenita, como tambem de mil males que dia a dia mais vão degenerando a nossa raça. Todos os inconvenientes que se tem attribuido a essa medida são insignificantes a vista dos beneficios que ella viria a trazer. Entre aquelles males, culminando sobre todos, vemos a syphilis que, insidiosamente, cada vez mais vai alastrando os seus dominios, sem

encontrar um dique que se oponha a sua marcha destruidora. Todos os postos, todos os serviços que se fundem para combater este mal, verão seus esforços anulados pela falta de prophylaxia e de *propaganda eugenica*.

[...]

A regulamentação do casamento dos syphiliticos, dos tuberculósos e de todos os individuos portadores de taras ou molestias contagiosas, decorrentes desse exame pré-nupcial, seria não só um trabalho de prophylaxia da surdo mudez congenita, como também da prophylaxia social. Relembraremos, que nem sempre se herda a molestia, mas sempre se herda um terreno propicio ao seu desenvolvimento.

Só esta medida valeria por todas as outras que se quizesse estabelecer na prophylaxia da surdo mudez congenita.

A Semana Oto Rhino Neuro Oculistica, reunida nesta Capital, e Outubro deste anno [1926], approvou uma moção, assignada pelos drs. Roberto Oliva e Aristides Rabello, dirigida aos Poderes Publicos, fazendo sentida a necessidade de incluir em nossa legislação o exame pré-nupcial, e de noivos ligados por laços de consanguinidade, como o mais efficiente meio de evitar o nascimento de individuos surdos mudos (p. 74, grifos meus).

Renato Kehl (1923), médico contemporâneo de Bacellar, também defende o uso do exame pré-nupcial como prevenção da degeneração racial de nosso país, com base na premissa que “ninguém tem o direito de perpetuar o seu soffrimento, a sua deformidade, a sua miseria” (KEHL, 1923, p. 201). Com o objetivo do progresso eugênico, ele enfatiza a importância da escolha racional do casamento, ou seja, o matrimônio deveria ocorrer entre pessoas consideradas superiores eugenicamente, e ainda assim, deveriam se submeter a um exame prévio para confirmar a sanidade dos noivos e garantir a qualidade da prole. Ele defendeu, inclusive, que este exame se tornasse obrigatório e regido pelo Código Civil, que os casamentos diagnosticados como inapropriados fossem proibidos e que fossem realizadas esterilizações compulsórias das pessoas consideradas degeneradas.

A seleção sexual realizada da maneira correta, possibilitaria, segundo ele, o aperfeiçoamento humano e a felicidade das famílias, devendo os noivos buscarem inicialmente o bem social na escolha do cônjuge para evitar colaborar com a degeneração racial, pois, de acordo com ele,

criar a dôr é um crime perante a humanidade; criar a monstruosidade é um crime perante a raça. [...] Todos os enfermos reconhecidamente capazes de transmitir outras doenças graves e permanentes á descendencia têm de ser excluídos do direito de constituir familia. [...] devem isolar-se os individuos considerados perigosos para a raça (KEHL, 1923, p. 250).

A defesa dos exames pré-nupciais está baseada na concepção de hereditariedade, Bacellar (2013), ao recomendar sua utilização para prevenção da surdez mostra que seu posicionamento está alinhado a Kehl (1923) e Bell (1883). Bell (1883), baseado na defesa da hereditariedade da surdez, condenava o casamento de surdos com surdos e com parentes de surdos, assim como a procriação destes, receando a formação de uma raça humana surda. Kehl apoiou, no Brasil, os exames pré-nupciais passaram a ser regulados pela Constituição de 1934, conforme expresso em seu artigo 145 (BRASIL, 1934b).

Ações de prevenção da *surdez adquirida* também são defendidas por Bacellar (2013) como a prevenção de processos infecciosos dos ouvidos de recém-nascidos, o isolamento de crianças de locais suspeitos de contaminação por meningite e o tratamento precoce em casos de contágio por meningite ou de infecções de ouvido.

Durante a Idade Antiga, os surdos não tinham direitos civis por serem considerados imbecis. Em 529, com o Código Justiniano, a cidadania passa a ser garantida, pelo Império Bizantino, aos surdos que soubessem ler e escrever. “O código de Justiniano já previa que os surdos que pudessem receber educação formal teriam seus direitos legais preservados e poderiam herdar propriedades, dirigindo seus assuntos através da escrita” (SOUZA, 1995, p. 72).

Em busca de garantir o direito à herança de seus filhos surdos, famílias da nobreza, que casavam entre si para manter a herança nelas, passaram a contratar preceptores para ensiná-los a leitura e a escrita (BENVENUTO, 2006; SOUZA, 1995).

No Brasil desde o século XIX, a legislação regulamentava sobre os direitos jurídicos dos surdos. Sobre a responsabilidade civil-militar e criminal do surdo no Brasil, Bacellar (2013) retoma as seguintes legislações que tratavam do assunto: *Código Commercial* (1850), *Código Penal* (1890), *Constituição Federal Brasileira* (1891), *Ordem do dia do Estado Maior do Exército* (nº 91 de 25 de agosto de 1900) e *Código Civil* (1916). O *código civil* de 1916, por exemplo, determinava que os surdos-mudos sem educação que o possibilite enunciar sua vontade deveriam ser interditados,¹⁷⁴ ficando sujeitos à curatela. Indicado um curador para o

174 “Interdição é um acto pelo qual o juiz retira ao alienado, ao surdo mudo ou ao prodigo, a administração e a livre disposição de seus bens. Deve a interdição ser decretada por sentença, depois de verificada a necessidade da medida (art. 450). A mesma sentença em que decretar a

surdo este ficará responsável por prover ao surdo educação em estabelecimento adequado para que possa alcançar autonomia. De acordo com C. Bevilacqua, citado por Bacellar (2013),

Os surdos mudos não têm todos o mesmo gráo de inferioridade psychica, e a sua enfermidade pode resultar de causas diferentes. Além disso são susceptíveis de educação, que os põe em comunicação com a sociedade. Attendendo a estas circumstancias, e, principalmente ao facto da educação especial, que, tornando o surdo mudo apto a se fazer comprehender, lhe dá capacidade civil, quer o Codigo que se ajuste a autoridade do curador ás necessidades do curatelado, e, sendo possivel, promova o curador a aquisição da capacidade plena do surdo mudo (p. 128, grifos meus).

A educação possibilitaria ao surdo o franqueamento à cidadania respondendo por seus atos, gerir seus bens, casar-se, deixar testamento e comercializar, conforme o *Codigo Civil* (1916), o *Codigo Commercial* (1850) e o *Codigo Penal* (1890) e, segundo a Constituição de 1891, gozar de plenos direitos de cidadão. A suspensão dos direitos do surdo previstos na Constituição de 1891 ocorrerá se este não conseguir manifestar sua vontade e seu discernimento, no Código Civil de 1916, a capacidade civil do surdo depende de sua capacidade para se comunicar, logo, a partir do momento em que ele provar ter discernimento e capacidade de comunicação, não se enquadraria mais como incapaz física ou moralmente. Contudo, mesmo educados, alfabetizados e tendo capacidade comunicativa e, inclusive oralizados, alguns direitos eles não teriam garantidos por serem surdos, a saber: ser admitidos como testemunhas em testamentos e prestar serviço militar (BACELLAR, 2013).

De acordo com Bacellar (2013), a educação seria muito benéfica para o surdo, pois possibilitaria ao surdo a compreensão das regras sociais e *morais*, assim como a responsabilidade por seus próprios atos. Neste sentido ele afirma:

Julgamos pois, que não têm razão aquelles, como Afranio Peixoto, Casper, Bonnafont, que disseram, que sendo a surdo mudez, por si só, um grave indicio de degeneração, ainda mais agravado pela falta de desenvolvimento intelletctual ulterior, de qualquer modo, qualquer que seja o gráo de instrução recebida, o surdo mudo será sempre um ente incompleto, cuja responsabilidade será sempre attenuada.

interdicção, deverá o juiz nomear o curador, que represente o interdicto” (C. Bevilacqua *apud* BACELLAR, 2013, p. 128).

Estes auctores commetteram pelo menos um exagero.

A educação e a instrução nos surdos mudos não é improficua, e sómente aquelles dellas completamente privados, é que se poderá attribuir irresponsabilidade completa.

O surdo mudo que não recebeu os beneficios da instrução é um indivíduo no qual as paixões accendem-se com facilidade e violencia; é de natureza inconstante, é imprevidente e preguiçoso, susceptível de embriaguez e devassião, acata com facilidade os maus conselhos, tomando com facilidade os maus caminhos. Porém elle não ignora nunca os seus erros e as suas faltas (BACELLAR, 2013, p. 125, grifos meus).

Com relação à responsabilidade civil-militar e criminal do surdo, Bacellar (2013) retoma as seguintes legislações que tratavam do assunto: *Codigo Commercial* (1850), *Codigo Penal* (1890), *Constituição Federal Brasileira* (1891), *Ordem do dia do Estado Maior do Exercito* (nº 91 de 25 de agosto de 1900) e *Codigo Civil* (1916). O *codigo civil* de 1916, por exemplo, determinava que os surdos-mudos sem educação que o possibilite enunciar sua vontade deveriam ser interditados¹⁷⁵, ficando sujeitos à curatela. Indicado um curador para o surdo este ficará responsável por prover ao surdo educação em estabelecimento adequado para que possa alcançar autonomia. De acordo com C. Bevilacqua, citado por Bacellar (2013),

Os surdos mudos não têm todos o mesmo gráo de inferioridade psychica, e a sua enfermidade pode resultar de causas diferentes. Além disso são susceptíveis de educação, que os põe em comunicação com a sociedade. Attendendo a estas circumstancias, e, principalmente ao facto da educação especial, que, tornando o surdo mudo apto a se fazer comprehender, lhe dá capacidade civil, quer o Codigo que se ajuste a autoridade do curador ás necessidades do curatelado, e, sendo possivel, promova o curador a aquisição da capacidade plena do surdo mudo (p. 128).

Contudo, mesmo educados, alfabetizados e tendo capacidade comunicativa e, inclusive oralizados, no Brasil, no fim do século XIX e início do XX, alguns direitos eles não teriam garantidos por serem surdos, a saber: ser admitidos como testemunhas em testamentos¹⁷⁶ e prestar serviço militar¹⁷⁷ (BACELLAR,

175 “Interdicção é um acto pelo qual o juiz retira ao alienado, ao surdo mudo ou ao prodigo, a administração e a livre disposição de seus bens. Deve a interdicção ser decretada por sentença, depois de verificada a necessidade da medida (art. 450). A mesma sentença em que decretar a interdicção, deverá o juiz nomear o curador, que represente o interdicto” (C. BEVILACQUA *apud* BACELLAR, 2013, p. 128).

176 Código Civil dos Estados Unidos do Brasil (1916).

177 Segundo *Ordem do dia do Estado Maior do Exercito* de 25 de agosto de 1900.

2013).

Bacellar insistia no treino articulatório e na desmutização dos surdos. Diferente dele, o Dr. Tobias Leite durante sua gestão incentivou o uso e ensino da comunicação gestual, a divulgação desta pelo país ocorreu em sua gestão a partir dos estudantes de cidades diversas que ao retornarem levaram-na e de publicações realizadas pelo Instituto (ROCHA, 2009). Ele “não era entusiasta do trabalho de aquisição da linguagem oral, defendendo sua aplicação somente a alguns casos” (ROCHA, 2019, p. 23). Para alcançar o objetivo de tirar o surdo-mudo do isolamento, Tobias Leite (1869) afirma que caberia à escola ensiná-lo uma linguagem que possibilitasse a ele se comunicar com os demais membros da sociedade (escrita ou oral). Ele afirma que

[...] a linguagem escripta é fácil tanto ao surdo-mudo congenito, quanto ao accidental, e que a linguagem articulada artificial, sendo possível nos segundos, só por excepção o é nos primeiros, e sempre tão imperfeitamente, que só por curiosidade é toleravel (LEITE, 1869, p. 5).

Importante destacar que, no século XIX, em âmbito internacional, os surdos já estavam organizados e discutiam o que queriam para si (seus direitos como cidadãos, em especial sobre sua educação). A luta travada pelos surdos nos últimos dois séculos pelo reconhecimento da língua de sinais foi conquistada politicamente no Brasil por meio de legislações específicas já no século XXI (VIEIRA-MACHADO; MATTOS, 2019), a Lei da Libras (lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005), que foi uma das grandes conquistas do movimento surdo com relação à legislação, garantindo o reconhecimento da Libras como língua.

Do ponto de vista legislativo, sua regulamentação teve início com a apresentação do projeto de lei n. 131, em 13 de junho de 1996. Nesse projeto, a senadora Benedita da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT) do Rio de Janeiro, expressou a principal demanda dos coletivos liderados pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) que lutavam pelos direitos das pessoas surdas: a legitimação do estatuto linguístico da Libras no país (CARNIEL, 2018, p. 5).

A reivindicação do direito do surdo à língua de sinais para além de seu aspecto utilitário, permitiu aos surdos tomar a palavra no espaço

público e intervir no campo político. Os surdos, outrora declarados incapazes, monstros ou bestas, mostram suas capacidades. Uma nova configuração da cena, mais igualitária, começa a ter lugar. É a tomada de consciência desta igualdade que abre aos surdos, o caminho da emancipação intelectual (BENVENUTO, 2006, p. 243).

Logo, a promulgação da lei 10.436/2002 e sua regulamentação pelo decreto 5.626/2005 foram frutos de uma longa história de luta e se tornaram as principais reivindicações do movimento surdo naquele período (CARNIEL, 2018). Muitas foram as conquistas, como as descritas por Souza (2013):

O Movimento Surdo Brasileiro (MSB), nucleado na Federação Nacional de Educação de Surdos e liderado por intelectuais e ativistas surdos e ouvintes, conquistou direitos em várias frentes. Dentre eles, destacam-se: o reconhecimento da Libras como língua nacional e oriunda das comunidades surdas brasileiras – Lei 10.436/2002 – (BRASIL, 2002); o direito de surdos e seus familiares (se ainda crianças) optarem pela modalidade escolar em que se sintam mais confortáveis (escolas bilíngues, classes bilíngues e escolas lusófonas – também denominadas escolas inclusivas – com Atendimento Educacional Especializado – AEE); o direito a terem na escola professores bilíngues qualificados desde a graduação (para as escolas e as classes bilíngues), direito que se vincula ao dever das universidades de introduzir, entre outras medidas, a disciplina Libras em todas as licenciaturas, bem como de apoiar ações de formação de educadores bilíngues Libras-Português para a Educação Básica; o direito a intérpretes e tradutores graduados em Libras-Português, direito que convoca, novamente, as universidades, em especial as públicas, a cumprirem seu papel formativo, apoiando ações de formação de graduados em Tradução e Interpretação de Libras ou implantando-as elas mesmas; o direito de os surdos estudarem em escolas lusófonas, com o devido suporte da área clínica (protetização, oralização e apoio educacional complementar e suplementar) – direitos todos expressos no longo texto do Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005) (p. 62-63).

4.2.3.2. Educação moral do surdo

A escola importou discursos e condutas normalizadoras de outros ambientes, em especial da Igreja, em sua ação moralizadora.

Apesar de o Estado propor-se a ditar as normas para o ensino por ele ministrado, o ensino nas escolas estatais do Império não era secularizado. A religião católica era, pela Constituição, religião do Estado e por isso, todos os níveis de ensino, de alguma forma, atendiam às exigências, doutrinas e costumes da igreja (ZOTTI, 2005, p. 36).

Um dos objetivos principais da educação dos surdos no século XIX era a educação moral, extensiva igualmente a qualquer outro estudante, instrução moral sendo prevista no currículo do ensino primário das escolas públicas brasileiras neste período, cabendo à escola a orientação dos estudantes em relação aos preceitos da moral e dos bons costumes e as regras higiênicas, segundo o *Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte* (Decreto 1331-A de 17 de fevereiro de 1854), também conhecido como *Lei Couto Ferraz*, responsável pela organização das diretrizes oficiais da educação primária e secundária pública e particular (BRASIL, 1854).

Gabel afirmou que os surdos apresentam sentimento moral, sendo capazes de distinguir entre o bem o mal e se revoltando com injustiças, contudo sua moralidade pode ser pervertida por falta de instrução, ele descreve a educação indispensável aos surdos como “tudo que constitue a educação que de suas mãis recebem os que fallão, isto é, nos habitos de asseio, de decencia, de ordem, de obediencia, e de respeito assim como na cultura das faculdades intellectuaes e moraes pela pratica da linguagem (p. 7).

Retomando a questão da educação moral, de acordo com Bacellar (2013),

O surdo mudo que não recebeu os beneficios da instrução é um indivíduo no qual as paixões accendem-se com facilidade e violencia; é de natureza inconstante, é imprevidente e preguiçoso, susceptível de embriaguez e devassião, acata com facilidade os maus conselhos, tomando com facilidade os maus caminhos. Porém elle não ignora nunca os seus erros e as suas faltas (p. 125).

Segundo ele, a educação é muito benéfica para o surdo possibilitando a ele a compreensão das regras sociais e morais, assim como a responsabilidade por seus próprios atos. Neste sentido, ele afirma que os surdos, a partir da educação, passariam a ter responsabilidade por seus atos. Bacellar (2013) coloca-se contra o posicionamento de Afranio Peixoto, Casper e Bonnafont de que

[...] sendo a surdo mudez, por si só, um grave indicio de degeneração, ainda mais agravado pela falta de desenvolvimento intellectual ulterior, de qualquer modo, qualquer que seja o grão de instrução recebida, o surdo mudo será sempre um ente incompleto, cuja responsabilidade será sempre atenuada. Estes auctores commetteram pelo menos um exagero (idem).

Justifica, portanto, sua discordância afirmando sua crença na eficácia da educação dos surdos-mudos, pois, segundo ele, “[...] sómente aquelles dellas completamente privados, é que se poderá attribuir irresponsabilidade completa” (idem).

A *Campanha para Educação do Surdo Brasileiro* também apresenta um objetivo moralizador visível ao observar seu objetivo ao educar o surdo: alcançar “[...] o seu *soerguimento moral*, cívico e social” (DÓRIA, 1957a, p. 6 e KUBITSCHKE, 1957, art. 2º, b, grifos meus).

Tobias Leite relaciona a educação moral ao controle da perversão de sentimentos e corrupção dos costumes. A educação moral dos estudantes do Instituto em sua gestão era função dos inspetores, que por sua vez deveriam ser idôneos. Ele enfatiza que para manter a moralidade do Instituto era necessário garantir a separação entre meninos e meninas e, por considerar que não havia condições físicas para manter essa separação naquele momento, afirma ser contra a presença de meninas no Instituto (LEITE, 1969). De acordo com o relatório de gestão do Instituto datado de 1886:

Desde 1874 cessou no Instituto o ensino do sexo feminino, por faltarem no predio em que elle funcionava accomodações para empregados e alumnos de ambos os sexos, com a separação completa que exige o systema mixto. Afim de que as surdas-mudas não continuem excluidas dos beneficios da cultura moral, intellectual e profissional, é necessario que o Governo seja habilitado a apropriar o serviço do Instituto á educação mixta ou a crear estabelecimento especial (LEITE, 1886, p. 64).

