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

EDNALVA GUTIERREZ RODRIGUES

A ALFABETIZAÇÃO/EDUCAÇÃO DE SURDOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

VITÓRIA

2014

EDNALVA GUTIERREZ RODRIGUES

A ALFABETIZAÇÃO/EDUCAÇÃO DE SURDOS NA HISTÓRIA DO ESPÍRITO SANTO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Profª Drª Cláudia Maria Mendes Gontijo.

VITÓRIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Rodrigues, Ednalva Gutierrez, 1966-
R696a A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo / Ednalva Gutierrez Rodrigues. – 2014.
209 f. : il.

Orientador: Claudia Maria Mendes Gontijo.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização. 2. Crianças surdas. 3. Surdos – Espírito Santo (Estado) – Educação – História. I. Gontijo, Cláudia Maria Mendes, 1962-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGE UFES

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

3 ANOS

ATA DA SESSÃO DE DEFESA
DE TESE DE DOUTORADO

Doutoranda: **EDNALVA GUTIERREZ RODRIGUES**

Título: A ALFABETIZAÇÃO/EDUCAÇÃO DE SURDOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

Data da defesa: 16 de dezembro de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA:

1. Cláudia Maria Mendes Gontijo (presidente) _____
2. Cleonara Maria Schwartz (membro) _____
3. Denise Meyreles de Jesus (membro) _____
4. José Geraldo Silveira Bueno (membro) _____
5. Heloisa Helena Pimenta Rocha (membro) _____

CONFERE COM O ORIGINAL
20 / 01 / 2015
Assinatura e carimbo do Servidor
Quézia Gomes Costa
Assistente em Administração
SIAPE: 1710675
UFES

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br

A meu amado, Silas, por decidir ficar ao meu lado, sempre.

AGRADECIMENTOS

A meu Deus, o grande autor da vida, pelo cuidado sempre presente, em todos os momentos.

A meu pai (in memoriam) pelo exemplo de retidão e persistência diante das dificuldades e à minha mãe, por não me deixar desistir dos sonhos e projetos. A eles, agradeço a dedicação e o esforço pela nossa educação.

Ao Sinézio (in memoriam), pelo carinho e cuidado com a minha mãe e comigo. Muito obrigada pelas palavras sempre sábias e pelas orações em nosso favor.

Às minhas irmãs, Erilda, Neia e Keka. Somos, carinhosamente, apelidadas de *As irmãs Libras*. Obrigada por serem tão presentes, mesmo a distância. Vocês são minhas referências para o meu trabalho no campo da surdez e minhas interlocutoras privilegiadas. Esta pesquisa tem muito das nossas conversas, angústias e sonhos!

Aos meus filhos, Fernanda e Leonardo, pelo apoio, paciência e pela maturidade de caminhar comigo, especialmente nessa reta final.

A Silas, meu amor e companheiro de todas as horas. O que seria de mim sem os chazinhos de hortelã e as rodelas de abacaxi nos momentos intensos de escritura? Sem as suas orações, o seu cuidado e amor, eu não teria realizado este meu sonho!

À Prof.ª Dr.ª Cláudia Maria Mendes Gontijo pela decisão de caminhar mais um pouco comigo. As orientações firmes e conscientes foram dando os contornos necessários para que esta pesquisa fosse concluída. Agradeço por me inserir, com tanta competência, paciência e paixão, no mundo absolutamente fascinante da História.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, em especial, às professoras Cleonara Maria Schwartz e Denise Meyrelles de Jesus por aceitarem fazer parte da banca de avaliação deste trabalho e pelas valiosas contribuições nos exames de Qualificação I e II.

Ao professor José Geraldo Bueno pelo diálogo intenso com meu texto de Qualificação II. Suas anotações, questionamentos e comentários me ajudaram a compreender melhor o meu objeto de pesquisa.

À professora Heloisa Helena Pimenta Rocha pela leitura atenta do meu texto e pelas contribuições no campo da pesquisa historiográfica.

Aos meus amigos da linha de pesquisa Educação e Linguagens do PPGE e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Leitura do Espírito Santo (Nepales). Obrigada pela parceria neste projeto de formação pessoal e coletiva que nos une. Ter amigos torna a caminhada mais agradável, o fardo mais leve e a vitória uma realidade.

Às minhas parceiras da Turma 8 do Doutorado, Margarete e Shênia. Começamos juntas e estamos concluindo juntas. Obrigada pela caminhada nesses quatro anos.

À Penha, minha amiga desde os tempos de Mestrado. Agradeço o seu envolvimento na pesquisa. A sua parceria foi muito importante na busca de materiais e nas discussões sobre a alfabetização da criança surda.

À Universidade Federal do Espírito Santo pela licença remunerada concedida para a realização do Doutorado.

À Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória, em especial à Eliane Bruim, por ter me recebido com atenção e desprendimento, tornando mais fácil a busca por documentos.

A Anderson e a Cláudio Valiatti por disponibilizarem, de forma atenciosa, o acervo documental do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) em Cachoeiro do Itapemirim e à Superintendência Regional de Educação desse município pelos documentos cedidos.

À Aurelina Barcellos, a Leca, que tanto andou comigo pelas escolas de Colatina. A busca por documentos se tornou menos cansativa por causa da sua gentileza.

À professora Solange Rocha, diretora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), por ter disponibilizado o acervo da instituição. A riqueza do material foi fundamental para compor o quadro histórico da nossa pesquisa.

À professora Álpia Couto-Lenzi por ter me recebido em sua casa para uma conversa sobre histórias e memórias. Ouvir suas experiências foi o primeiro passo em direção a uma nova visão sobre ética no trabalho docente.

À Alina da Silva Bonella pela revisão competente deste texto e pela dedicação em nos ensinar sobre o trabalho de escritura.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo por aceitar a responsabilidade pela minha formação acadêmica.

RESUMO

Este trabalho integra um grupo de pesquisas desenvolvidas pela linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Trata de uma pesquisa histórica que tem por objetivo investigar a história da alfabetização de surdos no Espírito Santo, nas décadas de 1950 a 1970, a partir da tese inicial de que a educação/alfabetização de crianças surdas, no Espírito Santo, nesse período, tinha por finalidade ensinar a língua nacional, por meio da oralização, tendo em vista o projeto desenvolvimentista adotado pelo então Presidente da República, Juscelino Kubistchek. Fundamenta-se nas concepções de Marc Bloch (2001), ao considerar a História como a ciência dos homens no tempo, com o objetivo de compreender a ação humana, de acordo com as condições históricas de sua época, e nas contribuições da concepção bakhtiniana de linguagem, em especial, no conceito de texto como enunciado, considerando que cada texto/documento traz em seu bojo uma história vivida por sujeitos em dado contexto social e histórico. Nessa direção, a partir da análise de documentos escolares, textos jornalísticos, cartilhas, materiais pedagógicos e documentos oficiais, o trabalho se estruturou no sentido de conhecer o contexto nacional que deu origem às primeiras iniciativas de descentralização na educação de surdos, culminando com a criação de salas especiais em vários Estados brasileiros, incluindo o Espírito Santo. As repercussões, em âmbito local, foram analisadas a partir de dois eixos. No primeiro, focalizaram os aspectos políticos, evidenciando que a desresponsabilização do Poder Público facilitou a parceria entre a esfera pública e a esfera privada na configuração das classes especiais, dentro das escolas comuns. No segundo, destacaram que o Método Oral e o Método Perdoncini, que fundamentaram o processo de alfabetização e que tinham como finalidade ensinar a língua oficial do País, na modalidade oral, dialogaram com as concepções pedagógicas e psicológicas da época, tornando o processo claramente escolar. Conclui que o período foi marcado por um projeto educacional consistente e coerente com os postulados da época, tendo na ação responsável e polifônica da professora Álpia Couto-Lenzi a sua principal interlocutora.

Palavras-chave: Alfabetização. Oralização. Língua nacional.

ABSTRACT

This work integrates a research group developed by the line of research Education and Languages belonging to the Post-Graduation Program of the Espírito Santo State Federal University. It is about a historic research that aims at investigating the history of literacy of the deaf in the State of Espírito Santo, from 1950 to 1970, based on the initial thesis that education/literacy of the deaf children, in Espírito Santo, in that period, had the purpose to teach the national language through oralization, owing to the developmental project adopted by the Federal President, Juscelino Kubistchek. The work is based on Marc Bloch (2001) conceptions, by considering the History as the science of men in time, with the purpose to understand the human action according to the historic conditions of that time and on the contribution of the Bakhtin conceptions of language, specially, the text concept as enunciation, taking into consideration that each text/document brings in its central a history lived by subjects in a certain social and historical context. This way, from the analysis of school documents, journalistic texts, booklets, pedagogical materials and official documents, the work is structured in the sense of understanding the national context that gave rise to the first initiations of decentralization concerning the education of the deaf, culminating with the creation of special classes in several Brazilian states, including Espírito Santo. The repercussions, in local ambit, were analyzed from two axes. In the first one, the political aspects were analyzed, highlighting that the Government disclaimer favored the partnership between the public sphere and the private one in the configuration of the special classes, within the regular schools. The second one stood out that the Oral Method and the Perdoncini Method, which rooted the literacy process and aimed at teaching the country's official language, regarding the oral modality, dialogued with the pedagogical and psychological conception of that time, making the process clearly educational. The work concludes that the period was marked by an educational project considered consistent and coherent with the postulates of that time, having in the responsible and polyphonic action of the Teacher Álpia Couto-Lenzi its main interlocutor.

Keywords: Literacy. Oralization. National language.

LISTA DE SIGLAS

APAEC – Associação de Pais e Amigos do Excepcional de Colatina

APAES – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

APCIS – Associação de Pais de Crianças Surdas

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

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CNSS – Conselho Nacional de Serviço Social

COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

E.E.E. Oral e Auditiva de Vitória – Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória

FENAPAES – Federação Nacional das Apaes

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo

FESBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

INPS – Instituto Nacional de Previdência Social

ISM – Imperial Instituto de Surdos-Mudos

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura / Ministério da Educação

PPGE – Programa de Pós- Graduação em Educação

SEDU – Secretaria de Educação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeira Conferência Nacional de Professores de Surdos 32

Figura 2 – Manual de Educação da criança surda 32

Figura 3 – Texto utilizado para aulas de oralização 67

Figura 4 – Foto da escola Angela de Brienza 78

Figura 5 – Ficha de matrícula da professora Álpia Couto-Lenzi, 1951 82

Figura 6 – Extrato de carta enviada à professora Álpia Couto 97

Figura 7– Cabeçalho dos documentos 108

Figura 8 – Capa do livro Posso falar, 1º volume 129

Figura 9 – Capa do livro Posso falar, 2º volume 129

Figura 10 – Estudo e emissão dos fonemas vogais /a/, /o/ e /u/ 131

Figura 11 – Estudo e emissão dos fonemas vogais /e/ e /i/ 131

Figura 12 – Exercícios de vocalização 133

Figura 13 – Apresentação do fonema /p/ e exercícios de voz 135

Figura 14 – Exercícios de voz usando o fonema /p/ e vogais 135

Figura 15 – Palavras com o fonema /p/ 137

Figura 16 – Palavras com o fonema /p/ e a vogal nasal /ã/ 137

Figura 17 – Revisão 137

Figura 18 – Fonema /s/ 140

Figura 19 – Palavras com o fonema /s/ 140

Figura 20– Sílabas com o fonema /s/ 141

Figura 21 – Palavras com o fonema /s/ 141

Figura 22 – Sílabas inversas com o fonema /s/ 142

Figura 23 – Verbo sair empregando *da* e *do* 142

Figura 24 – Início de conversação com a introdução de cumprimentos .. 143

Figura 25 – Conversação: boas maneiras 143

Figura 26 – Pergunta: Que faz? Respostas empregando os verbos já ensinados, com a noção nova de vestir 144

Figura 27 – Pergunta: Quantos? 144

Figura 28 – Pequena história com leitura silenciosa 146

Figura 29 – Emprego do pronome *que* com pergunta: que é?..... 146

Figura 30 – Frases afirmativa e interrogativa. Método Perdoncini 151

Figura 31 – Substituição, de acordo com o Método Perdoncini 152

Figura 32 – Outras transformações..... 153

Figura 33 – Organograma da linguagem: frase negativa 154

Figura 34 – Organograma da linguagem: plural 154

Figura 35 – Exercício de substituição de verbos 164

Figura 36 – Redação 165

Figura 37 – Exercício de transformação 166

Figura 38 – Declaração 169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro comparativo dos currículos da escola primária em 1954 e do Imperial Instituto de Surdos Mudos, em 1856 43

Quadro 2 – Quadro comparativo entre os conteúdos propostos no livro de Gabel (1874) e do Regimento Interno dos Surdos-Mudos, publicado em 1877 48

Quadro 3 – Horário das aulas no Imperial Instituto de Surdos-Mudos 68

Quadro 4 – Currículo do Curso de Especialização para Professores 74

Quadro 5 – Classes anexas no Espírito }Santo, em 1959 80

Quadro 6 – Ata de resultado final da Escola Especial de Educação Oral e Auditiva de Vitória 116

Quadro 7 – Ata dos resultados finais. Classe de surdos anexo à Escola de 1º Grau Bernardino Monteiro 117

Quadro 8 – Conteúdo programático dividido por níveis e disciplinas 118

Quadro 9 – Atividades de Linguagem Leitura labial referente ao Nível I 119

Quadro 10 – Extrato do planejamento semanal referente à quinta-feira.. 120

Quadro 11 – Teste oral – Leitura – 1972 126

Quadro 12 – Teste oral – leitura sentenças – 1972 127

Quadro 13 – Cartazes com as vogais produzido por uma professora da Escola de Educação Especial Oral e Auditiva de Vitória 132

Quadro 14 – Cartazes com as vogais..... 134

Quadro 15 – Material produzido pelas professoras..... 145

Quadro 16 – Metodologia específica para deficientes auditivos 159

Quadro 17 – Atividades registradas na pauta de uma turma do 1º ano, em 1979, e o número de aulas para cada atividade..... 160

Quadro 18 – Conteúdos da disciplina Linguagem 162

Quadro 19 – Professores e disciplinas do Curso de Formação de Professores 177

Quadro 20 – Proposta Curricular para Deficientes Auditivos (CENESP/MEC, 1971) 178

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Fachada da Escola Bernardino Monteiro 98

Foto 2 – Entrada lateral para as classes anexas, ao fundo da escola 99

Foto 3 – Rampa de acesso às salas no andar de cima, sanitários e secretaria, embaixo 100

Foto 4 – Corredor das três salas 101

Foto 5 – Discurso de um aluno surdo 104

Foto 6 – Discurso do ex-prefeito de Cachoeiro do Itapemirim, Roberto Valadão 104

Foto 7 – Discurso do ex-secretário de Estado da Educação e Cultura do Espírito Santo, Wilson Haese 105

Foto 8 – Registro, no quadro, da rotina escolar 138

Foto 9 – Aula do fonema /p/ 139

Foto 10 – Trabalho individual 139

Foto 11 – Escola Ângela de Brienza em Colatina ,,,

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 18

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS 26

2.1 METODOLOGIA DE PESQUISA 31

3 LEITURAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL . 38

3.1 ORIENTAÇÕES NACIONAIS PARA O ENSINO DE SURDOS 38

3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALIZADO 53

4 LEITURAS DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS NO ESPÍRITO SANTO 82

4.1 ASPECTOS POLÍTICOS NA CONFIGURAÇÃO DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS 85

4.2 ASPECTOS EDUCACIONAIS NA CONFIGURAÇÃO DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS 109

4.2.1 “Posso falar” 114

4.2.2 Método Perdoncini: o futuro da criança surda 149

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 183

REFERÊNCIAS 195

ANEXOS 206

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem por objetivo central compreender a história da alfabetização de surdos no Espírito Santo, entre as décadas de 1950 e 1970. Como pano de fundo, apropria-se do projeto desenvolvimentista adotado pelo então Presidente da República, Juscelino Kubistchek, em 1957, ao lançar a Campanha para Alfabetização do Surdo Brasileiro, com o propósito de inserir a pessoa surda na vida econômica do País, por meio da instrução escolar. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) assume essa tarefa e inicia uma ampla descentralização na educação de surdos, culminando com a implantação de salas ou escolas especiais em vários Estados do Brasil.