A defesa da educação se dar separadamente para meninos e meninas era comum para a época, em especial nos internatos, como era o caso do Instituto, como descrito por Schuler (1999):

As escolas de meninos e meninas eram separadas, funcionando em casas e locais distintos, de acordo com o sexo. No Regulamento de 1854, as "meninas pobres" sequer foram mencionadas, demonstrando que a instrução do sexo feminino não consistia prioridade do legislador, sendo, de fato, suplantada pelo objetivo de instruir a população livre masculina.

O currículo relativo às aulas de meninas estabelecia limites no ensino de álgebra, geometria, gramática, história e geografia pátrias. Para as meninas, a doutrina cristã, a leitura, a escrita e o cálculo elementar seriam ensinamentos suficientes, acrescidos das aulas de agulha, bordados e costura. A formação da mulher visando a vida doméstica, em detrimento da vida pública, reservada aos homens, era o ideal da instrução primária feminina (s.p.).

Voltando um pouco para a gestão de Huet, há a presença de meninos e meninas no Instituto, tanto que seu nome na época era *Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos*. Contudo, segundo publicação oficial do *Ministério da Justiça e Negócios Interiores*, Huet saiu do cargo de diretor por ter apresentado má gestão econômica, disciplinar e moral, não tendo sido especificado os detalhes das imoralidades lá cometidas, por isso, não sabemos ao certo o que ocorreu, mas é possível que o fato da coexistência de meninos e meninas no Instituto possa ser um dos motivadores (BRASIL, 1898).

A *Lei Couto Ferraz*, que regia a educação primária e secundária no país, publicada em 1854, dois anos antes da fundação do Instituto, em seu artigo 109, ditava que: "Nas casas de educação de meninas não se admittirão alumnos, nem poderão morar pessoas do sexo masculino maiores de 10 annos, excepto o marido da directora" (BRASIL, 1854).

Na França, já em meados dos anos 1800, as estudantes surdas foram transferidas para a Escola de Bordeaux por conta da Reforma de 1859 que determinava que as meninas e os meninos surdos passassem a ser separados em duas instituições, os meninos estudariam em Paris e as meninas em Bordeaux

(CÂMARA, 2018). Os banquetes para surdos-mudos¹⁷⁸ na França iniciaram-se em 1834, contudo apenas em 1886 começam a aceitar a presença de mulheres (BENVENUTO, SÉGUILLON, 2016), portanto, na França a presença feminina já era resultado de uma luta e resistência do que, no futuro, se denominaria "feminismo" ou algo tangente a ele. Já no Brasil, o patriarcalismo se impôs em coligação com princípios religiosos que legitimavam os discursos de ser desnecessário educar mulheres, pois estariam submissas a seus maridos.

Para além desta questão moralista da época, nos indagamos se essa proibição das meninas no Instituto possa ter também como motivação o controle sexual dos alunos surdos, para evitar uma possível formação de uma variedade surda da raça humana, pois a convivência de surdos com surdos, proporcionada pelas escolas exclusivas para surdos, segundo Bell (1883), aumentaria as chances de relações amorosas entre surdos e surdas, e conseqüentemente o risco de geração de proles surdas. Bell não propõe que as escolas sejam apenas de meninos, ele propõe que os surdos sejam ensinados em escolas com ouvintes, e que preferencialmente não tenha mais de um surdo por escola, mas a separação por gênero também poderia ter esse objetivo.

Câmara (2018) ressalta que Valade-Gabel também critica o ensino de meninos e meninas surdos juntos por preocupação com o crescimento populacional de surdos, segundo ele,

o maior perigo dessa proximidade [de alunos dos dois sexos juntos] é de fazer nascer entre as jovens pessoas simpatias que as conduzam a casamentos e ninguém ignora que tais uniões oferecem

178 Segundo Benvenuto e Séguillon (2016), o movimento surdo estava intimamente ligado à educação de surdos desde o início do século XIX e desenvolveu-se como um movimento de resistência à ofensiva oralista intensificada após a morte de Sicard em 1822. Diante disso, Ferdinand Berthier e outros surdos franceses iniciaram os "banquetes de surdos-mudos" em homenagem ao Abade de l'Epée em 1834, que perduram até hoje. Esses banquetes foram a maneira que Berthier encontrou para realizar reuniões para discutir e debater questões como a educação de crianças surdas e demais assuntos relacionados aos surdos na França em um momento em que as reuniões políticas estavam proibidas. Outros agrupamentos foram utilizados para estes fins posteriormente entre o século XIX e início do XX como os Congressos, a Imprensa Silenciosa, o Esporte Silencioso, associações de surdos e agrupamentos artísticos.

raramente à sociedade e à família garantias suficientes (VALADE-GABEL, 1875, p. 11¹⁷⁹ *apud* CÂMARA, 2018, p. 249).

4.2.3.3. Educação como instrumento para formação da força produtiva

Tobias Leite¹⁸⁰ (1869, 1871), Ana Rímoli¹⁸¹ (DÓRIA, 1957), Clóvis Salgado¹⁸² (1957a) e Bacellar¹⁸³ (2013) apresentavam como principal objetivo da educação dos surdos a conversão destes em *cidadãos úteis*, uma intenção claramente produtivista, a partir da qual a educação poderia minimizar ou evitar o “fardo financeiro” do Estado com o surdo. A formação educativa de cidadãos úteis não se restringia ao ensino de surdos, mas às crianças pobres, aos negros, aos indígenas, entre outros, conforme indicado pela Lei Couto Ferraz (BRASIL, 1854).

No século XIX, ao referir-se às disciplinas e conteúdos que considerava que deveriam ser ministrados aos estudantes do Instituto, Tobias Leite (1871) afirma que a missão do Instituto “[...] não é formar homens de letras, é apenas restituir á sociedade como cidadãos *uteis* os individuos que a natureza ou os accidentes lhe roubaram, e converteram em *fardos inuteis*, e até *nocivos*” (p. 6, grifos meus).

179 VALADE-GABEL, Jean-Jacques. **De la situation des écoles de sourds-muets non subventionnées par l'État**. Bordeaux: G. Gounouilhou, 1875.

180 O objetivo da educação do surdo seria:

“[...] restituir á sociedade como *cidadãos uteis* os individuos que a natureza ou os accidentes lhe roubaram, e converteram em *fardos inuteis*, e até *nocivos*” (LEITE, 1871, p. 6, grifos meus).

“[...] o fim unico deste estabelecimento é arrancar do isolamento, que embrutece, os infelizes privados do instrumento essencial para a manutenção e desenvolvimento das relações sociaes; é enfim converter em *cidadãos uteis* á sociedade individuos que lhe pesão, e a damnificação involuntariamente” (LEITE, 1869, p. 4, grifos meus).

“[...] a educação converte-os de *semi-selvagens* em *cidadãos uteis* como os que ouvem e fallão [...]” (LEITE, 1869, p. 4, grifos meus).

181 “A experiência de povos mais avançados nesse terreno já demonstrou que a pedagogia emendativa referente aos deficientes da audição e da fala produz resultados cuja excelência atesta o valor do emprêgo de técnicos especiais, transformando aqueles deficientes em *peessoas úteis* a si mesmas e ao próximo” (DÓRIA, 1957a, p. 5, grifos meus).

182 Clóvis Salgado, em discurso para instituição da Campanha para educação do surdo brasileiro, definiu a criança surda como um “[...] ente normal, perfeitamente capaz de superar sua deficiência física, e tornar-se um *adulto capaz de conviver e ombrear com os seus concidadãos*” (1957b, p. 9, grifos meus).

183 “Ao nosso ver, não se deve abandonar a instrução e a educação dos surdos mudos, muito pelo contrario, intensificá-la cada vez mais, pois este será o unico meio de torná-los individuos aproveitaveis e uteis a sociedade, e de diminuir-lhes esse egoismo tão pernicioso” (BACELLAR, 2013, p. 73-74).

“[...] achamos que se deveria melhor cuidar desses infelizes, tornando-os cidadãos uteis, valores positivos, capazes de suprir a propria subsistencia sem onus á sociedade em que vivem” (BACELLAR, 2013, p. 134).

Tobias Leite classificou os surdos sem instrução como “fardos inúteis e até nocivos”, uma vez que indivíduos que não tivessem uma linguagem para se comunicar e uma profissão poderiam se tornar inúteis por não conseguir se sustentar e nocivos, pois não conseguiriam, sem uma linguagem, aprender as regras para se viverem em sociedade.

Mas, segundo ele, os surdos sem instrução poderiam ser convertidos em cidadãos úteis à sociedade mediante a educação, normalizando os surdos ao submetê-lo à disciplina que, por sua vez, segundo Foucault (2017, p. 20), “[...] é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder; são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”.

Gabel (2012b) e Tobias Leite (2012b) recomendaram aos professores de surdos a construção de uma relação de confiança e afeição com o aluno surdo, para torná-lo um discípulo dócil o suficiente para ser moldado conforme o professor considerar necessário e a partir de então cumprir a “[...] nobre tarefa de restituir á sociedade um membro que a natureza ou os accidentes della desviarão [...]” (LEITE, 2012b, p. XI), para tanto Tobias Leite destaca as competências que afirma serem necessárias ao professor para educá-los (que seriam as mesmas do ensino daqueles que ouvem): inteligência, método e paciência (LEITE, 1969).

Percebe-se aqui uma lógica pastoral por parte dos professores, que objetivavam o zelo e a salvação de seus estudantes, com base da confiança e afeição do estudante para alcançar a docilização e torná-lo útil socialmente, atuando de forma articulada com a disciplina e o biopoder. De acordo com Foucault (2008),

[...] o pastorado no cristianismo deu lugar a toda uma arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar, de manipular os homens, uma arte que tem a função de segui-los e de empurrá-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo de sua existência (p. 218-219).

Foucault tratou em suas obras sobre os modos de poder, de acordo com ele o poder não pertence ao Estado, à soberania ou à uma instituição. Conforme Ferreirinha e Raitz (2010, p. 382), “o poder deve ser entendido como uma relação flutuante, não está numa instituição e nem em ninguém, já o saber se encontra numa relação de formas e conteúdos. Assim, para estabelecer o poder é preciso

força, ao passo que para estabelecer o saber bastaria apreender ou ensinar”. Os sujeitos se constituem a partir da relação saber-poder. Logo, por meio da imposição de força sujeitam-se os corpos para obediência e aceitação de regras sem questionar e capacitá-los a atividades e aptidões que os tornem úteis economicamente.

4.2.3.4. O uso de sinais, de escrita ou da oralidade como medidas de inteligência: a supremacia da fala

Dr. Tobias Leite, em 1881, no Brasil, considerava que uma pequena porcentagem dos surdos-mudos congênitos (15%) teria inteligência *suficiente* para ser alfabetizado e, com relação aos surdos acidentais, seria possível que 65% destes tivessem a inteligência *maior, menor ou igual à dos fallantes* (LEITE, 2012b); Bell, em 1883, nos Estados Unidos, considerava que os surdos teriam as mesmas capacidades intelectuais que os ouvintes ao afirmar que “Essas pessoas que chamamos de ‘surdos-mudos’ não possuem *nenhum* outro defeito além da surdez” (p. 43, tradução livre, grifos meus); Bacellar, em 1926 (data da defesa de sua tese), no Brasil, defende que o surdo poderia ter desenvolvidas suas capacidades intelectual e de trabalho “quase normais”, ou seja, ao nível das pessoas que ouvem, por meio da educação; o que nos permite afirmar que, para Bacelar, haveria um *limite* na capacidade do surdo ao *quase* ou o *mais ou menos* à normalidade, conforme exemplificado a seguir:

Sendo o surdo-mudo no verdadeiro sentido da palavra, *um individuo passivel* de, por meios apropriados, receber educação e instrução que elevem a *sua capacidade intellectual e de trabalho quasi ao nivel do individuo normal*, e sendo o seu natural retrahimento, quasi insociabilidade consequencia tambem da falta daquelles beneficios, achamos que se deveria melhor cuidar desses infelizes, tornando-os cidadãos uteis, valores positivos, capazes de supprir a propria subsistencia sem onus á sociedade em que vivem (BACELLAR, 2013, p. 133-134, grifos meus).

O verdadeiro surdo mudo apresenta um desenvolvimento physico e intellectual *mais ou menos normal*, faltando-lhe sómente a audição e consequentemente a palavra (idem, p. 28, grifos meus).

Constatamos, portanto, que na tese de Bacellar (2013) está presente a relação de inferioridade dos surdos em relação aos indivíduos ditos *normais* e a

defesa de que através da educação e instrução o *surdo-mudo* poderia conseguir atingir *quase* o nível da capacidade intelectual e de trabalho do indivíduo *normal*. Interessante destacar que, de acordo com Vieira-Machado e Mattos (2019), “o método oral puro, como método científico, era altamente valorizado e impreterivelmente reconhecido como verdadeiro. O aluno que, por ventura, não obtivesse sucesso não seria por causa do método, mas sim por causa dele próprio, da sua condição de impecil, ou não” (p. 64-65).

Em 1957, o Ministro Clóvis Salgado, no Brasil, descreve os surdos como capazes de superar sua deficiência, ficar em igualdade com os demais e cooperar pelo progresso do país.

Gabel (2012a), a respeito da inteligência dos surdos, estabeleceu uma hierarquização a partir de visitas feitas por ele às instituições de surdos que supervisionava. Nossa hipótese é que o critério de classificação foi a maior ou menor capacidade de os estudantes surdos se comunicarem pela fala, dado que em seu texto não explicita os parâmetros que utilizou.

Dessa forma, ele defendeu que entre os surdos:

- 5% (e talvez muitos mais) são idiotas;
- 20% são retardados [ou atrasados intelectualmente];
- 55% têm inteligência normal;
- 20% têm inteligência superior sendo que dois terços teriam falado depois do quinto ano [escolar] (VALADE-GABEL, 1863, s.p)¹⁸⁴.

Portanto, segundo Gabel (2012a), deveria ser, insistentemente, buscada pelos instrutores a desmutização dos surdos ou o ensino da fala aos alunos *semisurdos* (demi-sourds, nos termos atuais *com surdez moderada*); aos que vieram a se tornar surdos e que, portanto, já tivessem ouvido, e *aos surdos com inteligência normal* (55% além dos 20% com inteligência superior, conforme Valade-Gabel, 1863), pois, segundo ele, “[...] a palavra [a fala] provoca, sustenta e dirige as faculdades intellectuaes melhor do que qualquer outro meio de comunicação” (2012a, p. 4). O ensino de sinais de um pouco de escrita deveria ser direcionado *apenas aos surdos de inteligência inferior*, ou seja, a 25% dos surdos (GABEL, 1863). Diferentemente de Gabel, a relação clara entre inteligência e possibilidade de

184 Citação extraída da obra *Guide des Instituteurs Primaires Pour Commencer L'Éducation des Sourds-Muet*, *Edition Du Fox*, 1862, de autoria de Valade-Gabel. A citação consiste na versão para o português de Regina Maria de Souza e Fábio Davis Amorim. Deduzimos que a autoria da apresentação também seja do próprio Valade-Gabel uma vez que não apresenta outro autor, contudo o texto da apresentação é em terceira pessoa.

falar não é marcada na obra de Tobias Leite, que mesmo sendo médico não classificava os surdos com base na inteligência.

A relação entre ser capaz de falar e nível de inteligência se estendeu ao menos ao longo do século XX. Dra. Regina Maria de Souza, que também foi psicóloga do atual Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação (CEPRE – UNICAMP), relatou que vários pais choravam nas sessões de psicologia quando os filhos eram enviados para salas onde se ensinava em língua de sinais. O motivo era que associavam a suposta dificuldade de falar de seu filho, ou filha, com baixa inteligência, mostrando grande preocupação com o futuro dele ou dela quando viessem a falar.

Um exemplo atual é a modelo internacional, Brenda Costa, em entrevista à Renata Turbiani publicada em 08/01/2021 (Canal Universa, UOL), fez o seguinte relato:

Sou de Ipanema, no Rio de Janeiro, e nasci surda. Desde o começo, meus pais aceitaram a minha dificuldade e tiveram um pensamento inclusivo, para que eu levasse uma vida normal, como qualquer criança. O objetivo deles sempre foi o de que eu me tornasse independente. Por isso, não me colocaram em escolas especiais e nem para estudar a linguagem dos sinais.

Eles acreditavam que eu poderia aprender a falar, até porque o meu problema é apenas de audição, e, se fosse para uma escola dessas, não me esforçaria tanto. Então, fizeram de tudo para que primeiro eu me comunicasse oralmente. E eu também passei a desejar isso.

Ainda bem novinha, comecei as sessões de fonoaudiologia e terapia – e continuo o tratamento até hoje. [...] Hoje, falo como qualquer pessoa, às vezes um pouco fora do tom, pelo fato de não ouvir, mas tento manter a voz baixa. Depois, estudei leitura labial e, mais tarde, libras. Me comunico, além do português, em francês, italiano e inglês (COSTA, 2021, s.p.).

Não existe problema em a criança surda ser oralizada, mas a partir dos exemplos podemos observar a concepção de que a língua de sinais era e é considerada ainda, por vários educadores, uma língua inferior às línguas orais. De acordo com as Atas do Congresso de Milão de 1880 (ATAS, 2011), a oralização (ou desmutização) do surdo é muito importante para a integração dele à sociedade e para seu desenvolvimento, conforme relatado a seguir:

Considerando a incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento. Declara: que se deve dar

preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo (ATAS, 2011, p. 19-20).

Essa colocação também está presente na obra de Gabel escrita no século XIX e da gestão de Dr. Armando Lacerda, contudo é importante destacar que na época deles a concepção linguística da língua de sinais ainda não existia, conforme já citado, foi apenas na década de 1960 que o linguista americano William Stokoe descreveu a American Sign Language segundo os parâmetros da Linguística (SOUZA, 1996).

Na gestão do Dr. Armando Lacerda, de 1930 a 1945 (iniciada 4 anos após a publicação da tese de Bacellar), por exemplo, foi implantada no Instituto uma ficha para o registro de dados dos estudantes (dados pessoais, quantificação da perda auditiva e *capacidade mental*) com base na qual seria determinado o plano pedagógico adequado a cada criança; aqueles com inteligência mais desenvolvida aprenderiam a linguagem articulada e leitura labial e, aos menos inteligentes e aos que entrassem no Instituto tardiamente (com mais de 9 anos) seria ensinada a linguagem escrita (ROCHA, 2009).

Possivelmente a ficha proposta por Dr. Armando Lacerda foi baseada na *ficha sanitaria individual* de Dr. Vieira de Mello (vide anexo 1), médico-chefe da Inspeção Médica Escolar de São Paulo, e que traçou instruções para o setor, com base na máxima "mentalidade sadia em organismo sadio" (MELLO, 1917, p. 58) propondo, em 1917, a utilização da referida ficha para o registro de observações pedagógicas e médicas e a classificação do estudante entre normal ou anormal.

A ficha sanitária individual a ser preenchida na escola pelo médico, proposta pelo médico Vieira Mello, conteria (1) dados pessoais do estudante (nome, idade, naturalidade, filiação, situação de vacinação e ocorrências mórbidas); (2) *Apparencia geral* (pele, cabelos, fisionomia, desenvolvimento físico, nutrição); (3) *Anthropometria* (estatura e peso, força muscular, *perimetro thoracico*), (4) *Pelle e couro cabelludo*, (5) Esqueleto (verificação de simetria, harmonia e possíveis desvios de conformação da coluna, cabeça, tórax e extremidades, mencionando deformidades congênitas ou adquiridas), (6) Pescoço (glândula tireoide e gânglios), (7) Abdômen; (8) Olhos; (9) Ouvidos (além do exame da audição, o médico verificava a conformação das orelhas, a situação do *conducto* auditivo investigando possíveis anomalias ou obstruções); (10) Nariz (será verificado o aspecto externo do

nariz e o estado das fossas nasais); (11) Garganta; (12) *Bocca*; (13) Dentição; (14) *Maxillares*; (15) *Apparelho respiratorio*; (16) *Apparelho cardio-vascular*; (17) *Systema nervoso*; (18) *Observações pedagógicas* (atenção, memória, inteligência e comportamento, este último tópico deveria ser preenchido pelo professor) (MELLO, 1917).

Com base na sistematização acima, pode-se afirmar o papel normalizador da escola, convocando o professor a um olhar cuidadoso para classificar os estudantes segundo os itens do formulário acima proposto. Cabia ao “pedagogo” legitimar os saberes considerados científicos em uma época, bem como a docilização do corpo infantil, com ou sem deficiência, por meio de exame atento, anotações em fichários dos comportamentos e discursos dos estudantes e de classificações não formalizadas sobre esse ou aquele estudante que passam, de modo oral, de professores para professores e gestores, nas salas de professores ou em reuniões institucionais. Esses sistemas de exame e de olhar atento dos estudantes registrados em fichas

não são mero acessório ao modelo panóptico e sim permitem um controle exato e funcional do corpo infantil. Consistem em um sistema metódico de recompilação e informação a respeito dos alunos, o que contribui para prevenir possíveis imprevistos na tática de vigilância. Cada aluno vai possuir sua ficha e cada ficha vai falar de um aluno. [...] a ficha ou arquivo enquanto escrituração desse saber iniciático marca a prescindência pessoal do especialista na instituição escolar pois todo professor é intercambiável na medida em que o registro dos conhecimentos sobre o alunado facilita a condução dos mesmos por parte de quem tiver acesso às fichas e possua o saber especialista (NARODOWSKI, 2001, p. 121).

Tendo a escola essa face normalizadora, faz sentido tanto o exame atento do professor sobre o estudante, como se justificaria a contratação de clínicos para compor o corpo de profissionais da escola, por exemplo, Tobias Leite gostaria de ter um médico dentro do INES. Portanto, a relação da criança surda com a escola ligada a seu processo civilizatório compõe um tripé epistemológico aplicável de modo mais visível em relação aos surdos, estendendo-se também às outras deficiências e às crianças ditas “normais”.

4.2.3.5. Educação: treino articulatório e ensino em sinais

A igualdade de potência entre as línguas de sinais e os signos convencionais já era, nos séculos XVIII e XIX, reconhecida por Sicard, segundo o qual a educação do surdo deveria ocorrer em sua própria língua, a língua de sinais. De acordo com ele, a língua de sinais apresentaria uma vantagem sobre a falada, pois ele supunha que a língua de sinais era universal. Segundo ele, a educação do surdo normalmente se inicia na escola por conta da dificuldade de comunicação com a família; diferentemente da criança ouvinte que inicia sua aprendizagem da língua oral desde o nascimento tendo ouvido, e se inscreve no universo simbólico marcado pelo escutar e falar; já as crianças surdas necessitariam para aprenderem a língua oral de um programa sistemático reabilitador construído para este fim (BANKS-LEITE; SOUZA, 2000).

Sicard concebia a língua como fundamental para o desenvolvimento das *operações do entendimento* como produto da impressão causada pelos sentidos remanescentes e o julgamento dessas impressões entre si (SOUZA, 1996). Desse modo, a língua de sinais ou linguagem mímica possibilitaria a distinção, relação e fixação das informações, assim como a evocação destas ideias a qualquer momento, relações que, entre si, habilitaria o sujeito a realizar julgamentos racionais e morais. De acordo com ele, “qualquer signo que se prestasse a isto, seria uma linguagem eficiente à instrução. E esse, segundo ele, era o caso da linguagem de sinais” (BANKS-LEITE; SOUZA, 2000, p. 78). Ele propôs que o ensino do francês aos surdos ocorresse como o ensino de uma língua estrangeira. Interessante destacar que ele não buscou *reparar a surdez*, ele valorizou Massieu, seu discípulo surdo, e sua língua de sinais e, inclusive, relatou ter aprendido os sinais com ele (BANKS-LEITE; SOUZA, 2000).

Diferentemente de Sicard, Gabel (2012a) afirma que a educação do surdo deve iniciar-se na família a partir da *linguagem natural dos signaes*,¹⁸⁵ linguagem que seria suficiente, segundo ele, para, na educação escolar, iniciar o ensino de religião e cidadania. Entretanto, para uma educação mais aprofundada ele defende que seria necessário o ensino da *língua materna* (referindo-se à língua do país do surdo, prioritariamente em sua modalidade oral) para que este pudesse se relacionar

185 Definida por ele, como supracitado, como “[...] o conjunto de signaes naturaes ou imitativos, e de signaes de convenção que os surdos-mudos inventão para exprimir seus pensamentos” (GABEL, 2012a, p. 14).

com intelectuais e ampliar seus conhecimentos a partir da leitura. Para tanto, o ensino deveria ser baseado na escrita e datilologia, em vez dos sinais arbitrários, a partir do método intuitivo.¹⁸⁶

Ao afirmar a existência de sinais arbitrários, legitimados por convenção, Gabel reconhecia implicitamente, ou sem se dar conta disso, o que, atualmente, chamaríamos de regras morfossintáticas; de fato, toda língua é composta por elementos arbitrários – significantes – em relação aos significados; os significados são estabelecidos por convenção social, em uma determinada época e se organizam em uma comunicação de acordo com regras gramaticais possíveis. Assim, as línguas são sistemas vivos e mutáveis, como efeito de sua apropriação pelas comunidades que se valem dela ao longo dos séculos.

A arbitrariedade dos signos gestuais, percebida por Gabel, já era defendida pelo estudante ouvinte Roche-Ambroise Bébien (1789-1839), sobrinho de Sicard, estudante e professor do Instituto de Surdos de Paris na década de 1830 e “[...] um dos mais importantes defensores do ensino gestualista em meados do século XIX” (CÂMARA, 2018, p. 35).

Com relação à língua de sinais, Gabel (2012a) considera que sua capacidade de expressão se limita àquilo que estiver direta ou indiretamente relacionado aos sentidos, ou seja, não seria capaz de transmitir conteúdos abstratos.

Essa concepção difere daquela que Sócrates expressa no *Diálogo com Crátilo*, escrito por Platão, no qual mantém diálogo com Hermógenes e Crátilo sobre a possibilidade de a linguagem revelar a essência das coisas tal como é. Sócrates defende a tese de que sim, embora admita a corrupção pelo uso. Durante o diálogo, Sócrates afirma que os sinais – usados pelos surdos – seriam suficientes para a civilização se os seres humanos deixassem de ouvir e falar.¹⁸⁷

186 “Quanto ao seu método intuitivo, que consistia em oferecer ordens aos alunos surdos paulatinamente mais complicadas por meio imitações, mímicas, encenações sem qualquer conexão com a língua de sinais. A ideia era permitir uma apropriação da língua francesa através da criação de relações sociais entre os estudantes” (VALADE-GABEL, 1863, s.p., versão para o português de SOUZA; AMORIM, 2021, s.p., prelo).

187 “Sócrates – [...] Responde-me ao seguinte: Se não tivéssemos nem voz nem língua, e quiséssemos mostrar as coisas uns aos outros, não procuraríamos fazer como os mudos, indicando-as com as mãos, a cabeça e todo o corpo? [...] E uma vez que queremos expressar-nos o que quer que seja por esse meio, se procurarmos imitar seja o que for? [...] O nome, portanto, como parece, é a imitação vocal da coisa imitada, indicando quem imita, por meio da voz, aquilo mesmo que imita” (PLATÃO, 1973, p. 170).

A língua materna nem sempre é a língua do país. Para Gabel (2012a), a língua materna era a língua do país, no caso, a língua francesa. Hoje em dia, a distinção linguística é outra; para explicitá-la, no caso do português e Libras com relação aos surdos, recorreremos ao documento elaborado por pesquisadores e professores presentes no *Seminário Linguagem e Surdez*¹⁸⁸ (1995) no qual sintetizam o papel das línguas de sinais e oral da seguinte maneira:

(1) a língua de sinais é a **língua materna** porque, no processo linguístico, cognitivo, sócio e cultural é adquirida de modo natural por meio dos intercâmbios dialógicos entre criança surda e um educador fluente em Libras, isto é, não requer para ter acesso a ela, nenhum artefato ou programa educacional específico; (2) a língua oral-auditiva é uma segunda língua, porque requer um programa sistemático, clínico e formal para sua aquisição (SANTOS; MONTEIRO, 2019, p. 128, grifos meus).

Logo, a língua de sinais é considerada natural aos surdos, pois: (1) Não existe nenhum impedimento sensorial para sua aquisição no mesmo tempo em que uma criança ouvinte aprende a partir da audição uma língua falada; (2) Por ser *natural*; palavra originária do século XIII que possui vários significados, entre eles: “7. que é feito de maneira espontânea não planejado ou estudado [...] 13. que se apresenta ou ocorre segundo as leis da natureza” (NATURAL, 2009, p. 1343). Vale lembrar que nenhuma mãe ou sujeito humano ensina uma língua materna à sua criança: adultos falam com ela e procuram dar significação aos sons que saem de sua boca. É nesse processo de falar-interpretar-escutar que o sujeito humano entra no mundo da linguagem. Para isso, deve estar em um meio linguístico em que todos falem a mesma língua e que não haja obstáculo algum sensorial para dela iniciar sua participação no universo cultural de seus pares.

Gabel (2012a) afirma que apesar de ser possível que surdos com inteligência “normal” (55%, segundo ele) ou muito inteligentes (20%, segundo ele) pudessem aprender a falar (sendo necessário muita dedicação e tempo de estudo ou treino), a aquisição de conhecimento e de ideias não seria possível a partir da fala, a fala se restringiria à expressão do surdo das ideias que este adquiriu por

188 No referido seminário, que ocorreu na Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi defendida a proposta de educação bilíngue para surdos e tendo a presença de representantes do Brasil, Argentina e Chile. “[...] uma das conquistas do seminário foi o oferecimento de subsídios ao Ministério da Educação (MEC) às universidades brasileiras e aos subsistemas federais de ensino para elaboração de propostas de implementação de educação bilíngue (língua de sinais e língua oral) para as pessoas surdas” (SANTOS; MONTEIRO, 2019, p. 127).

outros meios, como os sinais, a escrita e a observação, por exemplo. Embora reconheça que sendo a linguagem oral utilizada universalmente, seria melhor ensinar o surdo a falar do que a usar sinais. Ele complementa afirmando que

[...] não se deve tentar o impossível. A palavra, que desenvolve tão bem e tão promptamente a intelligencia dos que ouvem, é impotente para levar luz á intelligencia dos surdos-mudos de nascimento; não serve a estes senão para exprimir idéas que elles tenham adquirido por outros meios (GABEL, 2012a, p. 23).

De acordo com o professor do Instituto, A. J. de Moura e Silva,¹⁸⁹ em relatório apresentado ao governo em 1896, nem todos os surdos seriam capazes de falar e entre os que conseguissem seria de forma mais ou menos eficaz:

Ha Surdos-Mudos *capazes de articular; há-os, porém, absolutamente incapazes* de tamanho beneficio. *Aquelles, convenientemente guiados, poderão falar, mais ou menos satisfactoriamente*; estes, quando a *tal sacrificio coagidos*, nunca farão mais do que arremedar os sons da voz humana, mais ou menos ridiculmente (MOURA e SILVA, 1896 *apud* BACELLAR, 2013, p. 96, grifos meus).

Nota-se o reconhecimento de que a aprendizagem da fala requeria sacrifício e coação. Todavia, o caminho para a normalização e suas justificativas foram reiteradas.

Segundo Foucault (2014), as instituições educacionais entre os séculos XVIII e XIX realizavam um intenso controle individual de cada estudante, por meio de exames, observação atenta do professor, relatórios sobre rendimento e disciplina enviados às instâncias superiores que, então, decidiam como cada um deveria ser disciplinado. Se estendermos essa premissa ao caso dos estudantes surdos que eram classificados dentro da própria instituição entre capazes e incapazes de articular ou ler e escrever, a partir de individualizações que marcavam exclusões, ou adaptações como sugeridas por Gabel (aos não inteligentes oferecer o ensino por sinais e um pouco de escrita). E assim se criava, no conjunto dos estudantes surdos, uma hierarquização que ia da idiotia à grande inteligência.

189 A. J. Moura e Silva foi professor do Instituto. Em 1895, *estudou o método oral no Instituto de Paris por solicitação do governo brasileiro* e constatou que a adoção absoluta do método oral era insustentável, não devendo ser realizado para todos os surdos indiscriminadamente (ROCHA, 2008, grifos da autora).

Bacellar (1916/2013) defende o ensino da articulação e da leitura labial, mesmo talvez conhecendo a posição dos surdos franceses em relação à importância da língua de sinais.¹⁹⁰ Ele relata que em 1911 foi estabelecida a adoção do *Methodo oral puro no Instituto* que, por sua vez, apresentou um resultado negativo em pelo menos 60% dos estudantes. Dr. Custódio Martins (gestor do INES entre 1907 a 1930), em 1914, apresentou um Relatório que explicava a constatação de Bacellar. Segundo o Dr. Custódio (apud Bacellar, 1916/2013) o fracasso do método ocorria pelo retardo na aprendizagem da fala. Para ele, a “tentativa oralista” deveria ser feita até os sete primeiros anos dos surdos, pois a capacidade de aprendizagem vai diminuindo com a idade, contudo, no Instituto, os estudantes ingressavam com entre 9 e 14 anos, conforme previsto pelo Regimento. Por este motivo solicitou ao governo a permissão para alterar a faixa etária de ingresso de 9 anos para 6 a 10 anos.

Na década de 1990, conforme Relatório da Feneis de 1993, a entidade reivindicava o reconhecimento pelo Estado ao direito do surdo de ter o intérprete de Libras na sala de aula regular. Para conquistar esse direito, a Feneis considerava ser necessário antes que o Estado reconhecesse a Libras como língua, oficializando-a; para isso se articulou política e academicamente com linguistas, políticos, intelectuais e artistas na elaboração de estratégias tanto informativas à população como no campo da argumentação científica, por meio de rigorosos dados de pesquisa sobre a Libras. Nessa última frente, foi fundamental o ativismo acadêmico do GT Linguagem e Surdez da Associação Nacional de Letras e Linguística desde a década de 1980, como é bem discutido em Souza (2019), ponto esse que retornaremos nesse mesmo subitem.

Como já citado, o movimento surdo conquistou o reconhecimento da Libras como língua nativa oriunda das comunidades surdas brasileiras (BRASIL, 2012), o direito a intérpretes e tradutores de Libras-Português e professores bilíngues com formação adequada a ser promovida pelas universidades públicas; esses direitos são reiterados pelo decreto 5.626/2005 que, inclusive, franqueia aos pais ou estudante surdo em escolher a modalidade de educação: se em escolas bilíngues ou se em escola comum. Contudo, a garantia de efetivação desses direitos legais com relação ao que ocorre na prática ainda é parte de luta, via ministério público, ou em enfrentamentos entre líderes surdos e políticos.

190 Vale lembrar que professores de surdos com certa frequência iam à França ou países europeus para estudar os métodos utilizados e escolherem o melhor para o ensino no Brasil.

Não bastasse a luta pela consumação dos direitos conquistados, Thaísa Cristina França (2020) apresenta, em sua dissertação, a impossibilidade de, na prática, todos os surdos terem tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS) nas escolas, diante do baixo número de intérpretes com a formação específica (técnica ou superior). Interessante destacar que destes profissionais, estudos iniciais mostram que apenas 7% tem como objetivo atuar diretamente na escola (MARTINS; NASCIMENTO, 2015).

De acordo com França (2020),

No ano de 2019, havia no Brasil 65.612 alunos surdos matriculados na educação básica (REIS, 2019, apud SOUZA, 2019, p. 169), o que poderia implicar, nas diferentes regiões, a cada TILS, o atendimento aproximado de 85 estudantes surdos, sem revezamento e com descanso a depender da carga didática de cada escola (p. 57).

Assim sendo, nota-se um flagrante na insuficiência de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) para atender aos 65 mil surdos matriculados na Educação Básica. Supondo-se que todos os surdos estejam em escolas inclusivas distintas, seriam necessários 65 mil TILS (sem levar em consideração o necessário revezamento entre eles) e teríamos aproximadamente 7.700 formados em IES públicas com boa classificação de cursos no MEC. Pode-se supor que os atuais TILS não tenham formação inicial, tenham se formado em serviço, tenham majoritariamente o nível médio (como prevê a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010) ou certificações de proficiência em Libras o que, sabemos, não converte um professor em tradutor de uma disciplina ou texto.

Assim, os dados sugerem que o ensino bilíngue Libras-Português em escola polos ou classes bilíngues com professores bilíngues poderia reduzir esse descompasso, sem minimizar a necessidade de uma maior formação numérica de TILS, pois teriam importantes funções mediadoras tanto nas escolas bilíngues (entre pais, gestores, visitantes etc. ouvintes) como nas escolas inclusivas, onde sua presença será sempre fundamental (FRANÇA, 2020, p. 9).

Segundo Garcia (2019), o desenvolvimento dos estudos e disseminação da educação bilíngue de surdos no Brasil ocorreu principalmente a partir da década

de 1970 com a formação de Grupos de Trabalho (GTs),¹⁹¹ fato considerado por ela como um diferencial do Brasil em relação aos Estados Unidos.

De acordo com Felipe (2019), o primeiro GT foi o Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez (Geles), fundado em 1980 por um grupo composto da professora Lucinda Ferreira Brito e profissionais do Centro de Reabilitação Professor Dr. Gabriel da Silva Porto (atualmente Cepre), centro este que iniciou um ano antes o desenvolvimento de projetos de pesquisa e grupo de estudos sobre a educação de surdos que objetivavam o desenvolvimento de um programa de atendimento a surdos baseado em uma proposta de educação bilíngue.

A criação do *Grupo de Trabalho Linguagem e Surdez – GTLS*, hoje GT Libras,¹⁹² na *Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística* (Anpoll), em 1988, foi considerado sendo por Santos e Monteiro (2019) “[...] um marco para a mudança histórica da Educação de Surdos no Brasil” (p. 113).

Era defendida a premissa da importância de pesquisar a dinâmica de formação histórica da comunidade surda e de respeitar seus direitos linguísticos, colocando a implementação de escolas bilíngues para surdos (na qual a primeira língua, L1, seja LSCB/Libras e a segunda, L2, Português) como a opção mais adequada (FELIPE, 2019).

Essa compreensão causou uma ruptura com os modelos de educação escolar pensados para eles desde então, bem como tem demandado a necessidade de serem consideradas questões metodológicas, estratégias de implantação e criação das escolas bilíngues: língua de sinais-português (FELIPE, 2019, p. 72).