Na 1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos, realizada no Ines, em 1959, a diretora da instituição, Ana Rímoli de Faria Dória, em seu discurso sobre a educação da criança surda, deu-nos a primeira pista do que viria a se constituir a nossa tese inicial, ao afirmar que: “Qualquer professor tem o dever de conhecer e ensinar o Português, nosso idioma pátrio, à criança deficiente de audição com maior profundidade e amplitude [...]” (DÓRIA, 1959).

Nos anais da conferência, documento que será amplamente discutido adiante, os discursos proferidos pelas autoridades presentes nos apresentam o cenário de um projeto redentor, possível pelas mãos de boas “samaritanas” dispostas a se especializarem nas técnicas mais modernas de ensino da língua pátria, com o fim último de viabilizar a integração dos surdos à vida social e econômica do País.

A nosso ver, alcançar esse objetivo, por meio do ensino da língua na modalidade oral ou da oralização, é essencial e está de acordo com a filosofia adotada pelo Instituto desde 1950, com a posse de Ana Rímoli como diretora. Dessa forma, a nossa tese pode ser elaborada assim: *a educação/alfabetização de crianças surdas, no Espírito Santo, nas décadas de 1950 a 1970, tinha por finalidade ensinar a língua nacional, por meio da oralização, tendo em vista o projeto político e econômico*.

No Espírito Santo, documentos indicam que, no ano de 1958, a alfabetização de crianças surdas começou, na cidade de Vitória, capital do Estado. Até a década de 1970, em outras cinco cidades. Sob a coordenação da professora Álpia Couto-

Lenzi,[1] formada pelo Ines, no Rio de Janeiro, na perspectiva do oralismo,[2] esse período foi muito fértil em termos de políticas públicas direcionadas à alfabetização de surdos. Em 1977, o seu trabalho se encerra, em nosso Estado, mas as marcas de sua gestão repercutiram, em nível nacional e local, até a década de 2000, quando vemos a filosofia oralista dar lugar às discussões sobre a educação bilíngue [3] para surdos.

Buscando compreender os sentidos que foram atribuídos à alfabetização de surdos, nesse contexto, cotejamos a nossa tese com a leitura e análise de documentos a partir: a) das tematizações pedagógicas contidas em artigos veiculados na imprensa local e nacional, em correspondências, prefácios; b) das normatizações presentes em decretos, regulamentos, portarias, programas etc.; c) e das concretizações contidas em cartilhas, livros de professor, materiais elaborados para orientação de professores, relatórios, pautas escolares etc. A documentação produzida evidenciou a participação dos atores sociais envolvidos nesse amplo projeto descentralizador e deu maior visibilidade a processos até então pouco conhecidos.

A alfabetização de surdos nos interessa, principalmente, pela nossa estreita ligação com a comunidade surda e pelo engajamento político e ideológico dessa comunidade em defesa de um novo paradigma educacional para os estudantes surdos. Tal envolvimento teve início na década de 1980, em Brasília, no contexto religioso, por meio de trabalho voluntário. Após fixar residência no Espírito Santo e começar a trabalhar, como professora, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, direcionamos nosso foco para a formação profissional, como intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Nosso interesse acadêmico pelos estudos voltados para a alfabetização de surdos teve início, quando, em 2007, ingressamos no Mestrado em Educação, na linha de Pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), por meio de uma pesquisa que teve por objeto de estudo a alfabetização de crianças surdas. Como

[1] Em alguns trabalhos, o seu nome aparece apenas como Álpia Couto. O sobrenome Lenzi foi adotado após seu casamento com Paulo de Moraes Lenzi.

[2] Oralismo é o nome dado à perspectiva teórico-metodológica em que a aprendizagem da língua oral pela criança surda é condição essencial para o aprendizado de outros conhecimentos.

[3] Educação bilíngue pressupõe que a criança surda deve, primeiro, aprender a língua de sinais, que é espaço-visual, para depois aprender a língua portuguesa na modalidade escrita. Nessa perspectiva, a língua de sinais é a primeira língua (L1) e língua portuguesa é a segunda língua (L2).

resultado dessa pesquisa, evidenciamos que a alfabetização de crianças surdas é um processo possível desde que as condições linguísticas dos estudantes surdos sejam respeitadas e que haja um ensino intencional e sistematizado.

Atualmente, vivemos um momento de implantação de políticas públicas de atendimento aos surdos, em cumprimento à legislação específica.[4] Embora reconheçamos que a política nacional tenha o imperativo de determinar estruturas e, em consequência, conformar práticas, consideramos que a concepção de alfabetização pode ser um fator determinante para a interpretação e implantação dessas políticas públicas educacionais. Assim, conhecer o contexto que deu início às classes de alfabetização de surdos, no Espírito Santo, pode nos ajudar nessa tarefa.

Importa-nos também, estudar a história da alfabetização de surdos no Espírito Santo, tendo em vista que, atualmente, existe um esforço, por parte dos pesquisadores, em nossa linha de pesquisa, em contribuir para a escrita da história da alfabetização no Espírito Santo. São eles: Gomes (2008, 2013), Campos (2008, 2013), Gontijo (2008), Souza (2008), Assunção (2009), Falcão (2010) e Dias (2013). A partir dessas pesquisas, seus autores evidenciaram que a alfabetização é um processo cultural e histórico. Cultural pelo fato de se debruçar sobre os sentidos da linguagem escrita, uma das mais antigas criações humanas, e histórica porque é um processo que se constitui por meio de sujeitos sociais, situados em determinado tempo e espaço, refletindo e construindo os valores e concepções de sua época. As pesquisas citadas também estimularam a publicação dos livros *Alfabetização no Espírito Santo: 1946 a 1960* (GONTIJO; SILVA, 2014) e *Escola primária e ensino da leitura e da escrita (alfabetização) no Espírito Santo:* 1870 e 1930 (GOMES; GONTIJO, 2013), confirmando a importância do estudo sobre a alfabetização em uma perspectiva histórica.

Nessa direção, que concepções de alfabetização balizaram os métodos, os currículos e as práticas docentes no processo de alfabetização das crianças surdas

[4] Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências; Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007.

capixabas, ao longo dos anos? Sabemos que existem especificidades a cada estudante ou a cada grupo de estudantes, porém defendemos uma escola acessível e que garanta, de fato, a inclusão de todos os alunos, não apenas quanto ao espaço físico escolar, mas, prioritariamente, ao conhecimento acumulado historicamente. Assim, para além das especificidades, a questão da qualidade se torna um aspecto relevante. Nesse contexto, julgamos pertinente não apenas conhecer a história da alfabetização de surdos em nosso Estado, mas também a sua constituição e os sentidos elaborados a partir das propostas educacionais nacionais, contribuindo para inseri-la na história da alfabetização no Espírito Santo. Salientamos que, de acordo com a nossa revisão de literatura, ainda não temos, no Espírito Santo e no Brasil, especificamente, pesquisas que tenham como interesse a alfabetização de surdos, numa perspectiva histórica. Nesse sentido, a nossa tentativa, neste trabalho, será de fazer esse recorte, na medida em que os dados nos permitirem.

Em nosso Estado, no entanto, desde a década de 1990, o interesse pelos estudos sobre sujeitos surdos é bastante acentuado. Isso pode ser observado por meio de pesquisas realizadas com diferentes finalidades. Reis (1992) surge como a primeira voz dissonante no discurso oralista que predominava no Espírito Santo. Embora sua pesquisa não tenha como objeto a alfabetização de crianças surdas, a autora, ao investigar a inserção da criança surda na sociedade ouvinte, trouxe um panorama das tensões vividas nas escolas de surdos em virtude dos questionamentos a respeito da oralização como única perspectiva educacional. Sobre a inclusão do estudante surdo, Miller (2013) e Caldas (2009) adotaram, como pano de fundo, a inclusão no Ensino Médio; Bregonci (2012) e Rocha (2012) abordaram a inclusão na Educação de Jovens e adultos; e Cortes (2012), a inclusão da criança surda na educação infantil. Todos esses trabalhos acentuam a ausência de políticas públicas efetivas que garantam o aprendizado dos conhecimentos pelos estudantes surdos.

Vieira-Machado (2012) tem como objeto de sua tese a formação de professores surdos numa perspectiva bilíngue. Xavier (2012) e Breda (2008) discutiram os processos de tradução e interpretação da língua portuguesa e da língua de sinais e o papel do intérprete educacional nas escolas inclusivas; Silva (2009) investigou o discurso figurativo da língua de sinais, apoiada nos estudos da semiótica; Teixeira (2003) fez um estudo a respeito da constituição da identidade da pessoa surda; e Rodrigues (2009) investigou a alfabetização de crianças surdas matriculadas em

uma escola de ensino fundamental, revelando ser esse um processo possível, porém sempre mediado. O estudo de Costa (2007), que pesquisou a escolarização dos estudantes surdos capixabas, por meio de narrativas e de uma abordagem histórica, é o trabalho que mais se aproxima do nosso objeto de pesquisa. Tem como objetivo revelar, por meio das narrativas, as práticas de resistência que surgiram dentro do discurso ouvintista,[5] imposto pelo oralismo.

Sobre esse período, os estudantes surdos que participaram do estudo da pesquisadora falaram da escola oralista, um modelo que, a exemplo de outras escolas brasileiras, criadas na mesma época, também apresentava alguns desafios a serem vencidos, dentre eles, o mais importante, é tornar a escola um espaço mais significativo. De acordo com os estudantes, a repetição de atividades focadas no ensino das letras do alfabeto era desmotivadora e provocava a migração da escola especial para a escola dos ouvintes, porém sem sucesso, já que ali também não havia compreensão do que era ensinado. As narrativas nos apresentam uma concepção de alfabetização balizada pelo Método Sintético, em que o estudante trabalha das partes para o todo, ou seja, das letras, das sílabas, palavras e frases até chegar ao texto. Campos (2008), que investigou a alfabetização no Espírito Santo da década de 1950, indicou-nos que o caráter mecânico e repetitivo desse método já era criticado em nosso Estado, para a escola em geral. Assim, essa crítica não deve ser compreendida apenas devido a uma questão linguística, específica dos sujeitos surdos, mas como uma questão de método utilizado também para as crianças ouvintes. Nesse contexto, a falta de sentido também está relacionada com as concepções de alfabetização adotadas nos programas e, muitas vezes, assumidas pelos professores.

Outra questão apontada pelos participantes surdos da pesquisa refere-se à infantilização dos conteúdos, pois, de acordo com eles, o ensino concentrava-se nas áreas de Português e Matemática com atividades fracas. “Eu queria que também ensinassem multiplicação, divisão. Isso elas não davam para mim. Só a mesma

[5] “O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. Trata-se de 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. Além disso, é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as praticas terapêuticas habituais” (SKLIAR, 1998, p. 15).

coisa. Conteúdo de bebê (E., 50 anos)" (COSTA, 2007, p. 123). Esse é um aspecto que precisará ser confrontado com os documentos produzidos. Até que ponto o currículo adotado na alfabetização de surdos contemplava os conteúdos mínimos exigidos a um aluno das séries iniciais de escolarização? Os dados especificados nos registros de classes daquele período podem nos dar um panorama de como as aulas eram ministradas e que conteúdos eram privilegiados. Inicialmente, podemos afirmar que essa ainda é uma lacuna no ensino atual, em que as atividades escritas em Português, para o aluno surdo, são simplificadas e reduzidas em uma prática conhecida como adaptação curricular. Então, novamente precisamos ampliar a discussão para uma questão de ensino e não de método oral ou sinalizado.

A pesquisa de Costa (2007) apresenta dados relevantes sobre o trabalho realizado nas salas de alfabetização no período da nossa pesquisa. Desse modo, abre caminhos para buscarmos compreender como a descentralização proposta pelo Ines, em âmbito nacional, se concretizou em nosso Estado. A partir da reunião e análise de novas fontes documentais, produzidas no período investigado, teremos condições de problematizar as ações e a sua relação com o contexto histórico e social da época, na direção de aprofundar a produção que já existe a esse respeito.

É importante destacar que, de acordo com a nossa revisão de literatura, no âmbito nacional, já encontramos alguns trabalhos que se dedicaram a pesquisar a educação de surdos em uma perspectiva historiográfica. Para isso, seus autores utilizaram, como opções metodológicas, a pesquisa documental ou as narrativas. Souza (2007), Schimitt (2008) e Neves (2011) apresentaram os primeiros indícios da implantação da política de descentralização da educação de surdos, realizada pelo Ines, na década de 1950, em Aracaju/SE, Santa Catarina/SC e Caxias do Sul/RS, respectivamente. A leitura atenta desse material evidenciou a influência do Instituto como órgão gestor de políticas públicas na formação das professoras, papel assumido até os dias de hoje. Outro ponto comum refere-se à influência da Medicina e da Psicologia circunscrevendo os estudantes surdos no campo da deficiência. Os currículos mobilizados apontam para a redução dos conhecimentos a serem aprendidos e o foco no ensino da língua oral, a exemplo, como veremos ao longo deste texto, do que aconteceu em nosso Estado.