191 Alguns exemplos de GTs citados por ela são: (A) Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez (Geles); (B) Grupo de Trabalho Linguagem e Surdez (GTLS, hoje GT Libras); (C) Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes) e (D) Grupo de Estudos Surdos da Universidade Estadual de Campinas. “No Brasil, a escala do trabalho dos GTs é nacional. Os membros dos vários GTs trabalharam nas universidades, vêm compartilhando experiências sobre o que funciona e o que é necessário e contam com profissionais da área, professores e fonoaudiólogos. Com isso, a separação entre academia, pesquisa e prática se reduziu consideravelmente. Os GTs continuam e evoluíram ao longo dos anos” (GARCIA, 2019, p. 16-17).

192 Em 2014, durante o Encontro Nacional da Anpoll, na UFSC, o nome do GT Linguagem e Surdez foi alterado para GT Libras. A justificativa para tal mudança é explicitada pela professora Mariane Stumpf em relatório de atividades do evento: “Foi alterado o nome do GT Linguagem e Surdez para Língua Brasileira de Sinais – Libras nesta gestão, pois é um reflexo do reconhecimento desta língua que já conta com uma legislação específica (Lei 10.436/2002, Decreto 5.626/2005). Libras é um nome reconhecido também na comunidade surda, além da comunidade acadêmica. Todos os cursos de Letras desta língua são chamados Letras-Libras. A UFSC e a UFC já contam com departamentos de Libras. O Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC tem uma linha de pesquisa chamada Libras” (ANPOLL, 2014-2016, p. 20 *apud* SANTOS; MONTEIRO, 2019, p. 117).

De acordo com Campello e Rezende (2014), a proposta da modalidade de educação bilíngue para surdos é justificada cientificamente pela pesquisa realizada pelo professor Dr. Fernando Capovilla (professor da Universidade de São Paulo) intitulada “Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento da Linguagem do Surdo Brasileiro (Pandeshb)”. De acordo com Capovilla (2011, p. 86, 87),

[...] os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas). [...] competências como decodificação de palavras e reconhecimento de palavras, compreensão de leitura de textos, vocabulário em Libras, dentre outras, foram significativamente superiores em escolas bilíngues do que em escolas comuns (*apud* CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 87).

De acordo com Souza (1996), a tese de Stokoe, publicada em 1960, embasou o desenvolvimento da proposta de educação bilíngue para surdos. Segundo ele, a língua de sinais consistiria em uma língua completa, sendo adequada para o ensino de surdos.

O embate atual contra as escolas bilíngues é motivado por serem consideradas, por alguns especialistas da inclusão, como *segregadoras*, potencializando, supostamente, a emergência de uma “sub-raça” humana. Nesse aspecto, temos a comprovação do medo infundado, ao nosso ver, da união entre surdos em um mesmo espaço poderia criar uma outra raça, fraternidade ou uma forma nova de viver em uma sociedade majoritariamente ouvinte e falante. Medo infundado dado que o fato de haver escolas bilíngues no Brasil em línguas de prestígio em nada tem afetado a identidade nacional ou um certo colonialismo de italianos, japoneses, americanos, alemães, etc. em relação à unidade nacional.

4.2.3.6. Restrição do ensino do surdo ao ensino elementar e instrução profissional

De acordo com Tobias Leite, os objetivos do Instituto seriam oferecer o ensino das primeiras letras, de uma linguagem (preferencialmente escrita) e de uma profissão, não recomendando o ensino literário. Contudo, a critério de exceção, defendia que aos surdos que desejassem continuar os estudos e pudessem (não

especificou aqui se o condicionante *pudessem* era referente à família ter condição financeira de sustentar seus estudos, à sua capacidade ou a ambos) seriam possibilitados os meios para continuar (ROCHA, 2009).

Enquanto no Brasil, na década de 1860-1870, Dr. Tobias Leite considerava pertinente ao Instituto restringir-se, por ora, ao ensino elementar (LEITE, 1869), conforme descrito por ele, na mesma época, “o Instituto de Pariz, que é o modelo de todos os Institutos, tem, é verdade, além do curso elementar, que termina ao 4º ano, dois cursos: um secundário, que termina ao 7º, e outro superior; mas em minha opinião o nosso Instituto deve por ora limitar-se ao curso elementar” (LEITE, 1969, p. 5).

Nos Estados Unidos, a expectativa com relação aos surdos e sua educação tem-se em uma citação que consta no registro do *Congresso Internacional para o estudo das questões de educação e de assistência de surdos-mudos*, o Congresso de Paris de 1900, como já descrito no capítulo 3. As expectativas dos americanos, segundo Gallaudet, era que já se fazia

oportuno de reivindicar um Collège tinha chegado. Em seu relatório anual daquele ano, ele [Edward Gallaudet] atraiu a atenção do Congresso dos Estados Unidos para a importância de um ensino superior para os surdos-mudos; enfatizou ao mesmo tempo que a organização da Instituição de Colúmbia em particular se prestava à fundação, no próprio estabelecimento, de um collège para os surdos-mudos de todo país. [...]

Em abril de 1864, o Congresso respondeu favoravelmente à proposição do Dr. Gallaudet. [...]

Em 28 de junho de 1864, a nova divisão da Instituição foi publicamente inaugurada sob o título “Collège Nacional de Surdos-Mudos (CONGRESSO, 2013, p. 52, 53).

Para compreender o posicionamento de Tobias Leite de restrição da educação de surdos ao ensino elementar é necessário observar o contexto histórico do Brasil, pois enquanto já no século XIX os governos francês e estadunidense, conforme relatado, consideravam a possibilidade de surdos estarem em universidades, no Brasil, tanto surdos, como ouvintes praticamente não eram estimulados a realizar nem o ensino primário e a população brasileira era majoritariamente analfabeta. De acordo informações contidas no *Tomo Ide Rui Barbosa* (1947, 16-7), “[...] o Brasil no ano de 1876 possuía uma população livre contabilizada em 8.419.672 habitantes, com um total de 5.579.945 analfabetos

(excluindo os menores de 5 anos), ou seja 78,11% da população era analfabeta” (*apud* FREIRE, 1989, p. 116 *apud* BRAGA; MAZZEU, 2017, p. 32).

Em 1854, por meio da *Lei Couto Ferraz*, foi delimitado o público-alvo do ensino primário a população livre, vacinada e que não estivesse com doenças contagiosas, sendo obrigatório, inclusive a crianças pobres. A educação popular era focada no ensino primário e a continuidade dos estudos para além do ensino primário era uma rara exceção, conforme relatado por Schuler (1999):

Pelo regulamento de 1854, os meninos pobres só poderiam dar continuidade aos estudos no caso de demonstrarem acentuada distinção e "capacidade" para tal. Em geral, seu destino deveria ser a aprendizagem de ofícios por meio dos quais seriam integrados na categoria de trabalhadores livres (s.p.).

No ensino primário deveria ser ensinado matemática básica, gramática e instrução moral e religiosa, visando a preparação para a instrução profissional e a formação de uma unidade nacional. Já o ensino secundário não era considerado obrigatório, ficando limitado a uma pequena parcela da população (BRASIL, 1854). “[...] Ao limitar ao nível primário a "dívida sagrada e restrita" do Estado, a escola também buscava excluir, criando e recriando hierarquias, diferenciando as crianças pobres daquelas pertencentes à "boa sociedade”” (SCHUELER, 1999, s.p.), logo, a formação dos estudantes estaria restrita aos destinos de seu grupo social, ou seja, as distinções do ensino primário para o ensino secundário delimitariam as hierarquias sociais.

A utilização da força de trabalho das camadas pobres era o “carro-chefe” do discurso político do século XIX, que sabia o quanto seu projeto de requalificação moral, higiênica e estética da vida cidadina era travancado pela desqualificação profissional da população e pela quantidade de indigentes que perambulavam pelas ruas. O clima de tensões entre o Governo e as camadas subalternas era grande na primeira metade do século XIX, tendo emergido, no período, várias revoltas e rebeliões (REIS, 2012, p. 207).

O ensino de um ofício era uma das ações propostas para qualificação da força de trabalho neste período.¹⁹³ De cunho prático, estas atividades educacionais

193 Embora institucionalizado em rede apenas em 1909, pelo Decreto 7.566 (que criou as Escolas de Aprendizes e Artífices que ofertavam cursos profissionais, primários e gratuitos), o ensino profissional

eram direcionadas principalmente às populações negra, indígena e com deficiência. O Colégio das Fábricas (1809-1812), primeiro estabelecimento público criado para formação de artistas e aprendizes de ofícios, serviu de inspiração aos próximos como as Casas de Educandos Artífices, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, os Liceus de Artes e Ofícios, os Asilos de Meninos Desvalidos e também o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

Paralelo ao grande e desordenado crescimento urbano no país, que levou ao surgimento de novos serviços que culminaram no desenvolvimento de uma produção artesanal e manufatureira, fazendeiros buscavam mão de obra qualificada para trabalharem na produção agrícola. A educação passou a atuar em duas frentes, uma baseada na reordenação do espaço urbano, com base no sanitarismo e higienismo, e intervenção médica na vida da população por meio da imposição de costumes e hábitos, especialmente pela educação das crianças pobres, e outra baseada no ensino agrícola, pois, embora a urbanização estivesse ocorrendo, grande parte da população continuava vinculada ao meio rural. As estruturas econômicas agrário-exportadoras se mantiveram durante a consolidação do Estado Imperial, logo, os fazendeiros incentivaram o ensino agrícola para formação de mão de obra capacitada para o meio rural, conforme descrito por Schueler (1999):

A idéia de educar as crianças pobres, "abandonadas", "vagabundas" ou "criminosas" foi discutida por muitos setores da sociedade na década de 1870, inclusive por alguns fazendeiros. Reunidos em Congressos Agrícolas, realizados na Corte e no Recife, em 1878, os proprietários apontaram a necessidade de desenvolver o ensino primário aliado ao agrícola, para suprir as fazendas com mão-de-obra, em decorrência de tão propalada "falta de braços" e de "capitais" nas lavouras. A solução seria então enviar as crianças e jovens das cidades, além dos "ingênuos" de 1871, para serem educados pelos senhores (SCHULLER, 1999, s.p.).

Foi neste contexto que Tobias Leite defendeu o ensino agrícola para os meninos surdos, argumentando que "[...] a vida no campo seria mais saudável para o surdo" (ROCHA, 2009, p. 49), tendo, inclusive, encaminhado estudantes com mais de 12 anos ao Instituto Agrícola¹⁹⁴ (LEITE, 1869), porquanto ainda não existisse ensino profissional no Instituto. "Parece que o sentido do ensino desses ofícios está

já existia no século XIX, contudo com iniciativas esporádicas que visavam a aprendizagem de ofícios (SCHULLER, 1999).

194 Possivelmente referia-se ao *Imperial Instituto Fluminense de Agricultura*.

implicado com a urgência de tornar os surdos, cuja grande maioria era de baixa estratificação econômica, viáveis socialmente” (ROCHA, 2009, p. 53).

Em 1873 o novo regulamento do Instituto, proposto por Tobias Leite, foi aprovado, estabelecendo o ensino profissional obrigatório aos estudantes do Instituto (BRASIL, 1898), com a justificativa de que por meio dele o surdo conseguiria conquistar um lugar na sociedade, assim como a possibilidade de se sustentar financeiramente (ROCHA, 2019), liberando o Estado do “fardo” de sustentar os surdos ou ainda da possibilidade destes, por falta de condição e instrução, adentrarem à criminalidade.

Esse tipo de educação voltada ao ensino de um ofício também era destinado aos meninos pobres ouvintes, a Lei Couto Ferraz determinava que meninos pobres com menos de 12 anos que fossem encontrados vagando pelas ruas em situação de mendicância deveriam ser recolhidos e instruídos pelo Estado, frequentando o ensino primário em caráter de internato e, em seguida, sendo encaminhados às oficinas públicas ou privadas para aprender um ofício, com o objetivo de integrá-los à categoria de trabalhadores livres (BRASIL, 1854).

Sobre a relação pobreza-surdez, no século XIX, Tobias Leite afirmava que na maioria das vezes os surdos advêm de famílias pobres e que esta característica também estaria presente em outros países (LEITE, 1869). Entre as hipóteses que Bacellar apresenta para explicar a maior incidência de surdos em determinadas partes do país, uma delas diz respeito à relação entre as condições socioeconômicas e a surdez, justificando que “[...] em toda a parte a surdo mudez é mal dos desprotegidos de fortuna [...]” (BACELLAR, 2013, p. 45). Contudo, ele não conseguiu confirmar sua hipótese.

De acordo com Dias (2013), em análise sobre a atualidade, a população economicamente menos privilegiada, ou em estado de grande pobreza, tem um maior risco de ser atingida por distintos agentes patogênicos ou doenças, muitas vezes, morrendo nas ruas ou em comunidades sem acesso a serviços de saúde; portanto, acabam sendo invisibilizadas, conforme exemplificado a seguir:

[...] menos de um por cento da população com deficiência no Brasil trabalha de maneira formal. A grande maioria das pessoas com deficiência (PcDs) não termina o primeiro grau, grande parte dos moradores de rua são pessoas com deficiência. Entre os mais pobres, a população com deficiência se destaca, no Nordeste e no Norte, centenas de

milhares, com deficiências que tem origem em doenças raras, não diagnosticadas. Na população de rua, as pessoas com deficiência também estão presentes em grande número, e se recortarmos em gênero, as mulheres com deficiência são sempre as mais esquecidas, mais pobres e mais vulneráveis. A deficiência, em mulheres, nas classes mais pobres é fruto muitas vezes de gestações mal acompanhadas e partos de alto risco. Meninas, jovens e mulheres com deficiência são muito mais vulneráveis a abusos sexuais que as que não têm deficiência (DIAS, 2013, p. 3-4).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Foucault (2010a), a classificação de normal e anormal levou ao desenvolvimento de diversos mecanismos de normalização. No caso da educação de surdos, baseadas em um modelo clínico de compreensão da surdez, destacam-se ações de reabilitação e correção (como práticas pedagógicas, intervenções médicas, estimulações sensoriais e morais, práticas ortopédicas, etc.) (SOUZA, 1995) e instrução em um ofício, visando tornar os indivíduos úteis e produtivos, moldando, assim, comportamentos e moral, tal qual defendido pelos preceitos eugênicos de *atenuar a fealdade*, de acordo com Kehl (1923). Para evitar julgamentos por parte da sociedade, era importante que os indivíduos classificados dentro da fealdade buscassem recursos para se aproximarem o quanto possível do belo. Interessante destacar que mesmo considerando que o julgamento por parte sociedade era errôneo, por relacionar características físicas com desvios psíquicos e morais, em vez de educar a sociedade para respeitar a diversidade humana, Kehl (1923) indicava aos indivíduos que não se enquadrarem nos parâmetros eugênicos de belo que buscassem se aproximar do padrão.

Este tipo de atitude é muito semelhante à exigência de o aluno surdo adequar-se à escola, aprendendo, por exemplo, com base na leitura labial, em vez da escola disponibilizar intérprete de Libras ou ainda uma sala ou escola bilíngue, atualmente garantidos pelo decreto 5.626/2005. Um exemplo atual que podemos dar com relação à busca por atenuar a fealdade surda na atualidade é o implante coclear, conforme discutido por Rezende (2013) em sua tese, *Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos*, sobre implicações do Implante Coclear na normalização surda e resistências surdas. Ela afirma não ser contra a utilização do implante coclear, mas contra a imposição da normalização surda e enfatiza a importância de questionar os discursos normalizadores sobre os surdos, afirmando que com ou sem implante o indivíduo continua sendo surdo, logo, afirma que,

Não podemos fugir da tecnologia [do implante coclear], não podemos negar o avanço dessa parafernália na nossa vida e na comunidade surda, ainda que seja uma tecnologia para a normalização surda. Mas podemos, sim, negociar com essa tecnologia. Um espaço de negociação para que as crianças implantadas sejam bilíngues. Negociar para que as crianças implantadas possam ter a riqueza e a beleza da língua de sinais e da língua oral, no caso a língua

portuguesa; duas línguas que andam juntas sem que um subalterne a outra (REZENDE, 2013, p. 8)

A dificuldade social de reconhecimento das pessoas com deficiência como um igual, percebendo-as como seres menos humanos, a partir da internalização do capacitismo (DIAS, 2013; VENDRAMIN, 2019) tem ocorrido também com os surdos. Existe um grande número de pessoas que não consegue conceber a diversidade humana, desumanizando o surdo por se enquadrar em uma norma diferente e aproximando-o da humanidade quanto mais este submeta-se à normalização, travestindo-o de ouvinte, em uma tentativa de “humanizá-lo”, sendo o surdo entendido como um ser que precisa ser transformado para ser humanizado.

“Pode-se até conceder-lhe os direitos da piedade, mas nunca equipará-los à normalidade” (DIAS, 2013, p. 10). Este posicionamento está presente na tese de Bacellar (2013) que afirma que o surdo, mediante o acesso à educação, pode alcançar *quase* a capacidade intelectual e de trabalho dos demais.

De acordo com Souza (1996),

De um modo geral, surdos de vários países vêm lutando por uma integração na sociedade que pressuponha espaço para o plural ou o diverso, portanto, que não seja decorrente de ações normatizadoras ou corretivas destinadas ao extermínio da diversidade (Andersson, 1992). Todavia, escapar das referências já constituídas, transformá-las ou romper com elas compreende um processo dialético extremamente complexo, já que os surdos são afetados permanentemente pelos nossos discursos sobre eles e sua linguagem (SOUZA, 1996, p. 114).

Diante destas pressões exercidas pelo capacitismo, muitos surdos se uniram como resistência a essa opressão sistematizada, lutando pelo direito de reconhecimento de sua língua de sinais e educação a partir dela e pelo direito de decidir sobre sua educação, conforme descrito por Rezende (2013):

Na história da surdez e dos surdos, quem, na maioria das vezes, esteve em posição legitimada para falar sobre os surdos e determinar o que seria recomendável para o seu corpo e a sua educação foram os médicos e as equipes da saúde, que sempre lutaram para normalizar o corpo surdo, entendido como um corpo deficiente que precisava ser “curado”, “compensado” e “corrigido” (p. 6)

A busca pela normalização do corpo surdo pode ser identificada a partir dos saberes, experimentos e práticas desenvolvidos por Itard, antes mesmo da constituição da eugenia “oficialmente” como campo de saber e intervenção sobre a hereditariedade, em 1869 (com a publicação do texto considerado como fundador da eugenia *Hereditary genius* de Galton) (SCHWARCZ, 1993).

A eugenia possibilitou mudanças nas relações sociais, nas ações educativas, nas legislações do país, como é possível observar na Constituição Brasileira de 1934, por exemplo. Nos anos que se seguiram, ações que foram implantadas ou propostas por eugenistas passaram a ser realizadas por pessoas que cresceram imersas nesse contexto discursivo, mesmo não fazendo parte do movimento eugênico em si, ou utilizando esta terminologia, resquícios da eugenia que perduram na imposição por enquadrar-se no ideal de ser humano de sua época/sociedade, na busca por homogeneização social, na inferiorização do diferente e na normalização dos considerados *anormais*.

A respeito da inferiorização do diferente, em 1881, Tobias Leite (2012b) classificou a inteligência dos surdos de acordo com sua capacidade para ser alfabetizado, não fazendo relação clara entre inteligência e fala. Contudo, segundo ele, a inteligência do surdo era menor nos surdos congênitos (apenas 15% deles apresentavam inteligência suficiente para ser alfabetizado, em comparação com 65% de surdos acidentais com inteligência maior, menor ou igual aos falantes).¹⁹⁵ Em 1926, Bacellar limita a inteligência dos surdos a “quase” no nível dos indivíduos normais e em 1957, o Ministro Clóvis Salgado descreve os surdos como capazes de superar sua deficiência, ficar em igualdade com os demais e cooperar pelo progresso do país.

A concepção de que a surdez poderia ser hereditária está presente na obra de Tobias Leite (1869, 1870, 1871, 2012b) e Bacellar (1923/2013). O aumento da probabilidade de ocorrer a surdez mediante a concentração de surdos e surdas no mesmo ambiente escolar e a identificação entre eles causada pela utilização dos sinais na comunicação está descrita na obra de Bell (1883) e também está presente na obra de Bacellar (2013) em 1926.

195 “Destes surdos as melhores estatísticas têm verificado que só 15% têm intelligencia sufficiente para as letras [...] O surdo-mudo accidental, ainda mesmo que lhe falte o extrabismo, e a hemiplegia mais ou menos sensivel, facilmente se reconhece pela face, successivamente ora corada, ora pallida, pelos olhos vivos, o olhar rapido e movel, physionomia alegre, curiosidade excessiva, character susceptivel e nimiamente violento. Destes surdos-mudos 65% têm intelligencia igual a dos fallantes, maior, menos, prompta ou tarda” (LEITE, 2012b, p. VIII, XIX).

A relação entre consanguinidade, hereditariedade e surdez descritas nas Atas do Congresso de Milão (ATAS, 2011) está presente na obra de Bacellar (2013). Já a relação entre moléstias e a surdez relatada nas Atas do Congresso de Milão (2011) e por Bell (1883) está presente também nas obras de Tobias Leite¹⁹⁶ (1871) e Bacellar (2013).

Com base na concepção de hereditariedade da surdez, na obra de Bell (1883) e na versão anglosaxônica das Atas do Congresso de Milão (ATAS, 2011) são indicadas como principais causas da seleção de surdos por surdos em casamento a convivência prolongada de surdos entre si em instituições educativas, muitas vezes internatos, e o uso da língua de sinais que possibilitaria maior identificação deles entre si do que com os ouvintes. A tese da potência da língua de sinais reconhecida, explicitamente, por Bell, de fato, era correta. A respeito dos surdos, o sentimento de pertencimento a uma família universal ou a um povo já era mencionado em textos escritos por autores surdos no século XIX (CANTIN e CANTIN, 2017). Esse sentimento, construído a partir de sofrimentos e humilhações causadas por professores ou gestores ouvintes das escolas, alimentou, como resistência, a aliança de surdos entre si por meio de suas associações nacionais. Em 1834, houve a primeira tentativa de se criar uma associação ou fraternidade universal de surdos no primeiro banquete em memória ao abade de L'Epée, organizado por um grupo de surdos entre os quais se destacava Ferdinand Berthier. Depois de várias tentativas frustradas desde lá, iniciadas nos banquetes em memória à morte do abade de l'Epée, em 1951, finalmente, o projeto foi consolidado com a criação da *Federação Mundial dos Surdos*. Entre outras missões, com as de cooperação com ações de associações nacionais, a Federação tem também a função de politizar os surdos, criando neles a consciência de fazerem parte de uma comunidade (normalmente a qualificam como “povo”) com línguas – embora distintas – em modalidades visuais, manifestações identitárias (moldadas por grandes sofrimentos entre os ouvintes, em especial nas escolas) e produções culturais de natureza coletivista (GANNON, 2011)¹⁹⁷.

196 “Muitos surdos-mudos são considerados congênitos por seus pais, fundando-se no facto de nunca terem ouvido; mas, por um exame attento verifica-se logo que sua surdo-mudez é devida á accidentes que se derão na occasião do nascimento, ou poucos dias depois, e que passárão desapercibidos ou fôrão desprezados por não interessarem á vida do recém-nascido” (LEITE, 2012b, p. VIII).

197 “Um grande número de pessoas acredita que tudo que você necessita fazer é ensinar as crianças surdas a falarem, a lerem lábios e os problemas delas ficariam resolvidos. A vida não é e

De acordo com Bell, a solução para o aperfeiçoamento racial e, consequentemente, a redução da probabilidade de novas proles surdas seria a educação adequada e os meios seletivos. Bacellar (2013) concorda e acrescenta às medidas profiláticas propostas por Bell (1883) o exame pré-nupcial obrigatório, também proposto por Kehl (1923).

Com relação à educação, Bacellar e Bell estão de acordo que o ensino da articulação e da fala seria mais eficaz, do que os sinais, para evitar a segregação e a consequente inclusão dos surdos na sociedade que fala e ouve; Bell, já mencionado, vinculava a segregação à formação de uma *variedade surda da raça humana*. A *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro* defendeu a prevenção, a cura e a correção do surdo, baseada no discurso clínico e oralista hegemônico na década de 1950 (período que antecedeu os estudos linguísticos de Stokoe). Pretendia, por meio da oralização e da convivência com crianças “normais”, integrar o surdo na sociedade, em um esforço por uma aproximação das capacidades dos ouvintes.

Essa busca por diminuir as diferenças entre os surdos e os ouvintes, normalizando o surdo, pode se enquadrar como uma tentativa de atenuar a fealdade dos surdos, pode ser exemplificada a partir do trecho a seguir do discurso do ministro Clóvis Salgado (1957b) que descreve os surdos como “atormetados e inferiorizados apenas por uma deficiência parcial, que uma educação adequada poderá certamente corrigir” (p. 10). Este fato que fica mais claro a partir da fala do professor Tarso de Coimbra na *Conferência Nacional de Professores de Surdos*, em 1959, na qual classifica os surdos não oralizados como “peso morto” (RODRIGUES, GONTIJO, 2017, p. 235), inferiorizando o surdo e sua língua de sinais e colocando a oralização como condição para inserção social e profissional, ou seja, o surdo deveria se adequar à sociedade para nela ser aceito, pois sua diferença não era aceitável socialmente.

Já no século XXI temos um exemplo do meio médico de discurso da área médica que propõe a humanização do surdo por meio da oralização e protetização em artigo de 2003, de autoria de Ítalo Carvalho, no qual defendeu a protetização auditiva afirmando que esta seria a “última tábua de salvação” do surdo

nunca será tão simples assim. O que a pessoa surda necessita é a melhor educação possível, treinamento para o trabalho e as mesmas oportunidades que os outros têm. A fala e a leitura labial, enquanto habilidades valiosas, nunca deveriam ser postas acima da educação” (GANNON, 2011, p. XIX, tradução livre de Regina Maria de Souza).

(CARVALHO, 2003, p. 1) e que sem a audição seria “[...] impossível qualquer contato verdadeiramente humano” (idem).

De acordo com Patriota-Silva (2015), após a segunda Guerra Mundial a eugenia se reinventou adaptando-se aos novos tempos, passou a utilizar a ideia de liberdade de escolha e de melhora da qualidade de vida como maquiagem, alterou até seu nome para genética, por exemplo, mas continuou em busca da pureza racial, do aprimoramento da humanidade, “as práticas eugênicas ressignificadas discursivamente mantiveram seus pressupostos” (p. 46). Atualmente,

As pessoas não são mais perseguidas, esterilizadas ou exterminadas, mas são persuadidas, ideologicamente, a fazer determinadas escolhas, ao mesmo tempo em que pensam que possuem autonomia para realizá-las. São convencidas de que determinado padrão é o ideal, pois são doutrinadas pela sociedade e pela mídia, que, por sua vez, impõe um ideal de beleza (2015, p. 48).

Retomamos a citação de Dra. Gladis Perlin (2013), de defesa pelo “direito de ser na diferença” (p. 1.), e concordamos com a Dra. Regina Maria de Souza que afirma que “[...] só os surdos podem dizer o que é melhor para eles próprios” (SOUZA; SILVESTRE, 2007, p. 116), portanto, não queremos aqui indicar o que é melhor para os surdos, mas sim defender o direito de decisão dos surdos, amparados por suas entidades representativas, de fazerem o implante coclear se quiserem, de escolherem a maneira de comunicar ou aprender, de participarem das decisões sobre eles, com base na compreensão que os próprios surdos construíram e constroem suas próprias e singulares histórias.

REFERÊNCIAS

- ATAS: Congresso de Milão [de] 1880. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2).
- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. Discursos e pronunciamentos: a dimensão retórica da historiografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina (orgs.). **O historiador e suas fontes**. 1. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.p. 223-250.
- BACELLAR, Arnaldo de Oliveira. **A surdo mudez no Brasil** (cadeira de hygiene). - Rio de Janeiro: INES, 2013 (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos; 6). Conteúdo: Fac-símile da Tese de doutoramento em Medicina de Arnaldo de Oliveira Bacellar, pela Faculdade de Medicina de São Paulo, em 1926.
- BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. Uma introdução à história de Victor do Aveyron e suas repercussões. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (orgs.). **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11-24.
- BANKS-LEITE; Luci; SOUZA, Regina Maria de. O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma Educação Especial. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (orgs.). **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000. p. 57-82.
- BELL, Alexander Graham. **Memoir**: upon the formation of a deaf variety of the human race. New Haven: National Academy of Sciences, 1883. 86 p.
- BENVENUTO, Andrea. O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 227-246.
- BENVENUTO, Andrea; SÉGUILLON, Didier. **Primeiros banquetes dos surdos-mudos no surgimento do esporte silencioso 1834-1924**: por uma história política das mobilizações coletivas de surdos. Tradução de: Maria Luizete SobralCarliez. Moara, Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, ed. 45, jan-jun. 2016, Estudos Linguísticos, p. 60-78. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3707/3834>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- BERNARDES, Adriana Oliveira. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Educação Pública**, Fundação CECIERJ, n. 9, 16 mar. 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/9/da-integracao-a-inclusao-novo-paradigma>. Acesso em: 3 dez. 2019.
- BETHENCOURT, Francisco. **Racismos**: das cruzadas ao século XX. Tradução de Luís Oliveira Santos, João Quina Edições. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- BLACK, Edwin. **Guerra contra os fracos**: a eugenia e a campanha dos Estados Unidos para criar uma raça dominante. Tradução de Tuca Magalhães. São Paulo: A Girafa, 2003.
- BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **RPGE - Revista online de Política e Gestão**

Educacional, v. 21, n. 1, p. 24-46, 2017. ISSN: 1519-9029 DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9986>

BRASIL. Constituição política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824). Constituição política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 18 set. 2019.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 18 set. 2019.

_____. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.** Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em 17 dez. 2020.

_____. **Lei 939 de 26 de setembro de 1857.** Fixando a Despesa e orçando a Receita para o exercicio de 1858 - 1859. Lei do Império. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/542530/publicacao/15775618>. Acesso em: 13 jun. 2020.

_____. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. XXV. Instituto dos Surdos-Mudos. In: **Noticia historica dos serviços, instituições e estabelecimentos pertencentes a esta repartição, elaborada por ordem do respectivo ministro Dr. Amaro Cavalcanti.** Publicação Official. 667 p. Rio de Janeiro: Impr. Nacional, 1898. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242364>. Acesso em: 13 jun. 2020.

_____. Lei n.º 3.071, de 1º de janeiro de 1916. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil.** Revogada pela Lei nº 10.406, de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm. Acesso em: 16 jul. 2020.

_____. **Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934.** Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. 1934a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2020

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934.** 1934b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRITO, Fábio Bezerra de; CÂMARA, Leandro Calbente. Do GT Linguagem e Surdez ao GT Libras na Anpoll: retrospectiva histórica e balanço de contribuições. In: SOUZA, Regina Maria de (org.). **História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da Libras no Brasil:** contribuições do Grupo de Trabalho Língua(gem) e Surdez da Anpoll.

Curitiba, CRV, 2019. (Coleção Educação Bilíngue de surdos no Brasil: história, desafios e avanços. v. 2) p. 37-62.

BYDLOWSKI, Lizia. Tormento dos diferentes em nome da raça. **Veja**, v. 30, n. 35, p. 36-37, 3 set. 1997.

CALISTÊNICO. Houaiss, Antônio; Villar, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua Portuguesa**, 1.^a edição. rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 370.

CÂMARA, L. C. **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. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331198>. Acesso em: 12 fev. 2021.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octávio Ferreira Barreto Leite. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CANTIN, Yann. Le discours de Paul Deschanel du 26 mai 1896. Publicação de 17 nov. 2014 atualizada em 12 dez. 2014. Disponível em: <https://noetomalalie.hypotheses.org/290>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CANTIN, Yann; CANTIN, Angélique. **Dictionnaire biographique des grands surds en France** - Les Silencieux de France (1450- 1920). Paris: Archives & Culture, 2017.

CARNEIRO, Saul Borges. Publicações sobre surdos-mudos. **Ephphatha**: Publicação mensal dedicada ao bem dos surdos-mudos do Brazil. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, mar. 1915. p. 10-11.

CARNIEL, Fagner. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100221&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 mai. 2018.

CARVALHO, Ítalo. Protetização auditiva. **Conselho Federal de Medicina**, dez. 2002 /jan. 2003. Disponível em: http://www.portalmedico.org.br/jornal/jornais2002/Dezembro/pag_13.htm>. Acesso em: 02 maio 2014. (atualmente indisponível no site do Conselho Federal de Medicina, mas disponibilizado no Anexo 6 da presente tese)

CARVALHO, José Murilo de. Cidadãos ativos: A Revolta das Vacinas. In: _____. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASTANHA, André Paulo. **A introdução do método Lancaster no Brasil**: história e historiografia. IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>. Acesso em: 6 mar. 2020.

CEDRO, Marcelo. A administração municipal do prefeito Juscelino Kubitschek: estética e planejamento da cidade de Belo Horizonte na década de 1940. **Oculum Ensaios - Revista de Arquitetura e Urbanismo**, n. 5, 2006. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/oculum/article/view/390>. Acesso em: 28 jan. 2021. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/oculum/article/viewFile/390/370>

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Algés, Portugal: DIFEL – Difusão Editorial, 2002. (Coleção Memória e Sociedade)

CONGRESSO Internacional para o estudo das questões de educação e de assistência de surdos-mudos. Rio de Janeiro: INES, 2013. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos; 5)

COSTA, Brenda. **Nasci surda, mas rompi preconceito e me tornei modelo internacional**. [Entrevista concedida a] Renata Turbiani. Colaboração para Universa. UOL. 08/01/2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/01/08/nasci-surda-aprendi-a-falar-e-me-tornei-modelo-internacional.htm>. Acesso em: 28 jan. 2021.

COSTA, Jurandir Freire. **História da psiquiatria no Brasil: um corte ideológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

DESMOND; Adrian; MOORE, James. **A causa sagrada de Darwin**. Tradução de Dinah Azevedo. Rio de Janeiro: Record, 2009.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. **Anais...** I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013. Disponível em: http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.

DIWAN, Pietra. **Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2007.

DOAJ - Directory of open access journals. Revista EPHPHATHA. Revista Espaço. 2014; v. 41. DOI 10.20395/re.v0i41.138. Acesso em: 9 jun. 2020.

EBC - Empresa Brasil de Comunicação. **País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo**. Publicado em 13/10/2019. Por Alana Gandra - Repórter da Agência Brasil - Rio de Janeiro. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo>. Acesso em: 11 set. 2020.

_____. **Sobre a EBC**. Publicado em 24/02/2016 - 15:00 e atualizado em 14/05/2020 - 17:58. 2020a Disponível em: <https://www.ebc.com.br/arquivo/sobre-a-ebc>. Acesso em: 11 set. 2020.

_____. **Últimas notícias do Instituto Locomotiva**. 2020b. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/tags/instituto-locomotiva>. Acesso em: 11 set. 2020.

EPHPHATHA. O nosso dever. **Ephphatha**: publicação mensal dedicada ao bem dos surdos-mudos do Brasil. Rio de Janeiro, v. 1, n. I, dez. 1914. p. 1.

FELIPE, Tanya Amara. Trinta anos na Anpoll: do Geles, GT Linguagem e Surdez ao GT Libras - trajetórias e conquistas. In: SOUZA, Regina Maria de (org.). **História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da Libras no Brasil**: contribuições do Grupo de Trabalho Língua(gem) e Surdez da Anpoll. Curitiba, CRV, 2019. p. 63-86. (Coleção Educação Bilíngue de Surdos no Brasil: história, desafios e avanços. v. 2) p. 63-86.

FENEIS. **Relatório Anual de 1993**. Grupo Feneis. Publicado em 22 de agosto de 2017. Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/feneis_relato_rio_1993. Acesso em: 11 set. 2020.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 367-383, Abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122010000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 Fev. 2021.

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. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Doença mental e psicologia**. 5ª edição, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andréa Daher; consultoria de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a. (Coleção obras de Michel Foucault)

_____. **Os anormais**: Curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b. (Coleção obras de Michel Foucault)

_____. FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANÇA, Thaisa Cristina. **Os desafios encontrados pelo tradutor e intérprete educacional de língua de sinais - TILS - na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

GABEL, J. J. Valade. Parte Theorica. In: INES. **Compêndio para o ensino dos surdos-mudos**. Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, v. 3. Rio de Janeiro: INES, 2012a. (p. 1- 109).

GABEL, J. J. Valade. Prolegomenos. *Parte Prática*. In: INES. **Compêndio para o ensino dos surdos-mudos**. Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, v. 3. Rio de Janeiro: INES, 2012b. (p. 116-119).

GANNON. JACK R. **World Federation of the Deaf**. A history. Silver Spring: National Association of the Deaf, 2011.

GARCIA, Barbara Gerner de. Prefácio. In: SOUZA, Regina Maria de (org.). **História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da Libras no Brasil**: contribuições do Grupo de Trabalho Língua(gem) e Surdez da Anpoll. Curitiba, CRV, 2019. (Coleção Educação Bilíngue de surdos no Brasil: história, desafios e avanços. v. 2) p. 15-18.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou

para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 223-239, Jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n1/v47n1a12.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. p. 333-361

GT LINGUAGEM E SURDEZ. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). **Conselho Federal Médico sobre SURDOS-MUDOS**. Carta. 2003. Disponível em: <http://anpoll.org.br/portal/#sthash.kgA156dp.dpuf>. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAA93cAC/conselho-federal-medico-sobre-surdos-mudos>. Acesso em: 17 maio 2014.

HAAG, Carlos. As fotos secretas do professor Agassiz. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, edição 175, set. 2010. Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/as-fotos-secretas-do-professor-agassiz/>. Acesso em: 8 ago. 2020.

HOCHMAN, Gilberto. "O Brasil não é só doença": o programa de saúde pública de Juscelino Kubitschek. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 16, supl. 1, jul. 2009, p. 313-331.

IBGE. CENSO 2010. Notícias. **No Brasil, 14,5% da população são pessoas portadoras de deficiência**. Comunicação Social, 16 de setembro de 2005.

Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=1&idnoticia=438&busca=1&t=ibge-corde-abrem-encontro-internacional-estatisticas-sobre-pessoas-deficiencia>. Acesso em: 11 set. 2020.

_____. Censo 2010. **Tabela 1.3.1** - População residente, por tipo de deficiência, segundo a situação do domicílio e os grupos de idade - Brasil - 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=resultados>. Acesso em: 11 set. 2020.

_____. Notícias. **2,2 milhões de pessoas tinham deficiência auditiva em 2013**. Comunicação Social, 21 de Agosto de 2015. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=2965&t=pns-2013-dois-anos-mais-metade-nascimentos-ocorreram-cesariana&view=noticia>. Acesso em: 11. set. 2020.