Finalmente, as considerações sobre a criação das escolas ou classes de surdos apresentadas e a sua relação com o projeto de modernização do Ines, em direção à descentralização do ensino, remetem-nos a duas questões importantes: embora façam parte de um mesmo projeto, apresentam marcas distintas evidenciando que um discurso ganha sentidos diferenciados a depender do contexto em que está inserido, o que nos reporta à segunda questão: quais as marcas desse projeto nacional em nossa história? Para responder à pergunta, precisamos situar o local no contexto nacional. Portanto, destacamos a necessidade de conhecer as orientações nacionais emanadas do Ines por meio de convênios e contratos com Secretarias de Educação e entidades filantrópicas e as tensões e lutas que se estabeleceram nas vozes dos sujeitos que participaram desse processo.

Assim, este texto está organizado em cinco capítulos, incluindo as considerações iniciais. No segundo capítulo, discutimos as bases teóricas e metodológicas que orientam esta pesquisa. Para referenciá-la, tomamos a perspectiva bakhtiniana de linguagem, quanto à sua proposta de compreender o texto/documento como um enunciado produzido por sujeitos situados historicamente e a concepção de história como ciência dos homens no tempo, cujo objetivo é entender a ação humana de acordo com as condições históricas do seu tempo, nas dimensões política, social, cultural e econômica. Em outras palavras, ao analisarmos um documento, precisamos levar em conta o contexto dialógico que o constituiu e visualizá-lo como o elo de uma cadeia discursiva, como resposta e como provocação a novos enunciados. Nesse caso, o documento não deverá ser um lugar de fatos, cronologia e personagens, mas de esclarecimento da atuação dos personagens no tempo e espaço. Assim, nossa postura será a de participar desse debate com nossas possíveis compreensões. Ainda neste capítulo, registramos as fontes de nossa pesquisa, bem como a nossa proposta de análise.

No terceiro capítulo, situamos, historicamente o Instituto como *locus* privilegiado na educação de surdos, apresentando um panorama de como as propostas nacionais foram implementadas e problematizadas ao longo dos anos, desde a sua criação. Nesse percurso, discutimos as bases teóricas e metodológicas que foram se constituindo no campo da alfabetização, até a década de 1950, período em que foi organizada uma ampla proposta de descentralização, promovida pelo Ministério da Educação e Cultura e gerida pelo Instituto, por meio da Campanha para a Educação

do Surdo Brasileiro (Cesb). No bojo desse projeto nacional, foram criadas as primeiras salas de alfabetização de crianças surdas, no Espírito Santo, com a participação efetiva da professora Álpia Couto-Lenzi.

No quarto capítulo, discutimos as repercussões dessa política nacional em âmbito local. Ao dialogarmos com dados produzidos no Espírito Santo, verificamos que os acontecimentos não podem ser vistos de forma isolada, mas sim em um diálogo com os contextos que os produziram. Nesse sentido, organizamos nossas análises a partir de dois eixos. No primeiro, analisamos os aspectos políticos na configuração das classes de alfabetização de crianças surdas, trazendo à tona os diálogos estabelecidos entre os poderes federal, municipal e estadual, além da parceria com a esfera privada, por meio de entidades filantrópicas e da sociedade civil. Ficou evidente a desresponsabilização do Poder Público, nesse período, exigindo de outros sujeitos esforços para que as crianças surdas tivessem acesso à escola primária. No segundo eixo, analisamos os aspectos pedagógicos que foram fundantes nesse processo. Com base nos métodos que tinham por finalidade ensinar a linguagem oral, os documentos evidenciam as marcas do trabalho escolar, em diálogo direto com as concepções da época, fazendo-nos refutar o discurso hegemônico de que, nesse período, os estudantes surdos foram circunscritos em uma visão puramente clínica e terapêutica.

No quinto e último capítulo, encerramos o texto tecendo algumas considerações a respeito do objeto do estudo e da nossa posição responsiva em frente a ele.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Conforme apresentado, esta pesquisa tem como foco de estudo compreender a história da alfabetização de surdos no Espírito Santo, entre as décadas de 1950 e 1970. Para isso, consideramos importante discutir o conceito de História que fundamenta esta tese. Ao tomarmos como referencial teórico as concepções de Marc Bloch (2001), tentamos compreender a História não como cronologia, pois a História não pode ser reduzida a uma enciclopédia com a narrativa de grandes acontecimentos, dos feitos dos grandes heróis e as mudanças provocadas por eles. Para esse autor, considerar a História como a ciência do passado encobria o caráter subjetivo do historiador que tomava os documentos como verdade única e imutável. Ao se afastar dessa visão positivista, que dominou as pesquisas no século XIX, ele advoga uma nova escrita da História, como ciência dos homens no tempo, cujo objetivo seria compreender a ação humana, de acordo com as condições históricas de sua época, nas dimensões política, social, cultural e econômica. Assim,

> [...] o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que a criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição (BLOCH, 2001, p. 54).

O historiador deixa de ser um porta-voz do passado e assume a função de estudar e compreender os seres humanos, principais agentes da História, seja qual for a sua condição social, econômica ou política, inserido no contexto social de sua época. Como o pensamento e as ideias dos humanos são dinâmicos, a História não pode ser imutável e fixa, já que ela se constitui a partir da ação dos indivíduos no tempo, das suas expectativas, certezas e incertezas e das concepções da época em que atuaram. Assim, “[...] toda história deve ser uma história social” (LE GOFF, 1996, p. 12).

Essa mudança de paradigma não reduz a importância dos fatos históricos, porque “O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará” (BLOCH, 2001, p. 75), porém, considerando que a relação estabelecida com o passado não é de contemplação e julgamento, mas de conhecimento e compreensão dos sentidos

enunciados que, de acordo com o autor, se transformam e se modificam, passado e presente são indissociáveis. Embora ao historiador seja exigida prudência contra o anacronismo, que enxerga o passado fora do seu contexto enunciativo discursivo, é no presente que as suas consequências ecoam e são problematizadas. Sobre isso, Le Goff (1996, p. 25) acentua:

> Esta dependência da história do passado em relação ao presente deve levar o historiador a tomar certas precauções. Ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e de se tornar presente. Esta longa duração do passado não deve, no entanto, impedir o historiador de se distanciar do passado, uma distância reverente, necessária para o respeitar e evitar o anacronismo.

No que diz respeito ao anacronismo, Bakhtin (2010a) tem contribuições importantes, principalmente, quando analisa o riso na Idade Media e no Renascimento. Para ele, o aspecto não formal, caracterizado pela manifestação do grotesco e do riso popular como possibilidades de enxergar com um novo olhar aspectos relevantes da vida cotidiana foi totalmente deturpado pelos romancistas, pois não perceberam que o riso, assim como o aspecto sério, tinha um papel positivo na construção da cultura popular, porque ele não se resumia ao entretenimento. O riso se tornava uma importante forma de expressar concepções de mundo e posições em relação ao Estado e à Igreja: "[...] é um ponto de vista particular e universal sobre o mundo, que percebe de forma diferente, embora não menos importante (talvez mais) do que o sério" (BAKHTIN, 2010a, p. 57).

Assim, para o autor, o riso do Renascimento e da Idade Média era teorizado a partir das concepções modernas, que impediam os teóricos de compreender a riqueza cultural das imagens e da linguagem usadas pelos medievais durante as festas populares daquela época. Conforme explicitado pelo autor,

> Entre as numerosas investigações científicas consagradas aos ritos, mitos e às obras populares líricas e épicas, o riso ocupa apenas um lugar modesto. Mesmo nessas condições, a natureza específica do riso popular aparece totalmente deformada, porque são-lhe aplicadas ideias e noções que lhe são alheias, uma vez que se formaram sob o domínio da cultura e da estética burguesas dos tempos modernos (BAKHTIN, 2010a, p. 3).

Nesse sentido, o riso festivo e ambivalente festejado nas festas populares da Idade Média e do Renascimento se transformou em um riso satírico e reprovado aos olhos da Modernidade. Essa visão anacrônica produziu um apagamento dos sujeitos, na

medida em que seus atos foram vistos fora de um contexto mais amplo de diálogo com o seu próprio tempo, contribuindo para a proliferação de críticas infundadas às perspectivas teóricas do passado. A nossa resposta traz as marcas do tempo em que vivemos. Assim, todo enunciado é uma resposta ao meu interlocutor imediato ou a um discurso, ao longo da história. Nessa direção, é necessário situar as teorias no contexto social em que foram constituídas.

A partir dessa pequena síntese do belíssimo texto elaborado por Bakhtin (2010a), podemos inferir que esse autor nos oferece algumas pistas, já que, para compreender toda a riqueza popular e o papel do riso da Idade Média e do Renascimento, vale-se dos elementos usados por Rabelais, como as festas e os ritos populares, com todas as suas manifestações culturais constituídas na própria cultura medieval, evidenciando que, para compreender os fenômenos do passado, é necessário liga-los "[...] ao seu seio materno [...]" (p. 16). Além disso, ao historiador, sugere "[...] transportar-se ao próprio terreno onde foi produzida essa cultura, onde ela foi concentrada e interpretada literariamente [...]" (p. 16). Finalmente, a exemplo do próprio Bakhtin que se baseou "[...] tanto nas obras de Rebelais como em outras manifestações da Idade Média e da Antiguidade que lhe serviram, direta ou indiretamente de fonte de inspiração" (p. 50), recomenda reconhecer que as enunciações/texto são por natureza responsivas, pois se constituem entre sujeitos que são interpelados à replica ou a uma tomada de atitude por parte do outro, formando um elo na corrente histórica discursiva.

Esse movimento às avessas da história tradicional também mudou os procedimentos de investigação. Se o objetivo não é mais relatar fatos universais e generalizantes, conforme acentuado por Bloch (2001), ao historiador impõe-se uma nova postura em frente à História. Ele "[...] é necessariamente levado a nela recortar o ponto de aplicação particular de suas ferramentas" (BLOCH, 2001, p. 52) e evidenciar as suas escolhas ou o seu foco de pesquisa. O que deseja compreender? Em que período histórico? A preocupação desloca-se da narrativa para a análise e compreensão dos acontecimentos.

A esse respeito Bloch (2001) não apenas instaura o diálogo com as diversas áreas do conhecimento numa tentativa de possibilitar uma compreensão mais abrangente da história, mas também problematiza a escolha e a utilização das fontes. Se, numa

perspectiva tradicional, a História deveria se basear na legitimidade dos documentos oficiais, para uma nova escrita da História, surgem dois desafios: recorrer a outros tipos de fontes e fazer novas perguntas ao passado.

Sobre a variedade de fontes, o autor não só reconhece o valor dos documentos oficiais (produzidos por instâncias governamentais ou de poder), mas também agrega novos valores aos documentos considerados não oficiais (por exemplo, os testemunhos) e que ficaram marginalizados pelos historiadores mais tradicionais. Assim, qualquer vestígio pode se tornar um documento. “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p. 79).

O que Marc Bloch traz à tona é a possibilidade da contrapalavra ao discurso oficial e a recusa por uma lei incontestável. No caso de nossa pesquisa, esse é um dado fundamental, já que a historiografia tem tomado a Educação Especial e, consequentemente, a educação de surdos como um campo de pesquisa em expansão. Nesse contexto, em que muitos grupos sociais não tiveram participação relevante nas decisões social, política, econômica e educacional do País, torna-se mais urgente não apenas legitimar novas fontes históricas, mas também interrogar de outras formas os documentos existentes e tornar sua História conhecida. A esse respeito, Burke (1992) relata o desenvolvimento da História do povo africano nas décadas de 1920 e 1930. Em virtude de questões culturais e climáticas, os africanos produziram pouco material escrito a respeito de sua História. Assim, grande parte do que foi produzido chegou até os historiadores por meio dos estrangeiros. “A absoluta escassez de fontes proporcionou um enorme estímulo ao desenvolvimento de novas técnicas e métodos. O passado tinha de ser interrogado por outros meios” (BURKE, 1992, p. 111).

Essa afirmação nos leva ao segundo desafio proposto por Marc Bloch (2001, p. 79). A verdade não está cristalizada no documento, mas os sentidos são elaborados a partir das perguntas do historiador, “Pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los”.

Ao encontro dessa afirmação, reconhecemos, na perspectiva bakhtiniana de linguagem, contribuições importantes quanto ao trabalho de análise e produção de

textos em pesquisas nas ciências humanas. “Em outras palavras, as ciências voltam-se para o homem, mas é o homem produtor de texto” (BRAIT, 1997, p. 28). Nesse sentido, podemos argumentar que cada texto ou enunciado traz em seu bojo uma história constituída por sujeitos em estreita relação entre si e com o mundo que os cerca, suas concepções, valores e cultura.

O estudo de documentos pressupõe o dialogismo, ou seja, o reconhecimento de que todo enunciado existe em resposta a outro enunciado/texto, independentemente da forma em que se materializa, escrito, imagético, sinalizado ou verbal. Os documentos concretizam enunciados e, portanto, não são estáticos. Cabe ao historiador saber interrogá-los e compreendê-los a partir do seu contexto de produção.

Ainda vale salientar que, para Bakhtin (1992), o diálogo não se resume ao contato entre sujeitos, em que uma pergunta gera uma resposta, mas é atemporal e deve ser estudado dentro da cadeia discursiva que o engendrou. Então, o pesquisador deve abandonar a posição de observador passivo e assumir uma atitude ativa e responsiva diante dos dados que se constituem ao longo de uma pesquisa. Saber interrogá-los significa ir além dos limites de uma dada enunciação e potencializar vestígios que, em muitos casos, ficam excluídos da observação. Essa era uma lacuna que os filólogos de sua época não percebiam, pois os documentos eram estudados como enunciações monológicas. Sobre isso ele assevera:

> Os próprios limites da enunciação, como uma entidade total, são pouco percebidos. O trabalho de pesquisa reduz-se ao estudo das relações imanentes no interior do terreno da enunciação. Todos os problemas daquilo que poderia se chamar de ‘política externa’ da enunciação ficam excluídos do campo da observação. Consequentemente, todas as relações que ultrapassam os limites da enunciação monológica constituem um todo que é ignorado pela reflexão lingüistica (BAKHTIN, 1992, p.108).

Então, para Bakhtin (1992), compreender um documento/texto implica entender as ações humanas em uma determinada época, dialogando com seus autores e com os contextos em que foram produzidos. Nesse movimento, não existe a neutralidade do pesquisador. Como o homem é o sujeito de estudo das ciências humanas, o pesquisador não fala sobre ele, mas dialoga com ele. Estabelece, assim, uma relação dialógica entre sujeitos e entre discursos, afastando qualquer possibilidade

de uma assimetria de poder do pesquisador em relação às fontes. Esse é o desafio do pesquisador e, em última análise, desta tese.