IBGE educa. **Conheça o Brasil – População - Cor ou raça**. 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em 21 jul. 2021.

ILLICH, Ivan. **A expropriação da saúde: nêmesis da medicina**. Tradução de José Kosinski de Cavalvanti. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.

INES. Apresentação. In: _____. **Compêndio para o ensino dos surdos-mudos**. Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, v. 3. Rio de Janeiro: INES, 2012. (s.p.)

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

(Coleção educação contemporânea)

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flávia Galli. Documento e história: A memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina (orgs.). **O historiador e suas fontes**. 1. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.p. 223-250.

KEHL, Renato. **A cura da fealdade**: eugenia e medicina social. São Paulo: Monteiro Lobato & Co. Editores, 1923.

KENDRICK, Denielli; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Oficialização da Libras: movimento surdo e política linguística de resistência. **Revista Trama**, v. 14, ano 2018, p. 04-14. e-ISSN 1981-4674. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v14i32.18656>

KUBITSCHKE, Juscelino. Decreto que instituiu a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro. In: MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Campanha para a educação do surdo brasileiro**. 1957. Acervo histórico INES. Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/627>. Acesso em 28 jan. 2021.

LAEMMERT, Eduardo von. **Almanak administrativo mercantil e industrial da corte e província do Rio de Janeiro para o anno de 1856**. Decimo terceiro anno, segunda serie VIII. Rio de Janeiro em casa do editores-proprietarios Eduardo e Henrique Laemmert. p. 406. [Acervo da Biblioteca Nacional Digital] Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=313394x&pasta=ano%20185&pesq=&pagfis=9468>. Acesso em: 4 jul. 2020.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/historia_movimento_pcd_brasil.pdf. Acesso em : 3 jan. 2020.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; MADEIRA, Diogo de Souza. As crônicas de Jorge Sérgio L. Guimarães e as representações da surdez entre as décadas de 1950 e 1960. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 173-192, Set./Dez. 2015. SSN on-line: 1982-9949. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v23i3.6130>.

LEITE, Tobias. Ao Leitor. In: INES. **Compêndio para o ensino dos surdos-mudos**. Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, v. 3. Rio de Janeiro: INES, 2012a. (p. V-VI).

_____. Aos Professores. In: INES. **Compêndio para o ensino dos surdos-mudos**. Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, v. 3. Rio de Janeiro: INES, 2012b. p. (VII-XII).

_____. **Relatório de gestão do Instituto**. Center for Research Libraries. Relatórios Ministeriais - 1821/1960. Império, 1886.

LE MOS, Flávia Cristina Silveira et al. Análise documental: algumas pistas de pesquisa em psicologia e história. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 461-469, jul.-set. 2015.

LIMEIRA, Aline de Moraes; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Ensino particular e controle estatal: a reforma coueto ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na corte imperial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 37-47,

dez. 2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5089/art03_32.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. - (Coleção Temas & Educação)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANSANERA, Adriano Rodrigues; SILVA, Lúcia Cecília da. A influência das idéias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil. **Psicologia em Estudo**, DPI/CCH/UEM, v. 5, n. 1, p. 115-137, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v5n1/v5n1a08.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

MARTINS, V.R. O; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cad. trad.**, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 78-112, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285638999_Da_formacao_comunitaria_a_formacao_universitaria_e_vice_e_versa_novo_perfil_dos_tradutores_e_intepretes_de_lingua_de_sinais_no_contexto_brasileiro

MEC/SECADI. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: 11 set. 2020.

MELLO, Balthazar Vieira. **A hygiene na escola**. São Paulo: Typografia do Diario Oficial, 1902.

_____. **Hygiene escolar e pedagogica**: para uso de medicos, educadores e estabelecimentos de ensino. São Paulo: Casa Vanorden, 1917.

METADADOS. Metadados. s.d. Disponibilizado pelo acervo *Obras Raras sobre São Paulo, 1736-1934* sobre a obra MELLO, B. Vieira. *Hygiene escolar e pedagogica*: para uso de medicos, educadores e estabelecimentos de ensino. São Paulo: Casa Vanorden, 1917. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=livrossp&pagfis=10816>. Acesso em: 3 ago. 2020.

MEMORIAL da inclusão: os caminhos da pessoa com deficiência. Os sentidos na comunicação - deficiência auditiva. **Campanha para Educação do Surdo Brasileiro**: MEC. Disponível em: <http://www.memorialdainclusao.org.br/br/exposicoes/tour-virtual/sala-01/os-sentidos-na-comunicacao-deficiencia-auditiva/modulo-6-documentos-diversos/campanha-para-educacao-do-surdo-brasileiro-mec/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MOREL, Benedict Augustin. Tratado das degenerescências na espécie humana. Tradução de Maria Vera Pompeo de Camargo Pacheco. Revisão técnica do Prof. Dr.Mário Eduardo Costa Pereira, ambos do Laboratório de Psicopatologia

Fundamental da UNICAMP, texto retirado de *Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l'espèce humaine et les causes qui produisent ces variétés maladives*. Paris: Baillière, 1857. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 497-501, setembro 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rlpf/v11n3/13.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: conformação da Pedagogia Moderna, Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 255-265, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

NATURAL. In: Houaiss, Antônio; Villar, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1.^a edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1343.

PATRIOTA-SILVA, Morena Dolores. **Admirável homem novo**: pressupostos da eugenia e seus impactos na posição social do deficiente na contemporaneidade. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

_____. **Marcas eugênicas na educação de surdos no século XIX**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

PATRIOTA-SILVA, Morena Dolores; SOUZA, Regina Maria de. Erradicação da surdez: a eugenia na escolarização dos surdos no século XIX. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 43, Jan.-Abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i43.3942>

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4.^a edição, revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PAULINO, Silvia Campos. A eugenia no Brasil e a reforma educacional de Anísio Teixeira nos anos 1930. **Democratizar**, v. XII, n. 2, jul./dez. 2019. ISSN 1982-5234. Disponível em: <http://www.facterj-petropolis.edu.br/democratizar/index.php/dmc/issue/download/27/188>. Acesso em: 18 jun. 2020.

PEIXOTO, Priscila Bermudes. **Até que a eugenia nos separe**: raça, saúde e a proposta do exame médico pré-nupcial no Brasil (1918-1936). Dissertação (Mestrado em História), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca, 2017. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/priscila-bermudes-peixoto.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

PERLIN, Gladis. Apresentação. In: REZENDE, Patrícia Luíza Ferreira. **Implante coclear**: normalização e resistência surda. Curitiba, PR: CRV, 2013.

PLATÃO. CRÁTILLO (Ou: Sobre a justeza dos nomes. Gênero lógico). In: _____. **Diálogos**. vol. IX Teeteto - Crátilo. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Universidade Federal do Pará, 1973. (Coleção Amazônica, Série Farias Brito)

PONTES, Vinicius Liorde. **A Reforma Couto Ferraz e o estabelecimento de uma direção para a instrução primária e secundária no Império do Brasil**. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=15106@1>. Acesso em: 10 fev. 2021.

REIS, Lysie. **A liberdade que veio do ofício**: práticas sociais e cultura dos artífices na Bahia do século XIX. Salvador: EDUFBA, 2012.

RESIPISCÊNCIA. In: **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1ª edição, Rio de Janeiro, Editora Objetiva LTDA, 2009. p. 1652.

REZENDE, Patrícia Luíza Ferreira. **Implante coclear**: normalização e resistência surda. Curitiba, PR: CRV, 2013. Livro digital.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **A higienização dos costumes**: educação e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas, Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

ROCHA, Simone. Política de branqueamento na educação brasileira: a eugenia na Era Vargas. In: XI COLUBHE - CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 11, 2016, Porto, Portugal. **Anais...** Comunicações individuais. Eixo Políticas e práticas educativas. p. 2-17. Disponível em: <http://web3.letras.up.pt/colubhe/actas/eixo3.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

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. v. 1, 2ª ed. Rio de Janeiro, INES, 2008. Disponível em: http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/721/1/O%20INES%20e%20a%20Edu%20de%20Surdos_150_anos.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

_____. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos**: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13970@1>. Acesso em: 23 dez. 2019.

_____. Apresentação. In: BACELLAR, Arnaldo de Oliveira. **A surdo mudez no Brasil (cadeira de hygiene)**. Rio de Janeiro: INES, 2013. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos; 6)

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

_____. O processo de produção de memória coletiva para a construção de uma historiografia contemporânea no campo da educação de surdos no Brasil. In: SOUZA, Regina Maria de (org.). **História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da Libras no Brasil**: contribuições do Grupo de Trabalho Língua(gem) e Surdez da Anpoll. Curitiba, CRV, 2019. (Coleção Educação Bilíngue de surdos no Brasil: história, desafios e avanços. v. 2) p. 19-36.

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Descentralização da educação de surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito Santo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 229-243, jan./mar. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701154583>

RODRIGUES, José Raimundo Rodrigues; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; VIEIRA, Eliane Telles de Bruim. Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, 20, e095, 2020. p. 1-25. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbhe/v20/2238->

0094-rbhe-20-e095.pdf. Acesso em: 22 out. 2020.

ROMERO, Mariza. **Medicalização da saúde e exclusão social**: São Paulo, 1889-1930. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SAFRANEK, Carol. **Louie**. Dissertação (Master of Arts), Department of Communicative Disorders, California State University, Fresno, December 1975. Disponível em: <https://scholarworks.calstate.edu/downloads/df65vb42h>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira T. **História & documento e metodologia de pesquisa**. Ed. Autêntica, 6 jun. 2013. Coleção História &... reflexões. Formato: ebook kindle.

SANTOS, Deize Vieira dos; MONTEIRO, Myrna Salerno. Breve histórico dos estudos sobre a língua de sinais no Brasil do final dos anos 70 até o início da segunda década dos anos 2000: resgatando os surdos da marginalização. In: SOUZA, Regina Maria de (org.). **História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da Libras no Brasil**: contribuições do Grupo de Trabalho Língua(gem) e Surdez da Anpoll. Curitiba, CRV, 2019. (Coleção Educação Bilíngue de surdos no Brasil: história, desafios e avanços. v. 2)

SAS - Semana da Acessibilidade Surda. **SAS 2019** – Semana da Acessibilidade Surda – Melhores momentos. 2019.

Disponível em: <https://www.semanadacessibilidadesurda.com.br/edicao-2019/>. Acesso em: 11 set. 2020.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. 1, jul. 2009. ISSN: 2175-3423

SERPA JR., Octavio Domont de. O degenerado. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.17, supl.2, dez. 2010, p.447-473. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v17s2/11.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Rev. bras. Hist.* [online]. 1999, vol.19, n.37 [citado 2021-01-17], pp.59-84. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jan. 2021. ISSN 1806-9347. <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004>.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVADO JR., João Brazil. Preparação dos professores. **Ephphatha**: publicação mensal dedicada ao bem dos surdos-mudos do Brasil. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, dez. 1914. p. 4-5.

_____. Passado e presente. **Ephphatha**: publicação mensal dedicada ao bem dos surdos-mudos do Brasil. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, mar. 1915a. p. 9-10.

_____. Terminologia: mehdodos, systemas e processos. **Ephphatha**: publicação

mensal dedicada ao bem dos surdos-mudos do Brasil. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, mar. 1915b. p. 11-13.

_____. A guerra e os surdos-mudos. **Ephphatha**: publicação mensal dedicada ao bem dos surdos-mudos do Brasil. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, mar. 1915c. p. 14-15.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Medição, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Renan Baptista. **Libras no curso de pedagogia da PUC/SP**: desafios e perspectivas na formação inicial de professores. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19630>. Acesso em: 31 mar. 2020.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; REILY, Lucia Helena. “Companheiros de infortúnio”: a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. p. 625-640

SOUZA, Regina Maria de. Considerações preliminares sobre os impactos das conquistas do movimento surdo brasileiro nas políticas educativas de formação de professores para a educação básica no Brasil. Dossiê. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 61-83, 2013. ISSN: 1982-3207 Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/download/45657/28837>. Acesso em: 28 jan. 2021.

_____. De um telefonema inesperado a um ativista movimento acadêmico. In: _____. (org.). **História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da Libras no Brasil**: contribuições do Grupo de Trabalho Língua(gem) e Surdez da Anpoll. Curitiba, CRV, 2019. (Coleção Educação Bilíngue de surdos no Brasil: história, desafios e avanços. v. 2) p. 155-178.

_____. Educação especial, psicologia do surdo e bilinguismo: bases históricas e perspectivas atuais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 71-87, ago. 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 fev. 2021.

_____. **Que palavra que te falta?** O que o surdo e sua língua(gem) de sinais têm a dizer à Linguística e à Educação. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1996. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271008/1/Souza_ReginaMariade_D.pdf. Acesso em 24 jan. 2020.

_____. Ferdinand Berthier (1803-1886): um olhar em flashes. In: SOUZA, Regina Maria de. RODRIGUES, José Raimundo (org.). **Ferdinand Berthier**: Erudito, professor, ativista surdo e suas contribuições para o nosso presente. Curitiba: CRV, publicação prevista para dezembro de 2021 (Coleção A história de quem conta). No prelo.

SOUZA, Regina Maria de; PATRIOTA-SILVA, Morena Dolores; SILVA, Cristiane Maria da. Recortes literário e biográfico de Monteiro Lobato na defesa da eugenia e do fascismo racial. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 210-228, jan./abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p210-228>

SOUZA, Regina Maria de; SILVESTRE, Núria. Pontuando e contrapondo. In: SOUZA, Regina Maria de Souza; SILVESTRE, Núria. ARANTES, Valéria Amorim Arantes (org.). **Educação de surdos**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. p. 105-156. (Coleção pontos e contrapontos)

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Gênese da educação dos surdos em Aracaju**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185108/SOUZA%20Veronica%20dos%20Reis%20%28tese%29%202007%20UFBA.pdf?sequence=1>. Acesso em 19 set. 2019.

SOUZA; Verônica dos Reis Mariano; SANTANA, Josineide Siqueira de. Joaquim Menezes de Vieira e Tobias Rabello Leite: médicos e professores (1875-1980). In: VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade". São Cristóvão-SE/Brasil, 20 a 22 de setembro de 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10183/92/166.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, G., and ARMUS, D. (orgs), **Cuidar, controlar, curar**: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe [online]. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2004, p. 330-391. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/7bzx4/pdf/hochman-9788575413111.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

_____. **A hora da eugenia**: raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. 226p. (Coleção História e Saúde)

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: Vestígios Culturais não Registrados na História. Florianópolis, 2008. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91978/261339.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 jan. 2021.

TARA. In: Houaiss, Antônio; Villar, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1.^a edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1814.

TARADO. In: Houaiss, Antônio; Villar, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1.^a edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1814.

VALADE-GABEL, Jean-Jacques. **Guide des Instituteurs Primaires Pour Commencer L'Éducation des Sourds-Muets**. Paris: Edition du Fox, 1863. (Domínio Público)

VERZOLLA, Beatriz Lopes Porto. As representações do mal: as imagens da doença e da degeneração racial nos livros didáticos (1920 e 1930). In: MOTTA, André; MARINHO, Gabriela S. M. C. (org.). **Eugenia e história**: ciência, educação e regionalidades. São Paulo: USP, Faculdade de Medicina: UFABC, Universidade Federal do ABC: CD.G Casa de Soluções e Editora, 2013. p. 49-71

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; MATTOS; Leila Couto. **Na presença da outra o encontro comigo**. Da história da educação de surdos às histórias de nossas vidas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

VIEIRA, Roberto. **Maracanã e a gripe asiática, 1957**. Blog do Juca Kfourir. Disponível em: <https://blogdojuca.uol.com.br/2020/04/maracana-e-a-gripe-asiatica-1957/>. Acesso em: 7 dez. 2020.

WITCHS, Pedro Henrique. **A educação de surdos no estado novo**: práticas que constituem uma brasilidade surda. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4758>. Acesso em: 3 jan. 2020.

WITCHS, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698184713>

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no Império Brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista HITEDBR On-line**, Campinas, n. 18, p. 29-44, jun. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4800/art04_18.pdf. Acesso em : 18 fev. 2021.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Quadro 3 – Pesquisadores da primeira fase de investigação sobre variedade humana

George-Louis Leclerc de Buffon (1707-1788)	“[...] em 1749 publicou os três primeiros volumes de uma nova e vasta história natural, de grande impacto na Europa, criticava a obsessão de Lineu pelas classificações. Buffon estava interessado na descrição da variedade de seres humanos através dos continentes, tendo como objetivo compreender o impacto que o clima, a alimentação, os hábitos e as migrações têm sobre o homem” (BETHENCOURT, 2018, p. 346). Em sua primeira edição considerou os americanos nativos medíocres, contudo alterou essa concepção na segunda edição de seu livro, não aceitando aplicar ao Novo Mundo o conceito de degeneração. “Reproduziu os estereótipos habituais contra vários povos do mundo, sobretudo negros, nativos americanos e esquimós, ao mesmo tempo que introduziu outros, relativos aos povos da Oceania. Buffon também replicou preconceitos tradicionais contra povos nômades e seminômades, considerados vagabundos e ladrões. Reconheceu, por outro lado, o impacto devastador da conquista europeia na população americana nativa [...] Além disso, Buffon sublinhou as enormes diferenças entre os seres humanos e os símios, bem como a visão monogenista de um único tronco de seres humanos espalhados por todo o globo. Insistiu na reprodução entre os diferentes tipos humanos como a principal definição da espécie, separando-os de todos os outros animais. Buffon questionou explicitamente o tratamento brutal imposto aos escravos pelos proprietários europeus. Por fim, defendeu a noção de que todos os seres humanos são aperfeiçoáveis. Buffon teve um impacto profundo tanto em pesquisadores como na opinião pública europeia e americana. Foi uma figura central na corte real francesa e entre as autoridades científicas, sendo constantemente visitado por estadistas, políticos e diplomatas” (BETHENCOURT, 2018, p. 349-350).
Immanuel Kant (1724-1804)	“Kant sugeria que os responsáveis pelas diferenças na forma do corpo e na cor da pele eram “germes” e a predisposição para ser afetado pelas condições ambientais. [...] A grande questão da explicação ambiental era o fato de regiões semelhantes não conterem as mesmas raças. A ideia de Kant era que, assim que uma raça se enraizava e sufocava outros “germes”, ela passava a resistir à transformação” (BETHENCOURT, 2018, p. 351, 352).

Petrus Camper (1722-1789)	“Camper, curiosamente, minimizava a importância da cor da pele, sendo que, para ele, a cor não era “material”, tratando-se apenas do resultado da refração da luz. No entanto, nenhum outro autor seguiu tal ideia. Camper sublinhava a importância das maneiras, dos costumes e da educação na formação do corpo, além da relevância dos alimentos, do clima e da doença, da guerra, da colonização, do comércio, da navegação e dos naufrágios na diferenciação ou na fusão da humanidade. [...] Camper era professor de anatomia e escultor em Amsterdam, estando muito mais interessado na reprodução rigorosa do corpo humano do que os seus colegas naturalistas. Foi nesse ponto que ocorreu a inovação. Camper desenvolveu uma “máquina” – uma folha de desenho quadrangular composta de uma rede de linhas horizontais e verticais – em que projetava os crânios dos vários tipos humanos, tornando fácil visualizar as diferentes configurações.” “Camper era professor de anatomia e escultor em Amsterdam, estando muito mais interessado na reprodução rigorosa do corpo humano do que os seus colegas naturalistas. Foi nesse ponto que ocorreu a inovação. Camper desenvolveu uma “máquina” – uma folha de desenho quadrangular composta de uma rede de linhas horizontais e verticais – em que projetava os crânios dos vários tipos humanos, tornando fácil visualizar as diferentes configurações. [...] O problema foi o fato de Camper ter comparado os crânios de dois macacos com os de um africano, um mongol e um europeu. Esse exercício inspirou-se na ideia de sequências e de diferenças graduais, mas pressupunha diferenças físicas fundamentais entre as raças e as espécies. [...] Embora Camper pretendesse frisar as diferenças entre o africano e o macaco, o resultado dessa imagem poderosa foi a posição intermediária dos crânios africano e mongol. Os seus ângulos faciais mediam setenta graus, entre os 58 do orangotango e os oitenta do crânio europeu. [...] Camper discutia os modelos de beleza estabelecidos pelos autores clássicos, porém naturalistas preconceituosos viriam mais tarde a reciclar as suas imagens para provar a distância entre o crânio europeu (baseado nas estátuas gregas) e o africano. O inovador trabalho de Camper foi de imediato replicado e usado por naturalistas, que o interpretaram como a primeira tentativa bem-sucedida de medição científica das diferenças físicas raciais” (BETHENCOURT, 2018,
----------------------------------	--

	p. 354-355).
Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840)	“Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840) foi um médico, anatomista e antropólogo que lecionou medicina em Göttinger e cujas publicações tiveram um grande impacto nas teorias das raças. Viria a se tornar um dos principais autores de história natural [...] (BETHENCOURT, 2018, p. 355-356). “Blumenbach promoveu a abolição do comércio escravagista, citou Thomas Clarkson, pôs em xeque o conceito de selvagens, conheceu Olaudah Equiano, reuniu uma biblioteca de autores negros, apresentou exemplos de excelentes autores e clérigos negros e elogiou a perfectibilidade dos africanos. Inspirou-se profundamente em Buffon e contribuiu para o enfraquecimento dos preconceitos sobre os indivíduos de raça mista. Esse autor dos mais influentes reproduziu estereótipos étnicos, novos e antigos, sobre os atributos mentais e físicos dos tipos humanos, mas implementou novos métodos de observação, discutiu as fronteiras raciais, a fertilidade das raças e a degeneração e melhoria do homem no meio da natureza” (BETHENCOURT, 2018, p. 358).

Georges Cuvier (1769-1832)	“[...] foi nomeado em pouco tempo para o Musée d’Histoire Naturelle e para o Collège de France, detendo uma posição central na Académie des Sciences. Cuvier provavelmente foi o mais influente cientista de seu tempo. [...] Distinguiu o homem dos quadrúpedes devido à sua postura vertical, duas mãos – definidas pelos polegares –, voz e linguagem. Reconheceu que o homem era apenas uma espécie e que os limites dessa espécie eram determinados pela sua capacidade de reprodução. Por outro lado, o autor considerava que havia configurações hereditárias de homens que compunham raças diferentes, sendo as mais distintas de todas a branca (ou caucasiana), a amarela (ou mongol) e a negra (ou etíope). A primeira raça compreendia a maior parte dos povos civilizados e belos [...] Cuvier considerava que a raça negra, com a zona frontal do rosto proeminente e lábios grossos, estava próxima dos símios [...] Cuvier desempenhou um papel crucial na racialização da humanidade e na consolidação de preconceitos antigos, sobretudo os relacionados com o estado bárbaro permanente dos africanos negros e com a estagnação das civilizações asiáticas” (BETHENCOURT, 2018, p. 359-360).
James Cowles Prichard (1786-1848)	“O esforço para associar a disciplinas científicas em desenvolvimento a uma etnologia que dava os seus primeiros passos sérios está bem representado em Prichard, um médico destacado, quaker e cidadão britânico empenhado no movimento abolicionista. [...] Seguiu as pegadas de Blumenbach quanto à unidade essencial da espécie humana, à separação clara entre grandes símios e seres humanos e a perfectibilidade dos africanos. A mais importante contribuição de Prichard foi a rejeição à ideia de Blumenbach de uma classificação original de raças. Para Prichard, a raça não era uma categoria causal rígida. Aceitava as características inatas, bem como o surgimento de características novas, formadas por mutação, associadas a diversificação, diferenciação e difusão, mas rejeitava a hereditariedade das características adquiridas. [...] Para ele não havia raças marcadas de maneira clara, declarando que era impossível definir o tipo humano “negro” e aplicá-lo a uma única nação da África, tal era a variedade existente” (BETHENCOURT, 2018, p. 365).

Alexander von Humboldt (1769-1859)	“Alexander von Humboldt (1769-1859), discípulo de Blumenbach e uma das principais autoridades científicas da primeira metade do século XIX [...] Defendia a unidade da humanidade, citando as muitas gradações intermediárias da cor da pele e de forma dos crânios – o que impossibilitaria uma distinção clara entre raças. [...] Humboldt foi mais longe do que autores anteriores, condenando a falta de uma definição clara no nome das raças e propondo, em vez disso, o uso da expressão variedades de seres humanos. [...] Humboldt observou ainda que havia vários grupos que não podiam ser incluídos em nenhuma categoria e que as áreas geográficas não podiam servir de pontos de partida das raças de um modo específico, já que várias regiões haviam sido habitadas por grupos diferentes em épocas distintas. Por fim, Humboldt recusou explicitamente a “presunção deprimente de raças de homens superiores e inferiores” e a infeliz doutrina aristotélica da escravidão como instituição natural que atribuía diferentes direitos de liberdade aos seres humanos. Humboldt considerava que todas as nações estavam destinadas à liberdade e (citando o irmão) condenava a criação de barreiras entre os seres humanos para impedir a perfectibilidade natural – consequência do preconceito” (BETHENCOURT, 2018, p. 367-368).
---	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações de Bethencourt (2018).

Apêndice 2 - Quadro 4 – Legislação brasileira e os surdos-mudos

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E OS SURDOS MUDOS		
	LEGISLAÇÃO	OBSERVAÇÕES DE BACELLAR
Dos direitos de cidadão brasileiro	Constituição Federal Brasileira “Art. 71 - Os direitos de cidadão brasileiro, só se suspendem ou perdem nos casos aqui particularizados: §1.º - Suspendem-se: a) Por incapacidade physica ou moral. etc.” (BRASIL, 1891 <i>apud</i> BACELLAR, 2013, p. 126)	“Neste artigo da nossa Constituição, estão incluídos os surdos mudos. Precisamos antes de mais nada, frisar, que elles não perdem os direitos de cidadão brasileiro, mas apenas ficam delles suspensos. Desde o momento em que o surdo mudo possa manifestar de modo inequivoco a sua vontade, e prove discernimento, ipso facto, está elle reintegrado em todos os seus direitos de cidadão, porquanto o seu mal já não mais constituirá incapacidade physica ou moral de que trata o artigo” (BACELLAR, 2013 [1926, p. 127)
Da capacidade civil do surdo mudo	“Codigo Civil: Art. 5. - São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente, os actos da vida civil: III - Os surdos mudos que não puderem exprimir a sua vontade.” (BRASIL, 1916 <i>apud</i> BACELLAR, 2013, p. 126-127)	“O direito francez não considera a surdo mudez causa de incapacidade civil. “O nosso direito colloca-se no ponto de manifestação da vontade. Se o surdo mudo pôde exprimir a sua vontade, de modo satisfactorio, é porque possui uma intelligencia normal, capaz de discernimento e de adaptação ao meio social; se não consegue se exprimir de modo satisfactorio, é porque soffre de uma lesão central que o isola do mundo e o torna um alienado”. (C. Bevilacqua). (BACELLAR, 2013, p. 127).

Da curatella	“Cod. Civil. Art. 446 - Estão sujeitos a curatella: II - Os surdos mudos sem educação, que os habilite a enunciar, precisamente a sua vontade. [...] Art. 447 - A interdicção deve ser promovida: I - Pelo pae, mãe ou tutor. II - Pelo conjuge ou algum parente proximo. III - Pelo ministerio publico. Art. 450 - Antes de se pronunciar a cerca da interdicção, examinará, pessoalmente, o juiz, o arguido de incapacidade, ouvindo profissionaes. Art. 451 - Pronunciada a interdicção do surdo mudo, o juiz assignará, segundo o desenvolvimento mental do interdicto, os limites da curatella. Art. 452 - A sentença, que declara a interdiscção, produz efeitos desde logo, embóra sujeitos a recursos. Art. 456 - Havendo meio de educar o surdo mudo, o curador promover-lhe-á o ingresso em estabelecimento apropriado.” (BRASIL, 1916 <i>apud</i> BACELLAR, 2013, p. 127).	“Interdicção é um acto pelo qual o juiz retira ao alienado, ao surdo mudo ou ao prodigo, administração e a livre disposição dos seus bens. Deve a interdicção ser decretada por sentença, depois de verificada a necessidade da medida (art. 450). Na mesma sentença em que decretar a interdicção, deverá o juiz nomear o curador, que represente o interdicto e lhe administre os bens. Os surdos mudos não têm todos o mesmo gráo de inferioridade psychica, e a sua enfermidade pode resultar de causas diferentes. Além disso são susceptíveis de educação, que o põe em comunicação com a sociedade. Attendendo a estas circumstancias, e, principalmente ao facto da educação especial, que, tornando o surdo mudo apto a se fazer comprehender, lhe dá capacidade civil, quer o Codigo que se ajuste a autoridade do curador ás necessidades do curatelado, e, sendo possivel, promova o curador a aquisição da capacidade plena do surdo mudo. [...] A curadoria dos surdos mudos, como a tutoria do menor, envolve cuidados com a educação, que encaminhem a pessoa, e a tornem capaz de se dirigir na vida. O surdo mudo educado se adaptará, melhor, ao meio social, recebendo d'elle influxo, sobre elle reagindo como qualquer individuo normal, e, desenvolvidas as suas faculdades, dispensará cuidados extranhos. A recommendação condita neste artigo, 456, é uma expressão da philantropia, um fim caritativo, que o direito perfilha, para dar-lhe effectividade” (C. Bevilacqua). (C. BACELLAR, 2013, p. 128).
----------------------------	---	---

Do casamento	“Codigo Civil Art. 183 - Não podem casar: IX - As pessoas que por qualquer motivo coactas, e incapazes de consentir, ou manifestar, de modo inequivoco, o consentimento. Art. 209 - E’ anullavel o casamento conhido com infracção de qualquer dos numeros IX a XIII do art. 183” (BRASIL, 2016 <i>apud</i> BACELLAR, 2013, p. 129).	“O incapaz de consentir, o que se acha coacto, o que, por motivo permanente ou transitorio, não pode manifestar a sua vontade, não pode validamente realizar acto juridico algum, e muito menos o mais importante entre elles - o casamento. Incapazes de consentir, podem ser considerados os surdos que não puderem exprimir sua vontade. Os surdos mudos sem educação que os habilite a enunciar, precisamente a sua vontade, não podem contrahir casamento, por isso mesmo que não tem capacidade juridica; nem para o casamento a poderia supprir o seu curador. Acto pessoal e íntimo, que decide dos destinos da pessoa, exige a manifestação da vontade livre, sem interferencias extranhas do agente” (BACELLAR, 2013, p. 129).
Da capacidade de testemunhar	“Codigo Civil. Art. 142 - Não podem ser admittidas como testemunhas: II - Os cégos e os surdos, quando a sciencia do facto, que se quer provar, dependa do sentido que lhes faltam. Art. 1660 - Não podem ser testemunhas em testamento: III - Os surdos mudos e os cégos” (BACELLAR, 2013, p. 129).	Sem comentário.

Da capacidade de testar	“Codigo Civil. Art. 1627 - São incapazes de testar: IV - Os surdos mudos que não puderem manifestar a sua vontade. Art. 1635 - Considera-se habilitado a testar publicamente, aquelle que puder fazer de viva vóz as suas declarações, e verificar pela leitura, haverem sido fielmente exaradas. Art. 1636 - O individuo inteiramente surdo, sabendo ler, lerá o seu testamento e, se não o souber, designará que o leia em seu lugar, presentes as testemunhas. Art. 1642 - Pode fazer testamento cerrado o surdo mudo, comtanto que o escreva todo, e o assigne de sua mão, e que, ao entregal-o ao official publico, ante cinco testemunhas, escreva, na face externa do papel, ou do envoltorio, que aquelle é seu testamento, cuja approvação lhe péde”. (BRASIL, 1916 <i>apud</i> BACELLAR, 2013, p. 130).	“Ver o art. 5, III”. (BACELLAR, 2013 [1926], p. 130), a saber: “Codigo Civil: Art. 5. - São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente, os actos da vida civil: III - Os surdos mudos que não puderem exprimir a sua vontade.” (BRASIL, 1916 <i>apud</i> BACELLAR, 2013, p. 126-127)
---------------------------------------	--	--

Do direito de comerciar	“Codigo Commercial. Art. 1 - Podem commerciar no Brasil: I - Todas as pessoas que, na conformidade das Leis deste Imperio, se acharem na livre administração de suas pessoas e bens, e não forem expressamente prohibidas neste Codigo” (BRASIL, 1850 <i>apud</i> BACELLAR, 2013, p. 130).	“Podem commerciar no Brasil todas as pessoas que se acharem na livre administração de suas pessoas e bens. Estão ahi comprehendidos os surdos mudos que tenham educação bastante que os habilite a enunciar, precisamente, a sua vontade, pois então são juridicamente capazes de exercer a todos os atos da vida civil (Cod. Civil - art. 5, III, art. 446, II) inclusive o de commerciar” (BACELLAR, 2013, p. 130-131).
Da responsabilidade do surdo mudo	“Codigo Penal. Art. 27 - Não são criminosos: § 7 - Os surdos mudos de nascimento que não tiverem recebido educação nem instrução, salvo, provando-se que obraram com discernimento” (BRASIL, 1890 <i>apud</i> BACELLAR, 2013, p. 131).	“Não haveria razão para excluir desta classe, e dos beneficios que a lei lhes confere, os que nascendo são, por uma causa qualquer venham a perder a audição antes de aprenderem a fallar; seu estado mental é reputado identico ao dos primeiros. Dahi a conveniencia de se abolir a distincção legal entre surdos mudos de nascimento, e aquelles cuja surdez é adquirida. ‘Rigorosamente não se póde considerar o surdo mudo de nascimento e sem cultura, nas classes dos irresponsaveis ou incapazes, juridicamente comparaveis aos loucos, porquanto, pela cultura, torna-se elle apto para o exercicio de

		qualquer profissão, até mesmo liberaes” (Macedo Soares). (BACELLAR, 2013, p. 131).
Da capacidade para o serviço militar	“Ordem do dia do Estado Maior do Exercito, nº. 91, de 25 de agosto de 1900. Art. 68 - A surdo mudez justifica a isempção” (BACELLAR, 2013, p. 130).	“As instrucções destinadas ao reconhecimento da aptidão physica para o serviço do exercito, organisadas pelo Conselho superior de Saúde, acham-se explanadas na Ordem do dia do Estado Maior do Exercito de 25 de Agosto de 1900, e até hoje ainda não foram reformadas apesar das muitas falhas que encerram. Estas instrucções consideram o surdo mudo isempto do serviço militar” (BACELLAR, 2013, p. 131-132)

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora com base no capítulo A legislação brasileira e os surdos-mudos da tese A surdo mudez no Brasil (BACELLAR, 2013, p. 125-132).

ANEXOS

Anexo 1 – Ficha Sanitaria Individual

FICHA SANITARIA INDIVIDUAL

59

Modelo N.º 2

FICHA SANITARIA INDIVIDUAL

Fórmula	Anno	Seção
Nome e sobrenome	Naturalidade	
Idade		
Pilayão		
Vacinado com resultado?	Revacinado?	
Circunstâncias morbidas		
Aparência geral	Cabellos	Pellos
	Tor	
	Physionomia	
	Desevolvimento phisico	
	Nutrição	
Estatura	Peso	Força muscular
Perímetro torácica	Inspiração maxima	cent Índice de ampliação cent.
	Expiração maxima	cent
Pelle	Couro cabelhado	
	Lábios	
	Unhas	
Esqueloto	Columna vertebral	
	Omoplatas	
	Humeros	
Pecosoço	Glandula thyroidea	
	Glândulas	
Abdomen	Conformação	
	Estado dos órgãos internos	
	Intestinos	
	Agulosa visual	
Olhos	Palpebrae	
	Conjunctivae	
	Cornea	
	Iris	
	Agulosa auditiva	
Ovides	Orelhas	
	Conduto auditivo	
Naris	Aspecto exterior	
	Pseudo nasae	
	Uvula	
	Amygdalae	
Gorgeno	Adenoides	
	Pharynx	
	Voz	
	Phonacção	
	Labios	
Boca	Abertura palatina	
Dentição	Lingua	
	Dentes	
	Gingivas	
	Mandibulares	
Apparelio respiratorio		
Apparelio cardio vascular		
Sistema nervoso		
Observações pedagogicas	Atenção	
	Memoria	
	Intelligencia	
	Comportamento	
Classificação		
Estatada em	anos	de de 19....
	D Medico-Inspector,	

EXAME MEDICO DO ESCOLAR

EXAMES ULTERIORES

ANNO DE 19

Estatura	Peso	Força muscular		
Perímetro torácico {	Inspiração máxima	cent. {	Índice de ampliação	cent.
	Expiração máxima	cent. }		
Visão	Audição			
Ocorrências morbidas				
Desenvolvimento intelectual				
Observações				
	Data			
O Médico-Inspeção				

ANNO DE 19 . . .

Estatura	Peso	Força muscular
Perímetro thoracico { Inspiração maxima	cent. {	Índice de ampliação
Expiração maxima	cent. }	
Vista	Audição	
Ocorrências morbidas		
Desenvolvimento intellectual		
Observações		
Data		
O Medico-Inspector		

ANNO DE 19.....

Estatura	Peso	Força muscular
Perímetro torácico {	Inspiração máxima cent.	Índice de ampliação cent.
	Expiração máxima cent.	
Vista	Audição	
Ocorrências morbidas		
Desenvolvimento intelectual		
Observações		
	Data	
O Médico-Inspector		

ANNO DE 19.

Estatura	Peso	Força muscular
Perímetro thoracico	Inspiração maxima cent. Expiração maxima cent.	Índice de ampliação cent.
Visão	Audição	
Ocorrências morbidas		
Desenvolvimento intelectual		
Observações		
Data		
O Medico-Inspector		

ANNO DE 19....