2.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

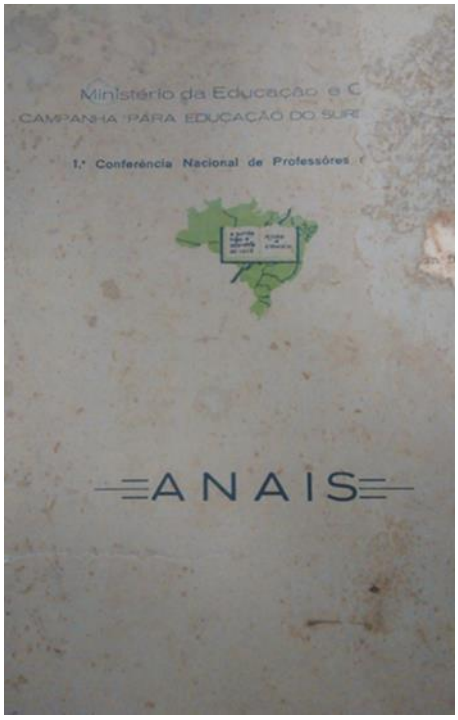
A concepção histórico-cultural da produção do conhecimento considera que a principal fonte de dados é o texto. Para Bakhtin (2003), o que constitui os textos são os discursos produzidos por sujeitos concretos e articulados com seu tempo. Assim, os discursos ou enunciados, orais, escritos, visuais, imagéticos etc, não podem ser vistos fora de seu contexto social. A partir dessa noção discursiva, entendemos que, em todos os campos de atividade humana, são produzidos textos histórica e socialmente situados. Conforme aponta Bakhtin (2003, p. 319), por "[...] toda parte há o texto real ou eventual e a sua compreensão. A investigação se torna interrogação e resposta, isto é, diálogo". Dessa forma, dialogar com o texto pode nos dar condições para compreender os sentidos ali elaborados, bem como o contexto em que foram produzidos e as vozes dos sujeitos que, nesse movimento, deixaram suas marcas.

Para estabelecer uma relação coerente com os pressupostos teóricos apresentados, é necessária a inserção em uma metodologia que considere o documento/texto, objeto central de nossas análises, como um produto das relações dialógicas de, no mínimo, duas consciências ou dois sujeitos individuais ou coletivos. A partir dessa concepção de texto, o tipo de pesquisa utilizado neste estudo é a pesquisa histórica. Para Moreira e Caleffe (2006, p. 75), tal pesquisa se caracteriza pelo fato de o pesquisador poder analisar "[...] documentos ou outras fontes de dados sobre um determinado problema, comportamento ou evento ocorrido no passado" (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 75) com o objetivo de compreender as marcas da História nas práticas atuais, enfatizando "[...] mais a interpretação do que o mero relato" (p. 75). Para tal, o *corpus* da pesquisa pode ser formado por fontes constituídas por textos e por relatos de pessoas que participaram do evento a ser analisado.

Nessa direção, iniciamos nossa busca de compreensão utilizando as fontes produzidas no acervo documental do Ines, selecionadas pelo próprio Instituto e disponibilizadas em formato original. Analisamos os discursos proferidos por políticos e gestores da época registrados nos Anais da 1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos, realizado no Ines, em 1959 (Figura 1). Considerando a

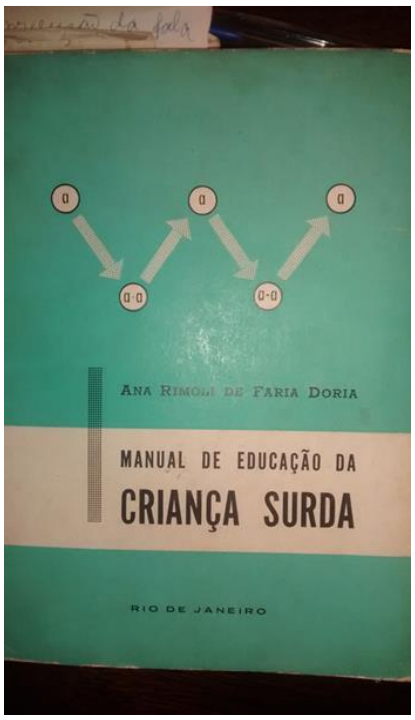
perspectiva dialógica de linguagem, “Todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve)” (BAKHTIN, 2003, p. 330). Assim, interessam-nos, mais de perto, a palestra proferida por Ana Rímoli, diretora e representante oficial da Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, em que ela destaca as bases teóricas da formação de professores, e o discurso proferido pelo então ministro da Educação e Cultura, Clovis Salgado, em que são reafirmados o apoio e a participação do Governo Federal nesse importante projeto. Sobre a formação pedagógica dos professores, mobilizamos o currículo adotado no Curso Normal nos anos de 1951, 1952 e 1953, referentes à primeira turma, e o livro intitulado *Manual de educação da criança surda*, escrito por Ana Rímoli de Faria Dória, em 1961 (Figura 2).

Figura 1 – Primeira Conferência Nacional de Professores de Surdos



Fonte: Acervo do Ines.

Figura 2 – Manual de Educação da criança surda



Fonte: Acervo do Ines.

Bakhtin (2003), quando nos apresenta essa nova forma de tecer considerações sobre a pesquisa em ciências humanas, faz uma crítica ao pensamento positivista que considerava o homem como um objeto a ser analisado de forma neutra. Para romper com essa perspectiva monológica, o autor considera o homem como um sujeito produtor de textos, que se constitui na História, em relação dialógica com outros sujeitos, tendo a linguagem como eixo central desse processo. Nessa perspectiva, os textos não são objetos mudos, com significações fixas e estáveis,

mas são produto das enunciações desses sujeitos em diálogo ininterrupto com outros sujeitos em seus diferentes contextos específicos. “O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo” (BAKHTIN, 2003, p. 405). Para o nosso diálogo, traremos as concepções de ensino adotadas pelos gestores e profissionais da época.

É importante destacar que a análise desses documentos/textos não pode se encerrar apenas dentro das fronteiras do texto, mas deve considerar o contexto de produção e, portanto, as vozes que dialogaram com eles nos momento em que foram produzidos, fator indispensável para o entendimento da realidade que se quer compreender. Embora os textos tenham a sua materialidade constituída por meio dos gêneros relativamente estáveis, o que nos interessa mais de perto são os discursos tecidos no contexto social, ou seja, as enunciações. À vista do que já conhecemos sobre a história da educação de surdos, sabemos que o oralismo, como método pedagógico, foi adotado amplamente no Instituto, já que o cientificismo respaldava a relação entre Medicina e Educação, validando as pesquisas que tinham como foco a cura das anormalidades ou deficiências.

Nesse contexto, vamos ver disciplinas da formação de docentes ligadas à correção da deficiência auditiva com o objetivo de capacitar os professores para esse árduo trabalho, ou seja, “ensinar” o surdo a falar. Por outro lado, também nos surpreendeu encontrar vestígios claros de que, além da influência da Medicina e da Psicologia nos discursos sobre a educação de surdos, houve um amplo diálogo com as perspectivas teóricas, ligadas ao campo da alfabetização, no que diz respeito a métodos de alfabetização e material didático. O livro escrito pelo professor francês Jean Jaques Vallade Gabel e traduzido, em 1874, por Tobias Leite, um dos diretores do Ines, intitulado *Methode pour enseiger aux surd-muets* (Guia para os professores primários começarem a instrução dos surdos-mudos), apresentava, naquela época, o Método Intuitivo como proposta na alfabetização de crianças surdas. A leitura desse material nos ajudou a perceber em que medida os conhecimentos elencados para a formação dos professores dialogavam com os discursos pedagógicos e científicos, que circulavam dentro e fora do País, para o ensino dos surdos.

Bakhtin (1992, p. 98) afirma que “[...] Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal”, ou seja, se constitui em um contexto de interação verbal. Sendo assim, o enunciado acontece em um determinado tempo e local por sujeitos históricos e é a base do conceito dialógico bakhtiniano. Por isso, toda tentativa de compreender o passado por meio da análise de documentos/textos deve levar em conta que o enunciado, mesmo que aparentemente monológico, é concebido em uma situação real de diálogo, por isso não existe uma relação passiva entre emissor-receptor-mensagem. Todo enunciado, quer na sua forma oral, quer na escrita, está direcionado a alguém; interpela o outro a uma resposta valorativa.

Os documentos, que se constituíram como fontes históricas, pressupõem o diálogo com outras enunciações que o precederam, ou seja “[...] Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as” (BAKHTIN, 1992, p. 98). Se nosso foco se direciona para o estudo dos sentidos historicamente produzidos nos documentos que legitimaram a educação de surdos no Espírito Santo, a partir da década de 1950, faz-se necessário compreender que esses documentos dialogaram com um contexto mais amplo dos discursos políticos, científicos e culturais da época e com um contexto mais imediato dos interlocutores do seu meio social. Bakhtin (2003, p. 207) afirma:

> A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes.

Nesse sentido, o discurso nacional dialogou com os pressupostos que circularam na esfera científica e educacional, provocaram respostas materializadas nos currículos e nos manuais de formação de professores e ecoaram em nosso Estado, por meio da atuação das professoras que, ao retornarem, assumiram a tarefa de concretizar a política de descentralização do Ines. Esses documentos nos levam a compreender que a forma material de um enunciado/texto está intimamente relacionada com um fato social e uma atitude responsiva em frente a ele, pois

> [...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais,

> agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1992, p. 95).

Por ter sido a Secretaria de Educação do Espírito Santo a responsável pela implantação desse projeto, precisamos nos voltar para os sentidos materializados nos enunciados produzidos nos documentos locais. Quem foram os sujeitos que participaram como protagonistas desse movimento no Espírito Santo? Quais foram as concepções de ensino que embasaram suas ações? Como dialogaram com as orientações nacionais para o ensino de crianças surdas? Os enunciados concretizados não estão isolados em um documento datado, mas estão envolvidos em um contexto sociocultural e histórico e, para buscar uma abordagem historiográfica, é necessário remeter esse documento ao seu contexto de produção histórico, retomar nossa posição no mundo em que vivemos e provocar um diálogo com esses enunciados. Além disso, tomarmos textos produzidos em um determinado momento histórico nos permite entender a concepção de sujeito e sociedade que embasou práticas e programas de governo. Para isso, fontes produzidas em três escolas do Espírito Santo fizeram parte de nosso *corpus*.

Na Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória, tivemos acesso a um amplo material, cuidadosamente arquivado. Para fins da nossa pesquisa, selecionamos correspondências trocadas entre a responsável pela educação de surdos no Estado e as escolas/classes especiais para crianças surdas. Inicialmente, foi possível compilar cartas enviadas à coordenação estadual de Educação de Surdos, entre os anos de 1970 e 1972, pelas professoras que atuavam nas novas classes que foram instaladas nos municípios do Estado, tornando a comunicação muito efetiva e nos indicando várias pistas de como era organizado o trabalho fora da capital, quais os desafios que se impunham naquele momento inicial e como se constituiu essa rede de saberes no Estado.

Uma das dificuldades analisadas foi a ausência do Poder Público na garantia da instalação e manutenção das escolas, abrindo espaço para a atuação de várias entidades filantrópicas. Ainda analisamos, nas correspondências e relatórios enviados à Secretaria de Educação, os indícios da concepção de ensino dos professores, o currículo empregado, a organização escolar bem como as práticas

utilizadas para alcançar os objetivos propostos pelos agentes educacionais. Um dado tornou-se de fundamental relevância para nossa pesquisa: a cartilha *Posso falar*, de autoria da professora Álpia Couto-Lenzi, é citada como material que respaldou e subsidiou as práticas de alfabetização em nosso Estado e, posteriormente no Brasil. Nesse material foi possível identificar a concepção de alfabetização adotada.

Para fazer a triangulação entre o currículo prescrito e o currículo vivido, utilizamos os registros diários dos professores nas pautas escolares e os relatórios enviados à Secretaria de Educação. Finalmente, alguns artigos veiculados nos jornais *A Gazeta, A Tribuna* e *O Momento* nos dão um panorama da concepção que a sociedade tinha a respeito da educação das crianças surdas e da atuação da esfera política nesse período. Interessa-nos, neste caso, conhecer não apenas os acontecimentos narrados nas notícias, mas também que forças os constituíram. Como o enunciado é de natureza social, consideramos o caráter polifônico desse gênero discursivo, fator fundamental para compreender, pelas lentes dos jornalistas, os discursos que circularam na sociedade da época.

Em síntese, esta tese buscou, por meio da análise de diversas fontes, compreender, a partir do diálogo com os documentos produzidos pelos seres humanos, a história da alfabetização de surdos no Espírito Santo, fundamentada no princípio dialógico bakhtiniano e na perspectiva de História como ação dos homens no tempo e espaço. Como o texto é "[...] objeto significante ou de significação, isto é, o texto significa" (BRAIT, 1997, p. 28), temos a expectativa de conhecer os diálogos constituídos entre os interlocutores que à época instituíram as políticas públicas direcionadas aos alunos surdos, bem como os diálogos entre os discursos que circulavam não só naquela época, mas também em períodos anteriores e ainda de que forma foram concretizados nos documentos oficiais e nas práticas instituídas nas escolas.

É certo que a escolha dos documentos compilados foi um desafio para o processo de pesquisa, porém a seleção das fontes e o recorte temporal escolhido não nos engessaram, mas nos deram condições de compreender as transformações que ocorreram em um dado contexto cultural. Além disso, salientamos a nossa participação nesse diálogo. Conforme destaca Bakhtin (2003, p. 294-295):

> [...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro [...]. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, re-elaboramos, e re-acentuamos.

Com nossa contrapalavra, opiniões responsivas e responsáveis, tentaremos compreender o processo de implantação das classes de alfabetização de surdos no Espírito Santo e as marcas específicas desse processo materializadas nas fontes documentais produzidas nesta pesquisa. É o que pretendemos no próximo capítulo.

3 LEITURAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Tendo em vista que o nosso objetivo, nesta pesquisa, é estudar a história da alfabetização de surdos no Espírito Santo, neste capítulo, apresentamos o contexto histórico em que se desenvolveram as principais medidas políticas nacionais que culminaram com a criação de salas de alfabetização em vários Estados brasileiros e o caminho que decidimos trilhar para trazer a nossa história como mais um elo nessa cadeia discursiva. Nesse contexto, os trabalhos de Soares (1996) e Rocha (2006) apresentam o cenário brasileiro em que esta política acontece e vão nos ajudar a contextualizar o cenário capixaba dentro de um movimento nacional, já que os enunciados nunca são neutros, mas se constituem em diálogo com outros enunciados. Os dois trabalhos convergem no sentido de confirmar a importância das ações implementadas pelo Ines com o objetivo de expansão do ensino ao estudante surdo, porém divergem quanto à importância do método, denominado oralista, que orientou a prática pedagógica nas escolas de surdos por, aproximadamente, 50 anos.