Estatura	Peso	Força muscular
Perímetro thoracico {	Inspiração maxima cent.	Índice de ampliação cent.
	Expiração maxima cent.	
Visão	Audição	
Doenças moridas		
Desenvolvimento intelectual		
Observações		
Data		
() Medico-Inspector		

Anexo 2 – Classificação eschematica dos escolares (para ser respondida pelo professor)

Modelo N.º 3

CLASSIFICAÇÃO ESCHÊMÁTICA DOS ESCOLARES

(PARA SER RESPONDIDA PELO PROFESSOR)

- | | | | | | | | | | |
|-----------------------|--|---|---|---|--|-----------|---|--------|-----------------------|
| 1.º — Normaes . . | — Os que se apresentam physica e intellectualmente eguaes aos da sua idade. | | | | | | | | |
| 2.º — Anormaes . . | <table border="0"> <tr> <td>{</td> <td>Pedagogicos (precoces ou supernormaes e tardios ou subnormaes).</td> </tr> <tr> <td>{</td> <td>Pathologicos (idiotas, imbecis, fracos de espirito, incapazes de aprender pelos methodos communs).</td> </tr> </table> | { | Pedagogicos (precoces ou supernormaes e tardios ou subnormaes). | { | Pathologicos (idiotas, imbecis, fracos de espirito, incapazes de aprender pelos methodos communs). | | | | |
| { | Pedagogicos (precoces ou supernormaes e tardios ou subnormaes). | | | | | | | | |
| { | Pathologicos (idiotas, imbecis, fracos de espirito, incapazes de aprender pelos methodos communs). | | | | | | | | |
| 3.º — Attenção . . | <table border="0"> <tr> <td>{</td> <td>Estaveis (attentos).</td> </tr> <tr> <td>{</td> <td>Instaveis (desattentos).</td> </tr> </table> | { | Estaveis (attentos). | { | Instaveis (desattentos). | | | | |
| { | Estaveis (attentos). | | | | | | | | |
| { | Instaveis (desattentos). | | | | | | | | |
| 4.º — Memoria . . | <table border="0"> <tr> <td>{</td> <td>Boa.</td> <td rowspan="3">{ (visual, auditiva, motora, indifferente).</td> </tr> <tr> <td>{</td> <td>Mediocre.</td> </tr> <tr> <td>{</td> <td>Fraca.</td> </tr> </table> | { | Boa. | { (visual, auditiva, motora, indifferente). | { | Mediocre. | { | Fraca. | |
| { | Boa. | { (visual, auditiva, motora, indifferente). | | | | | | | |
| { | Mediocre. | | | | | | | | |
| { | Fraca. | | | | | | | | |
| 5.º — Intelligencia . | <table border="0"> <tr> <td>{</td> <td>Precoce (supernormal).</td> </tr> <tr> <td>{</td> <td>Normal.</td> </tr> <tr> <td>{</td> <td>Tardio (subnormal)</td> </tr> <tr> <td>{</td> <td>Anormal (pathologico)</td> </tr> </table> | { | Precoce (supernormal). | { | Normal. | { | Tardio (subnormal) | { | Anormal (pathologico) |
| { | Precoce (supernormal). | | | | | | | | |
| { | Normal. | | | | | | | | |
| { | Tardio (subnormal) | | | | | | | | |
| { | Anormal (pathologico) | | | | | | | | |
| 6.º — Garacter . . | <table border="0"> <tr> <td>{</td> <td>Asthenico, indifferente, apathico.</td> </tr> <tr> <td>{</td> <td>Instavel, irrequieto, impulsivo, indisciplinado.</td> </tr> <tr> <td>{</td> <td>Cyclothymico, que participa de uma e outra categoria.</td> </tr> </table> | { | Asthenico, indifferente, apathico. | { | Instavel, irrequieto, impulsivo, indisciplinado. | { | Cyclothymico, que participa de uma e outra categoria. | | |
| { | Asthenico, indifferente, apathico. | | | | | | | | |
| { | Instavel, irrequieto, impulsivo, indisciplinado. | | | | | | | | |
| { | Cyclothymico, que participa de uma e outra categoria. | | | | | | | | |

100 EXAME MEDICO DO ESCOLAR

Fonte: Mello, 1917, p. 100.

Anexo 3 – Alunos do Instituto dos Surdos-Mudos segundo relatório de 06/04/1869

Numero.	Nomes.	Idade.	Filiação.	Naturalidade.	Natureza da surdez.	Estado phisico e intellectual.	Data da entrada.	Pensionista.
1	João Flavio de Azevedo.....	Não consta	Não consta.	Rio de Janeiro (provincia)	Não consta.	Robusto e intelligente.	1820.	Prov. do Rio de Janeiro.
2	Esperidito Gonçalves Fiuza.....	22 annos	Filho legitimo de Pedro Gonçalves Fiuza.	Jacobina (Bahia).	Congenita.	Idem.	1º de Maio de 1860.	Do Estado.
3	Camillo Soares de Almeida.....	16 annos	Filho legitimo de José Soares de Almeida.	Cachoeira (S. Pedro do Sul)	Idem.	Idem.	14 de Novembro de 1860.	Idem.
4	Anna Rosa Gergolina.....	12 annos	Filha legitima de Jorge Guilherme Drum.	Município Neutro.	Adventicia e resultado de convulsões.	Robusta e intelligente.	7 de Dezembro de 1863.	Idem.
5	Orminia Rosa.....	12 annos	Filha natural de Francisco Cândida Ferreira.	Idem.	Adventicia e resultado de queda na idade de 1 anno	Idem.	23 de Dezembro de 1863.	Idem.
6	Peregrino Nogueira da Luz.....	9 annos	Filho legitimo de Francisco Nogueira da Luz.	Idem.	Congenita.	Robusto e intelligente.	1º de Março de 1865.	Idem.
7	Augusto do Nascimento Natal.....	6 annos	Filho natural de Maria Antonia do Nascimento.	Idem.	Adventicia e apóxima queda aos 9 mezes de idade.	Idem.	Julho de 1865.	Idem.
8	João Baptista Paes Barreto.....	18 annos	Filho legitimo do coronel Manoel Xavier Paes Barreto.	Pernambuco.	Adventicia e resultado de heuxia.	Idem.	1º de Setembro de 1866.	Contribuinte.
9	Diogo José da Rocha.....	8 annos	Filho legitimo de Manoel José da Rocha.	Município neutro.	Idem e idem	Idem.	7 de Janeiro de 1867.	Do Estado.
10	Maria Luiza Ribeiro.....	11 annos	Filha legitima de Francisco Alves Ribeiro.	Cantagallo (Rio de Janeiro)	Congenita.	Robusta e intelligente.	1º de Julho de 1867.	Contribuinte.
11	Leonidas Bittencourt Coelho.....	11 annos	Filho legitimo de Francisco Jernynno Bittencourt Coelho.	S. Carlos do Pinhal (S. Paulo)	Idem.	Robusto e pouco intelligente.	1º de Julho de 1867.	Do Estado.
12	Elidia Rosa Bittencourt.....	13 annos	Idem.	Idem.	Idem.	Robusta e intelligente.	21 de Novembro de 1867.	Idem.
13	Joaquim do Maranhão.....	13 annos	Não consta.	Maranhão.	Idem.	Robusto e pouco intelligente.	19 de Dezembro de 1867.	Idem.
14	Manoel Franklin Moreira de Almeida.....	11 annos	Filho legitimo de José Laurencio de Almeida.	Natal (Rio Grande do Norte)	Adventicia e resultado de queda na idade de 2 annos	Robusto e intelligente.	23 de Maio de 1868.	Idem.
15	João Pereira de Malheiros.....	12 annos	Filho legitimo de José Pereira de Malheiros.	Paranaíba (Paraná)	Congenita.	Anêmico e intelligente.	Julho de 1868.	Idem.
16	José Pereira de Malheiros.....	9 annos	Idem.	Idem.	Idem.	Anêmico e pouco intelligente.	Idem.	Idem.
17	Leopoldo Furtado de Mendonça.....	9 annos	Filho legitimo do capitão-tenente Manoel Benicio Furtado de Mendonça.	Município neutro.	Idem.	Robusto e intelligente.	16 de Fevereiro de 1869.	Idem.

Instituto dos Surdos-Mudos, 4 de Abril de 1869.

O Director — DR. TOMAS RABELO LEITE.

Fonte: LEITE, 1869, p. 9

Anexo 4 – Alunos do Instituto dos Surdos-Mudos segundo relatório de 05/04/1870

NUMERO.	NOMES.	IDADE.	FILIAÇÃO.	NATURALIDADE.	NATUREZA DA SURDEZ.	ESTADO PHYSICO E INTEL- LECTUAL.	DATA DA ENTRADA.	PENSIONISTA.
1	Anna Rosa Gorgolina.	15 annos	Filha legitima de Jorge Guilherme Brum.	Município Neutro.	Adventicia e resultado de convulsões.	Robusta e intelligente.	7 de Dezembro de 1863.	Do Estado.
2	Ormindá Rosa .	14 annos	Filha natural de Francisca Candida Ferreira.	Idem.	Adventicia e resultado de queda na idade de 1 anno.	Idem.	23 de Dezembro de 1863.	Idem.
3	Peregrino Nogueira da Luz .	12 annos	Filho legitimo de Francisco Nogueira da Luz.	Idem.	Congenita.	Robusto e intelligente.	1º de Março de 1865.	Idem.
4	Augusto do Nascimento Natal.	9 annos	Filho natural de Maria Antonia do Nascimento.	Idem.	Adventicia e apòz uma queda aos 9 mezes de idade.	Idem.	Julho de 1866.	Idem.
5	Diogo José da Rocha.	10 annos	Filho legitimo de Manoel José da Rocha.	Idem.	Adventicia e resultado de hexigas.	Idem.	7 de Janeiro de 1867.	Idem.
6	Leonidas Bittencourt Coelho.	14 annos	Filho legitimo de Francisco Jeronymo Bittencourt Coelho.	S.Carlos do Pinhal(S.Paulo).	Congenita.	Robusto e pouco intelligente.	1º de Julho de 1867.	Idem.
7	Elidia Rosa Bittencourt.	13 annos	Idem.	Idem.	Idem.	Robusta e intelligente.	21 de Novembro de 1867.	Idem.
8	Joaquim do Maranhão.	15 annos	Não consta.	Maranhão.	Idem.	Robusto e pouco intelligente.	10 de Dezembro de 1867.	Idem.
9	Manoel Franklin Moreira de Almeida.	12 annos	Filho legitimo de José Lourenço de Almeida.	Natal (Rio-Grande do Norte)	Adventicia e resultado de queda na idade de 2 annos.	Robusto e intelligente.	23 de Maio de 1868.	Idem.
10	João Pereira de Malheiros.	12 annos	Filho legitimo de José Pereira de Malheiros.	Paranaguá (Paraná).	Congenita.	Anemico e intelligente.	Julho de 1868.	Idem.
11	José Pereira de Malheiros.	9 annos	Idem.	Idem.	Idem.	Anemico e pouco intelligente.	Idem.	Idem.
12	Leopoldo Furtado de Mendonça.	9 annos	Filho legitimo do capitão-tenente Manoel Benicio Furtado de Mendonça.	Município Neutro.	Idem.	Robusto e intelligente.	16 de Fevereiro de 1869.	Idem.
13	Flausino José da Costa Gama.	18 annos	Filho legitimo de Anacleto José da Costa Gama.	Idem.	Idem.	Debil, e muito intelligente.	1º de Julho de 1869.	Idem.

Instituto dos Surdos-Mudos, 5 de Abril de 1870.

O Director—DR. TOBIAS RABELLO LEITE.

Fonte: LEITE, 1870, p. 5

Anexo 5 – Alunos do Instituto dos Surdos-Mudos segundo relatório de 01/03/1871

Alumnos do Instituto dos Surdos-mudos.

	NOMES.	IDADE.	FILIAÇÃO.	NATURALIDADE.	SURDO-MUEZ.	ESTADO PHYSICO E INTELLECTUAL.	DATA DA ENTRADA.	PEN-SIONISTA.
1	Peregrino Nogueira da Luz.	13 annos.	Filho legitimo de Francisco Nogueira da Luz	Côrte.	Congenita	Debil e intelligente.	1.º de Março de 1865. . .	Do Estado.
2	Augusto do Nascimento Natal	9 annos.	Filho de Maria Antonia do Nascimento	Idem	Accidental por queda aos 9 mezes. . .	Robusto	Julho de 1866.	»
3	Diogo José da Rocha.	11 annos.	Filho legitimo de Manoel José da Rocha	Idem	Accidental (bexigas).	Robusto e pouco intelligente.	7 de Janeiro de 1867. . .	»
4	Leonidas Bethencourt Coelho.	15 annos.	Filho legitimo de Francisco Jeronymo de Bethencourt Coelho	S. Carlos do Pinhal, em S. Paulo.	Congenita	Robusto	1.º de Julho de 1867. . .	»
5	Joaquim do Maranhão	16 annos.	Não consta.— Orphão da Misericordia da cidade de S. Luiz.	Maranhão	Idem	Robusto e pouco intelligente.	1.º de Dezembro de 1867.	»
6	Manoel Franklin Moreira de Almeida	14 annos.	Filho legitimo de José Lourenço de Almeida.	Natal (Rio Grande do Norte)	Accidental	Robusto e muito intelligente.	23 de Maio de 1868. . .	Do R. Grande do Norte.
7	João Pereira de Malheiros.	13 annos.	Filho legitimo de José Pereira de Malheiros.	Paranaguá (Paraná)	Congenita	Idem, idem	Julho de 1868.	Do Estado.
8	José Pereira de Malheiros.	11 annos.	Idem.	Idem	Idem	Idem, idem	Julho de 1868.	»
9	Leopoldo Furtado de Mendonça	10 annos.	Filho legitimo do capitão-tenente Manoel Benicio Furtado de Mendonça	Côrte.	Idem	Idem, idem	16 de Fevereiro de 1869.	»
10	Antonio Manoel de Andrade	10 annos.	Filho legitimo de Manoel Francisco de Andrade.	Idem	Accidental (febre aos 5 annos)	Idem, idem	18 de Abril de 1870. . . .	»
11	Christovão Barroso Gonçalves Guerra.	16 annos.	Filho legitimo do tenente-coronel José Hygino Gonçalves Guerra	Pernambuco.	Idem (idem)	Idem, idem	30 de Maio de 1870. . . .	Contribuinte.
12	José Pinheiro de Souza	10 annos.	Filho legitimo de João Pinheiro de Souza	Rio Grande do Norte	Congenita	Robusto e pouco intelligente.	18 de Julho de 1870 . . .	Do R. Grande do Norte.
13	Joaquim Pereira de Arruda.	23 annos.	Filho legitimo de Marcellino José Pereira	S. Paulo.	Idem	Robusto e intelligente. . . .	19 de Setembro de 1870 .	Do Estado.

Instituto dos Surdos-mudos, 1.º de Março de 1871.—O Director, Tobias R. Leite.

Anexo 6 - Protetização auditiva - artigo de Ítalo Carvalho

Atualização Científica

Página 1 de 2

Dezembro / 2002 - Janeiro / 2003

Atualização Científica

PROTETIZAÇÃO AUDITIVA

Protetizar deficientes auditivos não é tão simples como geralmente se pensa. Variados recursos de ordem técnica, médica, biofísica, socioeconômica, psicológica e ambiental requerem, por parte dos especialistas audiólogos e fonoaudiólogos, perfeita integração de opiniões para que os portadores dessa patologia sejam efetivamente beneficiados com a última tábua de salvação que a equipe tem para oferecer-lhes.

O deficiente auditivo perdeu o sentido mais importante para a integração do "Eu" no mundo, sofre mais que o cego. É geralmente tristonho, solitário, sensível, tímido e frustrado porque a natureza, súbita ou progressivamente, "roubou-lhe" o sentido da audição.

O aparelho auditivo é um verdadeiro sistema mecânico, capaz de captar ondas sonoras cujo alcance está compreendido entre 16 a 30.000 vibrações por segundo. Sua fisiologia permanece misteriosa sob muitos aspectos - contudo, seus princípios fundamentais são explicados por regras clássicas de mecânica, admitindo-se que as mesmas sejam válidas em relação à orelha.

Desconfiado e sensível, é este o personagem com o qual o médico se defronta tentando restituí-lhe o que a natureza retirou - o sentido da audição, sem o qual é impossível qualquer contato verdadeiramente humano. Simpático ou antipático, é uma pessoa que sofre, profundamente, por tão humilhante patologia.

"Clínica e cirurgicamente nada posso fazer, experimente uma prótese. Este é o único recurso que lhe permitirá, talvez, escapar de sua prisão", opina o médico.

Faltam regras para suscitar a confiança. A surdez acompanha as alterações do caráter. O público ri do deficiente, que inconscientemente perdeu a relação acústica com o mundo exterior - o que se convencionou chamar de Primitivo-Level. Cada um deles tem uma patologia própria; conseqüentemente, nenhuma prótese é universal. A dificuldade em protetizar não depende do percentual e do grau da discrasia, mas sim de sua localização anatômica. Seria presunção expor uma solução protética "tipo ideal" para cada categoria de surdez, pois existem múltiplos tipos cujas correções ideais são igualmente múltiplas.

Tanto o otologista como o audiólogo e o fonoaudiólogo precisam ter conhecimentos e não se iludirem pelas aparências e evidente mau humor do paciente. Nenhuma tentativa será feita sem minucioso exame das curvas tonais e vocais discriminativas, utilizando um conjunto de palavras foneticamente balanceadas.

A audiometria tonal limiar informa, de maneira útil, a natureza e a importância da deficiência auditiva e estabelece opiniões sobre as dificuldades de frontadas pelo otologista, audiólogo e fonoaudiólogo. Já a audiometria vocal permite deduzir o nível e a forma das curvas, fazer um prognóstico protético correto e resolver os problemas da aparelhagem. Informa, ainda, sobre a natureza da deficiência e, sobretudo, a qualidade da audição, haja vista que quanto mais a curva se estende, mais a audição está defeituosa. Por estas e várias razões, ela é sempre decisiva para o julgamento preliminar objetivando a adaptação.

A presença, quase constante, do Recrutamento, ao nível das frequências atingidas, cria um fenômeno de distorção agravando a inteligibilidade em ruído ambiente. É um problema complexo e não limita-se à equação Recrutamento igual inteligibilidade. Em certas ocasiões, traduz um esforço da orelha doente tentando melhorar a audição supralimiar e, em certos tipos de patologias, não está, obrigatoriamente, localizado ao nível das frequências atingidas. Algumas vezes, parece representar um sinal premonitório que precede o abaixamento do limiar audível.

Dai surgirem duas variedades: a que se localiza nas frequências atingidas, representando elemento favorável à audição supralimiar, e a localizada nas frequências intactas ou ligeiramente tocadas. O ruído ambiente aumenta este fenômeno, geralmente verificado nas patologias labirínticas, invalidado em certos outros tipos de lesões. No limiar desconfortável, quando o abaixamento é fator apavorante de inteligibilidade, as diferenças na frequência facilitam a discriminação dos fenômenos.

As críticas feitas à audiometria tonal somam-se insuficientes por serem bem mais graves, bem como elementos favoráveis e desfavoráveis à inteligibilidade, e escaparam à pesquisa clínica desse meio semiológico.

ÍTALO CARVALHO É EX-ESTAGIÁRIO DA FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE PARIS, DO HOSPITAL LARIBOISIÈRE, DA FACULDADE DE MEDICINA E FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE DE BORDEAUX E DO PROJETO HOPE

Audiometria tonal não deduz o nível nem a marcha exata da curva de inteligibilidade, não permite apreciar o nível dos limites da audição desconfortável ou a presença de "Recrutamento", não identifica a disacusia condutiva com um Rinne fortemente negativo; também não permite determinar de que modo resolver os cinco problemas-chaves da aparelhagem, a escolha da orelha a protetizar, a diferença entre a CO e a CA, a adaptação do ganho e da potência máxima de saída da prótese, as circunstâncias e as características da disacusia, a escolha do tipo de amplificação e a curva ideal.

continuar