Para compreender de que forma as orientações metodológicas se concretizaram no processo de alfabetização das crianças surdas capixabas, o nosso movimento se dará, inicialmente, em situar historicamente o Instituto como *locus* privilegiado de formação de professores, apresentando um panorama de como as propostas nacionais foram implementadas e problematizadas ao longo dos anos.

3.1 ORIENTAÇÕES NACIONAIS PARA O ENSINO DE SURDOS

O Imperial Instituto de Surdos-Mudos[6] (ISM) tornou-se o único órgão público, no Brasil, com vistas à educação e socialização da pessoa surda, até a década de 1950. De acordo com Rocha (2010), embora tenha iniciado suas atividades em 1856, nas dependências de uma escola particular, a data de fundação do Instituto só foi definida pelo do Decreto nº 6.892, de 19 de março de 1908, que aprovou o Regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos e definiu no art. 17, que “O ano escolar começará no dia 2 de março e terminará no dia 25 de novembro.

[6] O Imperial Instituto de Surdos-Mudos teve seu nome alterado várias vezes. Em 1949, o Decreto nº 26.974, de 28 de julho de 1949, refere-se à denominação de Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Em 6 de julho de 1957, teve seu nome modificado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) até os dias de hoje. Embora os nomes se refiram ao mesmo lugar, neste texto, usaremos as siglas ISM e Ines apenas com a finalidade de localização histórica.

Durante este tempo, serão feriados os domingos, os dias de festa ou luto nacional, e o dia 26 de Setembro, aniversário da fundação do instituto". A data escolhida coincide com o início da destinação de recursos públicos do Império ao recém-criado Instituto, pela Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857, como veremos mais à frente.

A convite do Imperador, D. Pedro II, E. Huet, professor surdo, veio da França com o objetivo de fundar o primeiro instituto para surdos no Brasil. Devido à sua grande importância no cenário educacional brasileiro, pelo fato de que foi o lugar de onde saíram as diretrizes que orientaram a educação de surdos no País, o Instituto toma lugar de destaque como ponto de partida para, em dado momento, começarmos a tecer os fios do seu papel na descentralização da educação de surdos no Brasil e, em última instância, na alfabetização de crianças surdas no Espírito Santo.

Alguns autores, como Jannuzzi (1992), Bueno (1993), Mazzotta (1996) e Mendes (2010), indicam como marco histórico da Educação Especial no Brasil, junto à criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant, a criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, confirmando a sua relevância não apenas para a história da educação de surdos, mas para a história da educação no Brasil.

A Corte Imperial com as Províncias do Império construíram um amplo arcabouço legal com vistas ao fortalecimento da nação por meio da instrução pública. "A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país" (FARIA FILHO, 2013, p. 137). Além disso, com essas leis, seria possível ao Estado Imperial normatizar o ensino em todo o território brasileiro, exercendo, assim, maior controle sobre os caminhos traçados.

Esse caminho, delineado pela Corte e, posteriormente, pelas províncias, por meio das leis, deixou um importante legado educacional. Foram os primeiros passos para a institucionalização da instrução pública não apenas no nível primário, mas também nos níveis secundário e superior. Nessa direção, algumas ações se consolidaram ao longo de todo o Império, influenciando a criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Interessam-nos, mais de perto, a criação de escolas públicas e particulares,

o currículo concebido para a instrução das crianças desse período e a adoção de vários métodos de alfabetização.

A Lei de 15 de outubro de 1827 se configura como a primeira tentativa na direção de normatizar o ensino no Brasil imperial. Esse projeto, considerado modesto em relação aos que o antecederam, definiu ações fundamentais para consolidar um sistema de ensino geral, sob a responsabilidade do Governo Central. Inicialmente, destacamos que a oferta do ensino primário público e gratuito a todas as crianças, consoante o objetivo da época "[...] de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância" (SAVIANI, 2013, p. 126), provocou a criação de várias escolas, constituindo um lugar legítimo para o ensino e a aprendizagem, convertendo crianças em alunos, instaurando uma nova temporalidade a partir do cotidiano escolar e legitimando a autoridade do professor e dos saberes que a partir dali seriam emanados. Além desses dispositivos, critérios de seleção começaram a ser estabelecidos fazendo surgir uma ampla reflexão a respeito dos sujeitos, suas deficiências e possibilidades.

Limeira e Souza (2008, p. 326), ao investigarem as práticas educativas do século XIX, assinalaram que a criação do Instituto Benjamin Constant e do Imperial Instituto de Surdos-Mudos alinhou-se com um projeto, em nível mundial, de criar uma nova escola moderna "[...] diretamente vinculada a um projeto político de produção, formação e consolidação do Estado Moderno". Assim, desde a sua fundação, o ISM tornou-se um espaço legítimo em suas ações políticas e pedagógicas. Ao citar Bevenutto (2006), as autoras afirmaram que "O século XIX é palco da emergência de uma nova representação social, política e científica do sujeito surdo, oposta à representação da surdez como anormalidade" (LIMEIRA; SOUZA, 2008, p.328).

A representação da surdez como anormalidade ou deficiência, inscrita no campo da ineducabilidade, passa a ganhar novos contornos, inaugurando um novo tempo e espaço de institucionalização e educação para a pessoa surda no ISM. Esse movimento ocorre, certamente, no bojo das lutas pelo acesso de pessoas excluídas socialmente nos processos de instrução, pois, de acordo com Faria Filho (2010, p. 135), no período imperial, essa discussão já era bem frequente. Ele diz:

> Os recentes estudos a respeito da educação brasileira do século XIX, particularmente no período imperial, têm demonstrado que havia, em várias Províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas 'camadas inferiores da sociedade'. Questões como a necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembleias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar.

Esse ordenamento legal teria como finalidade garantir a instrução pública à maioria da população, desafio imposto ao Brasil imperial. Porém, de acordo com o autor, esse projeto teve limites impostos pela forte desigualdade social, além da atuação paulatina do Estado como responsável por esse processo. Dessa forma, a criação do ISM insere-se em um contexto histórico e social de discussões a respeito da instrução pública como elemento essencial para a modernização do Brasil e, portanto, a discussão gira em torno da exclusão a que estava submetida grande parcela da população infantil, inclusive as crianças surdas e as possibilidades ou não de acesso dessas crianças na escola.

Para corroborar tal afirmação, Limeira e Souza (2008) citaram as análises de Zeni (2005), em sua tese de doutoramento sobre a educação para cegos no Brasil, em que o autor menciona a discussão sobre a proposta de implantação de uma educação para cegos, surdos e mudos na Assembleia Legislativa, em 29 de agosto de 1835, pelo deputado Cornélio Ferreira França. Embora não tenha sido implementado, o projeto apresentava-se como um embrião do que viria, mais tarde, a se concretizar na criação dos dois institutos, na década de 1850.

Ao analisarem o anuário publicitário *Almanak Laemmert* (1857), que circulava na época, as autoras indicaram algumas características do novo colégio, revelando um diálogo com as concepções educacionais do período, já sob a égide da reforma do ensino primário e secundário promovido pelo ministro do Império, Luiz Pedreira de Couto Ferraz, que foi um dos presidentes da Província do Espírito Santo, nos anos de 1840, por meio Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Nesse diálogo, podemos observar que, embora o documento não faça referência ao ensino de crianças surdas, as exigências requeridas das escolas particulares são contempladas na organização do instituto, como a apresentação do programa de

estudos como requisito para a criação da instituição[7] e a apresentação de relatórios sobre o seu funcionamento.

No aspecto político, Limeira e Souza (2008, p. 336) ressaltaram que a parceria entre a esfera pública e a privada marcou o início do Instituto, pois a instituição, "[...] criada pela iniciativa de particulares, funciona com auxílio financeiro da sociedade através de ações 'caridosas', ao mesmo tempo em que obtém intervenção do próprio Estado Imperial em determinado momento". Atuando em forma de internato, o Instituto recebia alunos de várias partes do Brasil, em sua maioria pertencentes a famílias pobres, portanto sem condições de arcar com as despesas da escola.

No *Almanak Laemmert* (1857), o anúncio informava que o colégio, recém-criado, funcionava em uma das salas do Collégio Vassimon e atendia a dois alunos pobres, sustentados pelo Governo Imperial e a um aluno que se mantinha com recursos próprios, por ser abastado. Porém, com o aumento do número de alunos, alguns grupos da sociedade se mobilizam para arcar com os custos dos alunos pobres. A esse respeito, Faria Filho (2013) argumenta que, embora a legislação da época seguisse na direção de oficializar a instrução pública como responsabilidade da Corte Imperial, outras escolas, de caráter particular ou doméstico, atuavam de forma paralela, no sentido de atender à demanda imposta pelas novas orientações. A referida reforma, proposta por Couto Ferraz, reafirma a coexistência das escolas públicas e particulares, primárias e secundárias, bem como os colégios e casas de educação.

Com uma atuação marcante de E. Huet, diretor do Instituto e defensor do modelo particular com verba pública como o mais adequado, o Instituto começou a receber, um ano após a sua criação, a subvenção financeira do Governo, por meio da Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857, que determinou, em seu art. 16, §10:

> 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 mesmo Instituto, forem aceitos pelo Director e Commissão approvados pelo Governo.

[7] Em junho de 1955, Huet apresenta ao Imperador D. Pedro II um relatório sobre a intenção de criar o Instituto, bem como um relato de sua experiência profissional no Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, em Paris. O documento original, em francês, encontra-se no acervo do Museu Imperial de Petropólis (ROCHA, 2010).

A partir daí, os trabalhos do Instituto começaram a ser divulgados e a procura por matriculas cresceu, transformando o espaço em um lugar de ensino e de assistência. Esse duplo papel do Instituto vai se consolidar ao longo dos anos, conforme os dados produzidos nesta pesquisa.

O currículo do recém-criado Instituto foi apresentado por E.Huet ao Governo em 1856 (ROCHA, 2009). Do ponto de vista pedagógico, alinhava-se às determinações impostas na reforma de Couto Ferraz, no art. 47, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1– Quadro comparativo dos currículos da escola primária em 1954 e do Imperial Instituto de Surdos Mudos, em 1856

Currículo instituído nas escolas de ensino primário em 1854	Currículo do Imperial Instituto de Surdos-Mudos (ISM), em 1856
A instrucção moral e religiosa A leitura e escripta As noções essenciaes da grammatica Os principios elementares da arithmetica O systema de pesos e medidas do municipio Póde comprehender tambem: O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas A leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada Os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil Os principios das sciencias physicas e da historia natural applicaveis aos usos da vida A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercicios de canto, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes Art. 50. Nas escolas para o sexo	Escripta e leitura Elementos da língua nacional – Grammatica Noções de religião e dos deveres sociais – Cathecismo Geographia História do Brasil História Sagrada e profana Arithmetica Desenho Escripturação mercantil Lições de agricultura theorica e pratica para os meninos e trabalhos usuais de agulha para as meninas Lições de pronúncia, de articulação e leitura àquelles indivíduos, em quem se reconhecer semelhantes exercícios

feminino, alêm dos objectos da primeira parte do Art. 47, se ensinarão bordados e trabalhos de agulha mais necessarios	

Fonte: Elaboração da autora.

Os dados constantes no quadro nos mostram que o projeto pedagógico, além de conter as disciplinas comuns aos alunos ouvintes, também incluía as disciplinas relativas à oralização. No que se refere às disciplinas comuns, consideramos que, desde o início, a educação de surdos, em consonância com os princípios da época, também esteve voltada para um projeto pedagógico com vistas à instrução mínima, fazendo-nos refutar a ideia hegemônica de que esse processo foi apenas clínico-terapêutico. Uma leitura mais atenta, porém, revela que, embora os conhecimentos elementares das disciplinas fizessem parte dos dois currículos, no caso das crianças surdas, houve uma redução que se acentuou na exclusão de outros conhecimentos, como as ciências físicas e naturais, a geometria elementar, agrimensura, noções de música e exercícios de canto, ginástica e o estudo de pesos e medidas, bem como das nações que mantinham relações comerciais com o Brasil. Faria Filho (2013, p. 138,139) ressalta a importância dessas outras disciplinas como instrumento de acesso a "[...] um conjunto de outros conhecimentos e valores necessários à inserção, mesmo que desigual, dos pobres a vida social". Nesse contexto, o acesso das crianças surdas à vida social, se considerarmos os conhecimentos ensinados, parece acontecer de forma ainda mais desigual.

Outro ponto que merece destaque é a distinção entre o que deveria ser ensinado aos meninos e às meninas. Com relação às meninas, vemos que os conhecimentos considerados necessários, para as crianças surdas ou não, são o bordado e os trabalhos de agulha com vistas à formação para a vida em família. Com referência aos meninos, essa semelhança desaparece pois, se, para os meninos não surdos, o objetivo é orientá-los para atuar na vida social, para os meninos surdos, a instrução teria a finalidade de prepará-los para um ofício. Sobre os cursos de agricultura para os meninos, Rocha (2010) pontua que a preocupação com o ensino profissionalizante acompanhou as propostas de ensino no Instituto desde a sua criação. De qualquer modo, devemos salientar que, para os pobres em geral, a preocupação sempre foi em ofertar um ensino elementar e profissionalizante.

A proposta da reforma Couto Ferraz, ao determinar um sistema de ensino centralizador, com vistas a uniformizar o ensino por meio de um currículo único e da adoção do método simultâneo,[8] determina, contudo, no art. 73, que o inspector geral, ouvindo o Conselho Diretor, poderá "[...] determinar, quando o julgue conveniente, que se adopte outro em qualquer parochia, conforme os seus recursos e necessidades". Nesse sentido, podemos concluir que a inclusão das Lições de pronúncia e de articulação, no currículo do ISM, cumpre essa tarefa, sinalizando que para as crianças surdas, havia a necessidade de outro método.

De acordo com Limeira e Souza(2008, p.338) o *Almanak Laemmert*, a esse respeito, aborda a finalidade da fundação do instituto, que seria "Regenerar uma classe inteira de seres desgraçados muito tempo abandonados, pô-los na posse de uma instrucção impossivel de adquirir de qualquer outro modo, por meio de um methodo especial, restitui-los á sociedade, á sua família" [...]. Porém, outra consideração precisa ser feita. Para compreender como se deu o processo de alfabetização das crianças surdas, é necessário que se faça uma distinção entre o aprendizado da escrita e da leitura e o aprendizado da língua oral, observando como se constituíram os métodos utilizados, no decorrer dos anos, para cada conhecimento.

É interessante salientar que, a exemplo do que aconteceu com a alfabetização de crianças não surdas, a questão do método se tornou um ponto central. A passagem de vários diretores pelo Instituto, nas décadas seguintes, provocou a discussão sobre qual seria o melhor método na educação de surdos. Desde o ensino oral puro, em que o ensino da palavra articulada sobressaía aos outros conhecimentos, passando pelo ensino profissionalizante, pelo ensino agrícola e pelo ensino da escrita, em todos os métodos, havia a preocupação com a linguagem oral. Assim, o oralismo se tornou não apenas um método para o ensino da língua oral, mas uma filosofia que influenciou, inclusive, o ensino da leitura e da escrita.

Soares (1996), tratando da adoção do oralismo como método pedagógico na educação de surdos, fez um percurso histórico a partir do século XVI, com os

[8] "O ensino simultâneo representa a modalidade de organização do trabalho escolar – presente até os nossos dias, mostrando-se majoritária na cultura escolar contemporânea – em que um único professor trabalha simultaneamente com todos os alunos da classe, com base em atividades a serem desempenhadas por todos ao mesmo tempo. Esse método irá requerer cada vez mais a homogeneidade das turmas, o que será obtido a partir da implementação progressiva da seriação como um elemento-chave da forma escolar moderna, sendo observado de modo mais sistemático no período republicano" (SCHUELER; MAGALDI, 2008).

preceptores na Europa, até o surgimento do ISM, no início da segunda metade do século XIX, bem como toda a sua trajetória até a década de 1950. A sua minuciosa investigação apresenta a atuação de vários personagens que, em diferentes contextos e por diversas motivações, se debruçaram sobre a educação de surdos. O ponto relevante desse percurso histórico está no fato de que, mesmo fundamentados em concepções diferentes sobre a surdez, o sujeito surdo e sua educação, invariavelmente, vamos observar uma tentativa de metodização. E, em todos eles, veremos que a fala oral, a escrita e os gestos (sinais), a depender dessas concepções, serão aproveitados, relegados a um segundo plano ou totalmente rejeitados.

Soares (1996), então, teceu a sua crítica em torno da ideia de que, historicamente, ao surdo, foi negado o direito básico à instrução, já que o foco sempre esteve voltado à tentativa de dar ao surdo uma língua oral. Soares (1996, p. 65) não se posiciona contrária à oralização, contudo adverte que "Esta possibilidade seria fantástica se não fosse a única. Dar ao surdo-mudo condições de falar e compreender a fala dos outros é atender a um aspecto da sua condição, é atentar para uma das suas características particulares". Porém, para a autora, faltou a principal condição para que o surdo se torne sujeito: "Possibilitar-lhe o que a ciência já havia afirmado ser capaz de fazer: adquirir instrução". Em outras palavras, oralização e instrução foram processos divergentes.

Nesse percurso, a autora reconheceu o protagonismo do Instituto desde a sua criação, porém, ao verificar que a preocupação sempre esteve voltada para o desenvolvimento da linguagem em detrimento do desenvolvimento cognitivo, concluiu que a educação do surdo não sofreu influência da educação escolar brasileira e que "[...] a história da educação especial da criança surda passou, em grande parte, ao largo das discussões e transformações que envolveram a educação brasileira" (SOARES, 1996, p. 11). Para aprofundar o tema, citou a atuação do Dr. Menezes Vieira e do Dr.Tobias Leite, professor e diretor do Instituto, respectivamente, a partir do final da década de 1860, em que ambos estabeleceram, como foco de trabalho e discussão, o método.

Para Tobias Leite, o ensino da escrita e o ensino profissionalizante dariam mais condições aos surdos de se inserirem na sociedade, embora ele não

desconsiderasse que o ensino da língua oral fosse necessário apenas para os que tivessem condições, ou seja, aos que tivessem ainda um resíduo auditivo. Além disso, postulava que os surdos não precisariam se tornar letrados, por isso defendia que, pelo fato de o Brasil ser um país agrícola, os surdos deveriam ser preparados para atuar nessa área. Em 1874, Tobias Leite traduziu e publicou um compêndio para a alfabetização de surdos, intitulado *Methode pour enseiger aux surd-muets,* (Guia para os professores primários começarem a instrução dos surdos-mudos), da autoria de Jean Jaques Vallade Gabel, professor francês, que adotava os princípios do Método Intuitivo para suas aulas e defendia que o caminho da aprendizagem das crianças surdas seria a escrita e não a oralização. O livro, escrito em forma de perguntas e respostas, aponta um das características do método, que é a relação da aprendizagem com a vida cotidiana, conforme verificamos no trecho a seguir:

> ‘P. Como se deve proceder para conseguir que o aluno faça emprego judicioso do artigo?
>
> R. Não há melhor meio do que o professor fazer sempre emprego lógico do artigo. Se existir na sala em que se dá aula uma só janela, uma só porta, escreva-se sempre que se der essa lição sobre esses objetos: a porta, a janela; se houver mais, tratando-se de uma só , diga-se: uma porta, uma janela. Escreve-se: a lua, o sol, porque são objetos únicos em sua espécie. Em uma palavra, dê-se sempre ao nome, por meio do artigo, o grau de determinação que ele tem, tanto no espírito do aluno, como no professor’ (GABEL, 1874, p. 42).

Esse método, no campo da Pedagogia, tomou corpo a partir das ideias do professor suíço, Jean-Henri Pestalozzi, provocando uma intensa reflexão sobre a importância da intuição no processo de ensino e aprendizagem. À vista do exemplo citado, as práticas educativas vão se pautar pela “[...] observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos e para a necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar” (FARIA FILHO, 2010, p. 143). Por meio desse processo de observação das coisas, o aluno poderia passar de um conhecimento empírico e sensível para as formas mais elaboradas do pensamento reflexivo. Para Vidal (2010, p. 504), a leitura e a escrita eram capacidades que deveriam ser incorporadas por todos os estudantes classificados como letrados. Sobre a leitura oral, ela diz: “Até o fim do século XIX, a leitura escolar basicamente resumia-se à repetição de textos memorizados, aprendidos oralmente”. Os alunos deveriam, então, participar de aulas de leituras e narrações, em voz alta,

com a finalidade de aprender a pronunciar corretamente a língua nacional, de acordo com as normas da língua culta.

As características desse método aliavam-se às concepções de educação de Tobias Leite, que integravam o ensino da língua oral ao ensino da linguagem escrita. No Regimento Interno dos Surdos-Mudos, publicado em 1877, sobre o método, ele falou: “Na instrucção literária dos alunos deste instituto se observarão, quanto seja possível, a seguinte ordem das matérias e o méthodo intuitivo” (LEITE, apud SOUZA, 2007, p.102). Sobre os materiais, ele informa a respeito da grande quantidade de selos alemães e franceses, representando “[...] acções, factos e scenas da vida real [...]” (p. 104), usados como complemento ao ensino intuitivo e visual. Com referência às matérias a serem ensinadas, a influência do material escrito por Gabel (1874) é clara, conforme o quadro comparativo a seguir:

Quadro 2 – Quadro comparativo entre os conteúdos propostos no livro de Gabel (1874) e os do Regimento Interno dos Surdos-Mudos, publicado em 1877

J.J Vallade Gabel (1874)	Tobias Leite (1876)
Nome próprio (p. 32) Nome das pessoas (p. 34) Verbos neutros (p. 36) Verbos activos (p. 39) Nome das cousas (p. 41) Artigo (p. 42) Pronome (p. 43)	Nomes próprios de pessoa Verbos neutros que exprimem acções independentes da vontade, no singular do imperativo Verbos activos, idem Nomes dos objetos da aula, ditos das vestimentas, ditos dos móveis e utensílios domésticos, ditos dos alimentos e bebidas Artigos – o – a Pronomes – me – te

Fonte: Elaboração da autora.

Na historiografia da educação brasileira, a referência que temos sobre o Método Intuitivo remonta à década de 1880, quando Rui Barbosa, em 1881, traduziu para a língua portuguesa o livro do americano Norman Calkins, intitulado *Primeiras lições de coisas,* mas a sua publicação se efetiva em 1886 (VALDEMARIN, 2004). De acordo com Gontijo e Gomes (2013), no Espírito Santo, esse método foi implantado, pelo Regulamento da Instrução Pública de 1882, com a perspectiva de provocar uma reforma significativa na educação primária. As autoras, com o objetivo de explicitar as características do método, fizeram uma descrição minuciosa a partir de uma das lições que tem como objetivo trabalhar o som. Os princípios, aplicados às

crianças ouvintes se adequaram perfeitamente às crianças surdas: educar o ouvido e, em seguida, aprender a distinguir os sons.

Para distinguir os sons, Gontijo e Gomes (2013, p. 143) apresentaram alguns passos que deveriam ser observados. “[...] inicialmente, a criança é levada a distinguir e comparar sons que estão presentes no ambiente (de atrito, de animais etc.). Somente após essa iniciação, começa-se o trabalho com os sons da linguagem humana”. Para as crianças surdas, esses passos referem-se ao treinamento auditivo, que seria a porta de entrada para a aprendizagem da língua oral, como veremos posteriormente. Vamos observar que, nas práticas adotadas no Espírito Santo, os métodos aqui utilizados partiram do mesmo princípio, ou seja, educar o ouvido para discriminar os sons, aprender a compreender os seus significados e, a partir daí, iniciar um processo de decodificação em direção à oralização.

Assim, entendemos que a perspectiva adotada por Tobias Leite não estava distante do que se discutia na época sobre a alfabetização. É muito importante ressaltar que a tradução e publicação do livro de Jean Jaques Vallade Gabel para as crianças surdas brasileiras, fundamentado nos conceitos do método intuitivo, aconteceu no mesmo período dos debates para a educação das crianças ouvintes, dando-nos pistas de que, embora por caminhos diferentes, os mesmos pressupostos educacionais fizeram parte de ambos os processos e foram discutidos antes do Congresso de Milão, realizado em 1880.[9] Em livro publicado, recentemente pelo Ines, com a tradução das atas do Congresso, no item IV, podemos constatar que, a orientação pelo Método Intuitivo foi instituída, porém, ao contrário do que recomendava Gabel (1874) sobre a ineficácia do ensino da fala, ficou decidido

> 1. Que o meio mais natural e efetivo, pelo qual os surdos que falam possam adquirir o conhecimento da linguagem, é através do método ‘intuitivo’, que consiste em expor primeiro pela fala, e, posteriormente, pela escrita os objetos e fatos que ocorrem diante dos olhos dos alunos (INES, 2011, p. 5).

Ainda no mesmo texto, a orientação segue na direção de afirmar que a educação dos surdos, por meio do Método Oral Puro, deve assemelhar-se ao ensino dos que ouvem e falam, ou seja, a oralidade e a escrita fazendo parte do processo de

[9] Em 1880, no célebre Congresso de Milão, o uso da língua de sinais foi oficialmente abolido e a aquisição da língua oral foi imposta, tornando-se a língua de instrução para os alunos surdos (RODRIGUES, 2009).

alfabetização, também dos surdos. Assim, observamos que o caráter adâmico e original atribuído ao Congresso de Milão sobre o Método Oral Puro na educação de surdos foi atravessado e impregnado por outras vozes, que o constituíram socialmente. Outro argumento que embasou esse método para crianças ouvintes e crianças surdas foi a defesa de que a oralidade daria condições ao estudante de aprender a língua oficial de seu país. Esse discurso será recorrente na defesa do oralismo.

Treze anos depois, na contramão das orientações de Tobias Leite, o Dr. Menezes Vieira, professor do ISM, já influenciado pelas deliberações do Congresso de Milão, defendeu o oralismo como método para todos os alunos, independente do grau de surdez, e opôs-se, de forma contundente, ao uso dos sinais, ao contrário do oralismo defendido por Tobias Leite. Essa discussão tornou-se pública no *Congresso da Instrução do Rio de Janeiro*, em 1883, quando ambos apresentaram seus pareceres a respeito da educação dos surdos-mudos.

Soares (1996) argumenta que, nesse período, o projeto educacional de surdos esteve alijado dos projetos educacionais do País, pois a discussão linguística ofuscou o debate sobre os outros conhecimentos que foram negados aos estudantes. Como uma das respostas possíveis a esse apagamento escolar, a autora diz:

> Mas, a meu ver, os condicionantes presentes na história da educação popular não perpassaram de maneira direta a educação dos surdos. Creio ter havido aqui, uma disjunção resultando em duas histórias, como se estas percorressem caminhos paralelos. A proposta da educação de surdos era uma outra coisa, não caminhava juntamente com a educação comum provavelmente porque se situava no terreno do favor e da filantropia (SOARES, 1996, p. 98).

Assim, para a autora, a vertente filantrópica assumida pelo Instituto, desde a sua fundação, contribuiu para que se estabelecessem caminhos paralelos entre a educação regular e a educação de surdos. Aprofundaremos essa questão em nossas análises sobre a parceria entre a esfera pública e a privada na criação de salas e escolas especiais em nosso Estado, porém, a partir dos dados apresentados, acreditamos que a educação de surdos esteve, a todo tempo, imbricada na educação geral. Nesse caso, encontramos muita similaridade nos discursos proferidos sobre a educação de crianças surdas e a educação de crianças

não surdas. Em uma perspectiva dialógica de linguagem, os discursos não são neutros e nem se constituem a partir de uma visão adâmica, mas todo “[...] enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica” (BAKHTIN, 2003, p. 320).

Essa polêmica em torno da melhor escolha metodológica para o ensino de surdos acompanha o Instituto por muitos anos. Embora os programas de ensino necessitassem da aprovação do governo, a troca de diretores e os relatórios informando da ineficiência do Instituto em sua tarefa de educar provocaram a criação de decretos e regimentos, revelando a autonomia que o Instituto tinha em termos administrativos e pedagógicos.

Durante um longo período, entre 1907 e 1930, o Dr. Custódio Ferreira Martins assumiu o Instituto e deixou como marca do seu trabalho uma proposta de ensino com foco na escrita e no ensino profissionalizante. Em 1925, uma tese de doutoramento, realizada pelo Dr. Arnaldo de Oliveira Bacellar, trouxe algumas considerações sobre as condições deploráveis a que estavam submetidos os alunos surdos no Instituto. Para ele, a escola havia se transformado em um asilo para jovens maltrapilhos, sujos, sem materiais para estudo e sem acompanhamento escolar. Sobre métodos de ensino, ele concluiu que, por não existirem, também não existia ensino (ROCHA, 2010).

Assim, as fortes críticas ao trabalho do Dr. Custódio e a vitória de Getúlio Vargas à Presidência da República, em 1930, vão provocar mudanças também no ISM. Seguindo a política de nomear interventores, Getúlio Vargas, impressionado com a repercussão do trabalho sobre o método de reeducação auditiva, desenvolvido pelo jovem médico, Dr. Armando Lacerda, nomeou-o como diretor do Instituto, causando certa euforia na imprensa e entre alguns intelectuais da época (ROCHA, 2009). Sua gestão, que teve como foco organizar o Instituto e priorizar o trabalho pedagógico, estendeu-se durante todo o período conhecido como Era Vargas, de 1930 a 1945. Suas ações estiveram mais voltadas para o âmbito da escola, estimulando as pesquisas sobre surdez e investindo na formação dos professores.

Em 1932, o acesso das meninas surdas é viabilizado por meio da criação da seção feminina com cursos de costura e bordado. Em 1934, Dr. Armando publicou um

manual de ensino chamado *Pedagogia emendativa do surdo-mudo*, que tinha como finalidade subsidiar o trabalho pedagógico com vistas a adaptar o surdo às condições dos alunos considerados normais, por meio do ensino da linguagem. No excerto a seguir, retirado do manual, observamos a concepção de ensino proposta pelo jovem médico:

> Adquirindo um vocabulário artificial por intermédio dos sentidos supletivos habilmente dirigidos e desenvolvidos com o fim de corrigir a deficiência auditiva, ele consegue colocar-se em condições mais vantajosas para a sua atuação no seio da sociedade. É óbvio que essa atuação se acha na dependência da aquisição maior ou menor dos elementos de cultura indispensáveis, inclusive do aprendizado de ofícios que, como dissemos, fornece ao aluno os recursos para a conquista da sua independência econômica (LACERDA, 1934, p. 7).

Dessa forma, o ensino vai se pautar por duas vertentes. Primeiro, a preocupação com a aprendizagem da linguagem oral, como requisito indispensável para sua atuação na sociedade. Em segundo lugar, além da defesa da apropriação de uma linguagem, conhecer um ofício poderia dar ao surdo a possibilidade de independência econômica. Rocha (2009) citou um relatório enviado por Lacerda ao ministro da Educação e Saúde, em 1937, expondo o momento que o Instituto vivia, mostrando dados quantitativos sobre o número de alunos vindos de vários Estados brasileiros e do exterior, bem como as ações voltadas para a melhoria do Instituto em todos os seus aspectos. De acordo com o relatório:

> [...] naquela altura a instituição contava com cento e vinte e sete alunos, em regime de internato, externato e semi-internato. O Instituto continuava recebendo alunos de todo o Brasil, em grande parte da região Sudeste, destacando-se Minas Gerais e São Paulo. Do exterior, estão registrados: seis de Portugal, dois da Itália, um do Uruguai e três do Paraguai (ROCHA, 2009, p. 71-72).

No mesmo relatório, os professores demonstram preocupação com um ensino científico atrelado ao ensino profissionalizante. Assim, em 1937, o Instituto passou por uma ampla reforma, com vistas a melhorar o espaço físico e ampliar a oferta do ensino nas oficinas de encadernação, sapataria, alfaiataria, modelagem e marcenaria, além de implementar os testes de inteligência com vistas a um ensino diferenciado, “[...] dividido em linguagem escrita, linguagem oral (Leitura labial) e linguagem oral/auditiva, oferecida aos que tivessem resíduo” (ROCHA, 2009, p. 67). Essa vertente psicopedagógica é citada por Jannuzzi (2004), ao afirmar que o diálogo entre a Educação e a Psicologia, nesse período, foi muito intenso, inclusive

organizando as classes, pois “Era por meio desse tipo de educação, na década de 1930, que o doutor Armando Lacerda fazia a seleção dos alunos com base na capacidade mental, auditiva e linguística, que facilitaria a formação de classes homogêneas”.

Nesse período, além da profissionalização, a linguagem oral continuou sendo um requisito indispensável na educação dos surdos, porém esse conhecimento não se aplicava a todos, apenas aos mais aptos. Essa concepção de ensino vai se confirmar quase uma década depois, quando o Ministério da Educação e Saúde, por meio do Decreto-Lei nº 6.074, de 7 de dezembro de 1943, estabelece, nos Incisos do art. 1º, como finalidades do Instituto:

> I - ministrar, a menores surdos-mudos, de ambos os sexos, a educação adaptada às suas condições peculiáres;
>
> II - promover a educação pré-escolar e post-escolar dos alunos;
>
> III - habilitar professores na didática especial de surdos-mudos;
>
> IV - realizar estudos e pesquisas sôbre assuntos relacionados com as suas finalidades;
>
> V - promover, em todo o país, a alfabetização de surdos-mudos ou orientar, técnicamente, êsse trabalho, colaborando com os estabelecimentos congêneres, estaduais ou locais.

As condições peculiares das crianças surdas, citadas no inciso I, podem ser compreendidas como a falta da audição, justificando o ensino adaptado ou diferente do oferecido às crianças que ouvem. A partir da compreensão desse primeiro requisito, ao Instituto coube, além da tarefa de formação dos alunos, o fomento ao estudo e pesquisas sobre a educação de surdos, ratificando a sua importância e protagonismo nessa área, a formação de professores por meio do Curso Normal e do Curso de Especialização e a descentralização, elencada no inciso V e efetivada alguns anos depois, como veremos no tópico a seguir.

3.2 A NECESSÁRIA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALIZADO

Na década de 1950, com a posse de Ana Rímoli de Faria Dória como diretora do Instituto, uma mudança significativa deu o tom do novo governo que ora se estabelecia: o Instituto Nacional de Surdos-Mudos passa a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos, confirmando que o termo mudo já não se aplicava

ao novo modelo educacional em direção à oralização. Assim, o Método Oral Puro volta a ser adotado oficialmente pelo Ines.

Outras duas ações vão provocar mudanças significativas na educação de surdos, como resposta a todo esse movimento iniciado em 1857. A primeira, com o apoio do Ministério da Educação e Saúde, o Instituto começa uma ampla formação de professores com o primeiro Curso Normal de professores de surdos-mudos, em 1951, tendo como referencial teórico vários livros escritos por Ana Rímoli e que tinham como proposta pedagógica a aprendizagem da leitura e da fala. Em um desses materiais, intitulado *Compêndio de educação da criança surdo-muda,* publicado em 1958, a autora põe em relevo algumas justificativas para a criação do curso.

Em primeiro lugar, as estatísticas revelavam que, em um universo de aproximadamente 40.000 surdos, apenas 1,52% recebia uma educação sistemática. Considerando que o número de surdos cresceria numa proporção de 20% em cada década, o futuro da educação de surdos não parecia muito animador. Outro dado importante referia-se à impossibilidade de o Ines atender a todos os alunos surdos espalhados pelo País. Dessa forma, seria necessário expandir o atendimento, por meio de formação de professores que atuariam em suas respectivas cidades, após concluírem o curso. O sucesso do aluno estava condicionado ao domínio, pelo professor, das técnicas mais modernas de ensino da fala.

A segunda justificativa, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, teve ampla divulgação nos meios de comunicação e foi parte de um projeto educacional e cultural do governo de Juscelino Kubitschek, em que se anunciava um ousado objetivo: erradicar o analfabetismo entre os estudantes surdos. Criada em 30 de novembro de 1957, pelo Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, e em comemoração ao Centenário da Instituição, a campanha tinha como lema *O surdo não é diferente de você, ajude a educá-lo .* Uma das ações realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura, alusiva ao centenário do Ines, foi a publicação de um fascículo intitulado *Campanha para a educação do surdo brasileiro*, contendo o texto que Ana Rímoli anexou ao anteprojeto enviado ao ministro Clovis Salgado, em 27-11-1957, solicitando a criação da campanha, bem como os discursos proferidos por

ambos, em solenidade que marcou o evento. Em seu discurso, Clóvis Salgado, esclarece que o objetivo da campanha será:

> [...] oferecer aos Estados e Municípios nossos professores especializados para quem nas escolas primárias, se constituem classes destinadas ao ensino da criança surda lado a lado com as crianças de audição normal. Desse modo, poderemos alargar, progressivamente, a área de atuação federal, até atender a todas as nossas necessidades, que se exprimem em cerca de 60.000 surdos, em todo o Brasil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1958, p. 10).

Ana Rímoli reafirma a proposta de alargar o ensino às crianças surdas e insere um novo elemento em sua fala: a formação de cidadãos úteis à Pátria (ANEXO A):

> Convencida de que esta coletividade de surdos a educar dará, em futuro não muito distante, cidadãos úteis à Pátria, a direção do Instituto Nacional de Educação de Surdos, com o beneplácito do Senhor Ministro da Educação e Cultura propugna pela ampliação da rede educativa, na qual os deficientes da audição e da fala possam condignamente situar-se (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1958, p. 6).

Em seguida, propõe:

> Para levar a bom termo esse 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 propor a sua Excelência, o Senhor Ministro da Educação e Cultura, a criação da CAMPANHA PARA A EDUCAÇÃO DO SURDO BRASILEIRO)[...] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1958, p. 6).

Preparar professores e enviá-los aos Estados e municípios foi a base para o projeto de descentralização que se propagou por vários Estados do Brasil, inclusive o Espírito Santo. Nessa direção, podemos afirmar que esse projeto, fundamentado no princípio constitucional do direito à educação, estava alinhado aos objetivos políticos e econômicos da época e explicitado com muita propriedade pelo ministro Clovis Salgado (1958), quando afirmou: “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”. Em relação aos surdos, ele conclui que “A Campanha, que agora se inicia, tem esse 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" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1958, p. 10).

A competência atribuída ao Ines para realizar tal tarefa é referendada, ainda nas palavras do ministro Clovis Salgado, ao afirmar que os métodos usados pelo Instituto na educação dos deficientes da fala e da audição têm rendido os melhores frutos frutos, pois "[...] os métodos pedagógicos aqui usados são os mais modernos e eficientes, podendo sofrer confronto com os dos países mais avançados. Por isso, nossa tarefa e nosso dever, em face da surdo-mudez, não é tanto melhorar o ensino, senão o de estendê-lo" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1958, p. 9). Nesse caso, o ministro referiu-se ao Método Oral Puro, em vigência naquele período, conforme mencionado.

Assim, julgamos importante aprofundar a concepção de alfabetização proposta no Curso Normal de professores de surdos-mudos e o contexto político em que foi lançada a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, já que foi por meio dessas ações que os professores formados no Ines se espalharam pelo Brasil. De acordo com Soares (1996), o salto na educação de surdos foi impulsionado por essas duas iniciativas.

Para compreender as formas de organização do ensino e como as principais orientações políticas e pedagógicas foram concretizadas em nosso Estado, foram analisados os discursos proferidos por políticos e gestores da época registrados nos anais da 1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos, realizado no Ines, em 1959. Sobre a formação pedagógica dos professores, mobilizamos o currículo adotado no Curso Normal nos anos de 1951, 1952 e 1953, referente à primeira turma, e o livro intitulado *Manual de educação da criança surda*, escrito por Ana Rímoli (1961). A leitura desse material pode nos indicar em que medida os conhecimentos elencados para a formação dos professores dialogavam com os discursos pedagógicos que circulavam na época. Esse movimento será descrito a seguir.

Sob a presidência do professor Clóvis Salgado da Gama, ilustre ministro da Educação e Cultura, e de sua senhora, foi declarada aberta a 1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos, realizada no Ines, em comemoração ao centenário da instituição. A conferência teve como foco dar visibilidade a duas ações

que já estavam em andamento no âmbito da formação de professores de surdos: o Curso Normal e a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro.

No discurso de abertura, o coordenador-geral da conferência, professor Tarso Coimbra, ressaltou a relevância do evento, já que ali estavam congregados professores de todo o território nacional, trazendo como principal consequência

> A aprimorada preparação técnico-científica de pessoal altamente qualificado para a educação e assistência a esses deficientes, em todos os níveis, assim como o estudo dos meios para aquisição e uso adequado, pelos surdos de aparelhagem, em geral, além do planejamento sociológico de prioridades para a erradicação de deficiências básicas assistenciais, quanto aos surdos, quer no âmbito das atividades públicas, quer no âmbito das atividades privadas em todas as áreas demográficas brasileiras (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1959a, s.p.).

Em sua fala, o professor Tarso de Coimbra apresenta o cenário em que se desenvolveram as propostas do Ines para a alfabetização de crianças surdas. Assim, ele destaca que as ações governamentais teriam atuação em todos os níveis e deveriam qualificar em duas direções: técnica e científica. Seria preciso conhecer as mais modernas técnicas de ensino da fala, fundamentadas na ciência, para ser um professor qualificado. Medicina e educação não estavam dissociadas, pois o surdo necessitaria não apenas de educação, mas também de assistência em suas necessidades.

Em suas palavras, o esforço do governo em apoiar as campanhas de educação dos surdos objetivava “[...] integrar os setenta mil mudos na comunidade nacional, metamorfoseando-os de ‘peso morto’ em patrimônio ativo pelo ato de ensiná-los a falar [...]”. Em um contexto de grandes realizações do Governo Juscelino Kubistchek, 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.

Essa concepção de educação atrelada ao desenvolvimento econômico, citada por Tarso Coimbra, foi reafirmada no discurso formulado pelo ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado. De acordo com o ministro, o progresso econômico do Brasil

necessitava incluir nos programas do governo todos os cidadãos brasileiros, inclusive os surdos. Ele afirmou:

> O Governo, empenhado como está em promover o progresso econômico do Brasil, não pode deixar de lado nenhum dos seus filhos e compreende que, como parte desse programa, parte das mais importantes, situa-se, exatamente a valorização do homem brasileiro, procurando afastar todas as deficiências, todas as inferioridades, todos os prejuízos que o atingem. Não apenas afastar a doença, a miséria e a ignorância: mas também procura o Governo, nos setores das deficiências físicas e mentais, levar o seu apoio e o seu valimento. Compreende que havendo no Brasil cerca de 60.000 surdos é seu dever indeclinável procurar valorizar esse grande contingente, recuperá-lo para a vida nacional, integrá-lo dentro de nossa comunidade, como elemento produtivo [...] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1959a, s.p.).

O discurso nos remete a uma lógica de pensar na surdez como sinônimo de inferioridade e prejuízo, trazendo, como consequência, cidadãos inferiores e improdutivos. A correção da deficiência seria o motor para o seu desenvolvimento e, em consequência, da pátria brasileira. Ao citar o empenho do Governo Federal, Clóvis Salgado reafirma o protagonismo do então Presidente da República, Juscelino Kubistchek, como o mentor das metas educacionais voltadas à educação dos deficientes. Seu objetivo era integrar essa parcela da comunidade à vida social e ativa do País. Considerando o número de surdos apresentado em seu discurso e o contexto da época, em que o Ines era a única escola pública federal[10] com fins de educar estudantes surdos, o Governo Federal parecia, de fato, tentar resolver um grave problema de exclusão social.

Em outro material publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1959, intitulado *O desenvolvimento da educação e da cultura no Governo Juscelino Kubitschek,* o Governo Federal, com o objetivo de expor as suas realizações nos campos da educação e cultura, compara os dados quantitativos do seu governo e do governo anterior, do Presidente Café Filho (1955), e afirma que as campanhas de educação para surdos e cegos foram medidas especiais no campo do ensino emendativo. Sobre a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, o informativo traz alguns dados comparativos entre os anos de 1955 e de 1959, em que o número de escolas educativas, em todo o País, passou de 10 para 84, e a dotação

[10] Em 13 de outubro de 1952 foi fundada a Escola Municipal de Educação Especial Helen Keller, sendo a primeira escola pública para estudantes surdos no estado de São Paulo (CAPOVILA; RAPHAEL, 2005).

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. Ainda conforme o material, essas medidas visavam à "[...] solução prática dos problemas relativos à integração dos deficientes da audição e da fala na sociedade brasileira [...]" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1959b, s.p.).

Porém, o contexto das medidas educacionais realizadas no início do Governo Juscelino Kubistchek, na direção de formar professores e erradicar o analfabetismo, situou-se, em grande parte, no projeto desenvolvimentista que tinha como um dos objetivos capacitar os cidadãos brasileiros a exercerem o seu direito ao voto, concedido apenas aos alfabetizados. Para efetivar essa medida, campanhas de erradicação do analfabetismo foram realizadas da década de 1940 até 1963[11] (SAVIANI, 2013). Dentre elas, a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro,* em 1957.

Nesse contexto, a quem caberia a tarefa de ampliar a alfabetização aos surdos brasileiros? Ao Instituto, por meio de suas professoras especializadas e da "[...] ampliação da rede educativa e assistencial para tais crianças, iniciando a penetração no interior do País, através da necessária descentralização técnico-administrativa" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1959a, s.p.). Assim, o Governo Federal realiza esse projeto por meio de duas ações básicas: a descentralização administrativa, criando novas salas para surdos em alguns Estados brasileiros, e a formação de professores, alicerçada em bases científicas.

Sobre a formação de professores, Ana Rímoli, em seu discurso, oferece-nos elementos importantes para compreendermos a concepção de ensino adotada pelo Instituto. Inicialmente, ela situa o ensino de surdos no campo da Pedagogia Emendativa. Com relação a essa Pedagogia, Milton Acácio de Araújo, professor de História do Ensino Emendativo e palestrante na conferência, propõe que o evento

[11] 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).

ratifique a criação de normas de educação e ensino compatíveis, com alcance "[ ] a todos os estabelecimentos de ensino emendativo, tomado na acepção larga do termo, a fim de beneficiar a todos os portadores de qualquer **deficiência física e sensorial ou desajustamento social**" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1959a, s.p,, grifo nosso).

Em seguida, o professor fez um relato da história da educação emendativa no mundo e afirma que o movimento teve início como educação correcional, em Amsterdã, no ano de 1595, visando à recuperação espiritual e instrucional dos encarcerados. Para isso, em 1703, o Papa Clemente XI fundou, em San Michelle, a primeira instituição para menores transgressores. Esse movimento fez surgir um novo sistema penitenciário, baseado na concepção de que apenas a reclusão dos presos não era um meio eficiente de recuperá-los. Assim, escolas agrícolas e oficinas surgiram dentro das penitenciárias com a finalidade de regeneração moral dos detentos. O professor explicitou o avanço da educação emendativa no campo da Pedagogia:

> A Educação Emendativa foi tomando vulto, caracterizando-se como educação para a liberdade. Novos recursos foram sendo utilizados. A técnica pedagógica foi se aperfeiçoando. E.Wulffen atribuiu à educação emendativa dos delinquentes a tarefa profilática de impedir, através da educação que a juventude se tornasse criminosa. A evolução do movimento levou a Educação Correcional aos Estados Unidos, â Inglaterra, à Alemanha, etc. Logo após, fundaram-se escolas especiais com a finalidade de estimular os retardados pedagógicos, as crianças física e mentalmente débeis, os sub-normais, etc. Foram instaladas as classes de estímulo, os jardins escolares, as escolas ao ar livre para tuberculosos, escolas para instáveis mentais e epiléticos, para os duros de ouvido, para surdos-mudos, para portadores de transtornos da linguagem, para cegos e amblíopos, para deformados do corpo, etc. Ficou estabelecido, então, que o vocábulo 'emendativo', derivado do latim, emendare, que significa tirar defeitos, corrigir, melhorar, reformar, etc. fosse aplicado à recuperação dos portadores de deficiência de qualquer natureza, congênita ou adventícia, adquirindo largo conceito a pedagogia especial da reabilitação de todos os irregulares físicos, morais, intelectuais e mentais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1959a, s.p.).

Para justificar a necessidade de maior regulamentação nessa área, o professor apresentou o quantitativo de deficientes inscritos nas características citadas, carentes de assistência e educação, portanto alvo da Pedagogia emendativa (Tabela 1). São eles:

Tabela 1– Quantitativo de deficientes, alvo da Pedagogia emendativa, em 1959

Deficiência	Quantidade
Surdos totais e parciais e falantes	500.000
Deformados do corpo	300.000
Antissociais	300.000
Cegos	100.000
Oligofrênicos	90.000
Leprosos	80.000
Surdos que não falam	80.000
Deficientes da linguagem	50.000
Delinquentes	50.000
Psicopatas	40.000
Surdos-mudos cegos	400

Fonte: Anais da Primeira Conferência Nacional de Professores de Surdos (1959). Elaboração da autora.

No caso específico dos surdos, é interessante notar que o quantitivo dos que falam é bem superior ao dos que não falam. Não temos dados para saber quais critérios foram utilizados para essa caracterização, a não ser o fato de que, nessa época, o oralismo puro era o método oficial, implantado no início da gestão de Ana Rímoli, em 1951. Porém, o fato de ser ou não oralizado não retirou os surdos das estatísticas dos excluídos sociais. Além dos grupos elencados, outras pessoas, como as prostitutas, os mendigos, os encarcerados, enfim, todos os excluídos socialmente poderiam ser assistidos pelos princípios do ensino emendativo. O objetivo seria restituir à norma os anormais ou, com algum desvio, por meio da educação.

Assim, a criança surda foi representada a partir da anormalidade, em comparação com as outras crianças consideradas normais, por não terem o “defeito” da surdez e serem saudáveis. Ainda em seu discurso, Araújo (1959a) afirmou que “O problema médico-pedagógico dos deficientes físicos e sensoriais hoje é encarado seriamente por todos os países que compreendem a necessidade de recuperá-los, tendo em vista a correção psicológica e a readaptação ao trabalho”. Dessa forma, junto ao termo “anormal”, outras palavras ganham destaque nos textos a respeito das pessoas surdas, como “recuperação”, “correção” e “tratamento”, indicando que o foco da educação nesse período se alinhava com a Medicina e a Psicologia, fazendo com que esses profissionais trabalhassem juntos,

> [...] aplicando o tratamento especial indicado em cada caso, sob o ponto de vista educativo para atingir a formação moral e religiosa e a capacidade para o trabalho e para a vida social dos rapazes e moças. Procuram vencer as dificuldades psíquicas, as inibições e os transtornos de toda natureza, decorrentes do retardo mental, da falta de visão ou da audição e fonação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA,1959a, s.p.).

Vemos, nesse discurso, o reconhecimento de que o ensino emendativo, direcionado a pessoas consideradas com problemas e desvios, deveria ser especializado, com estratégias específicas para cada caso, com vistas a uma educação integral. Nesse caso, a formação de professores seria esse caminho. Para Ana Rímoli, o sucesso da atividade docente estava diretamente relacionado com uma boa preparação do professor especializado. Em seu discurso, afirma que o professor deve conhecer as potencialidades de seus alunos, com vistas à "[...] socorrer essas criaturas que não podem dispensar o auxílio de um professor especializado na sua trajetória, trazendo-as assim ao convívio normal, na sociedade a que pertencem e eliminando o raquitismo de sua personalidade e de sua mente" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1959a, s.p.). Quais seriam as bases para essa especialização? Seguindo em seu discurso, esclareceu que uma educação especializada precisa considerar pelo menos três conceitos: professor, método de ensino e aluno. A partir daí, teceu suas considerações sobre cada um.

É necessário destacar que, ao longo de toda a sua palestra, Ana Rímoli se referiu à criança surda sempre em oposição à criança comum ou ouvinte. Consequentemente, a escola especializada será a escola das crianças surdas, e a escola comum, a das crianças ouvintes. Sobre a criança surda, considerou que o maior entrave para sua educação é o grau de sua deficiência, ou seja, a surdez que a impede de ouvir a voz humana e, assim, falar. Para ela,

> [...] quanto maior a deficiência, maiores as dificuldades em relação à linguagem. A razão é óbvia; a criança aprende a falar por imitação; deficiente da audição, não podendo ouvir ou ouvindo mal a voz humana, não terá padrões de linguagem a imitar (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1959a, s.p.).

Ana Rímoli defende que o primeiro passo na educação da criança surda é iniciá-la nos rudimentos da linguagem, ou seja, ensiná-la a falar. Esse não será um conhecimento natural, já que a linguagem é fruto de uma capacidade fonética, inexistente para a criança surda. Em seu livro intitulado *Compêndio de educação da*

criança surdo-muda, usado como referência para a formação de professores, Ana Rímoli analisa minuciosamente a estrutura mental de uma criança que, por não ouvir, não pode ter acesso ao mundo simbólico, pois, mesmo compreendendo os fatos, pela visão ou pela imitação das ações do homem, não pode pensar logicamente, porque "[...] o pensamento lógico depende de novas disposições das 'unidades de pensamento', que são as nossas palavras [...]" (DÓRIA, 1958, p.37). Sem isso, o pensamento da criança surda, não educada, será sempre generalista, impreciso e vago. "As crianças sem palavras são também crianças sem pensamento real" (DÓRIA, 1958, p.37).

Em seu discurso, Ana Rímoli (1959a, s.p.) evidenciou que, para que a criança se desenvolva na dimensão psicológica e reforce a sua estrutura mental, chegando a aprender os demais conhecimentos, terá que aprender a linguagem em seu duplo aspecto: "[...] através da forma motora das palavras nos lábios, na face de quem fala, e expressa verbalmente através de meticulosa e trabalhada construção dos fonemas de nosso idioma[...]". Concluiu dizendo que "[...] nada pode ser ensinado sem que seja falado pelo professor, isto é através da linguagem [...]" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1959a, s.p.). Em torno disso, então, deve-se ocupar todo professor de crianças surdas: ensiná-las a articular a linguagem ou falar as palavras e entender as palavras na face de quem fala, ou aprender a ler a fala. Esse é o princípio do Método Oral Puro.

Analisando a importância da oralização para a educação da criança surda, ela assinala em seu livro:

> A educação (dos que nasceram surdos ou ensurdecidos antes de terem aprendido a falar) ou a reeducação (dos que ensurdeceram depois de terem aprendido a falar) consiste, em promover o desenvolvimento integral das possibilidades máximas da criança surda, para sua adaptação suave e completa à sociedade em que vive, através dos processos de leitura oral ou leitura labial, como dizem outros e do ensino da fala, fatores básicos do chamado método oral, na linguagem da pedagogia emendativa (DÓRIA,1958, p. 72).

A concepção de alfabetização da época, implementada pelo Ines e que fundamentou toda a formação de professores do curso pioneiro está clara: oralização e alfabetização seriam as faces de uma mesma moeda. Sem aprender a falar, a criança surda não poderia se apropriar da língua oficial do País. Assim,

também começa a se delinear a concepção de linguagem atrelada à vocalização. Sem a fala, não há linguagem e sem linguagem a criança surda não estará preparada "[...] para atender à expressão oro-facial e exprimir seus próprios pensamentos e sentimentos" (DÓRIA, 1958, p. 18). Em termos pedagógicos e em termos sociais, a escolarização da criança surda só seria possível por meio da linguagem oral, pois

> Linguagem traduz pensamento; para haver linguagem é preciso que haja pensamento; ora, é sabido que a mente só trabalha ou age em termos de situação problemática. É preciso estimulá-la pela curiosidade para que o pensamento se dê e os processos mentais entrem em atividade. Nisto se fundamenta o princípio objetivo de toda a criança, em geral. Que não se dizer então da criança surda? (DÓRIA, 1958, p. 108).

Até o final do século XIX, a linguagem como expressão de pensamento embasou os estudos sobre o ensino da língua, no Brasil. Não eram apenas as crianças surdas que deveriam se apropriar da língua, como um sistema rígido para se expressarem bem. No período preparatório para a alfabetização, as crianças não surdas também eram treinadas a produzir adequadamente as unidades menores da língua. É claro que a falta de audição trazia outras implicações, negativas e positivas, do ponto de vista dos que buscavam ensinar a linguagem correta, erudita. As crianças surdas não podiam ouvir os sons, mas poderiam aprender a pronunciá-los "corretamente", pois não eram usuárias de uma língua que precisava de correções, do ponto de vista da linguística tradicional.

A seguir, afirmou que ao professor especializado cabe conhecer todos os fundamentos da linguagem, a saber, os psicológicos, sociológicos, fonéticos, linguísticos, semânticos, fisiológicos, neurológicos, constituindo-se como verdadeiros instrumentos no ensino ao aluno deficiente. Ao longo de sua palestra, Ana Rímoli confirma a estreita ligação da Psicologia com os princípios que eram usados na educação comum e que também balizaram a alfabetização de surdos.

Sobre o método, defende um ensino que priorize a educação sensitiva ou o uso dos sentidos, como preconizado pelo Método Intuitivo. Nesse caso, o mais indicado seria o método globalizado, em que o ensino parte de um plano geral para o específico. O ensino acontece de forma interdisciplinar, de acordo com as experiências e interesses das crianças, rompendo com a clássica divisão entre as matérias, pois o

objetivo principal não era ensinar, “[...] português, ciência, número, etc., mas pretende desenvolver no educando interesses, atitudes, discernimento, controle intelectual de seu meio, através de atitudes e vivas experiências” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1959a, s.p.).

Esse pressuposto também seria adotado no ensino da língua oral, já que a criança, mesmo ao pronunciar palavras, ela o faz com sentido completo. Então, o ensino da língua oral deveria ser contextualizado e partir de frases ou palavras. Segundo ela, “Esse ponto de vista coincide com a concepção atual dos linguistas a propósito do elemento linguístico ser a frase e não a palavra, e com a observação dos psicólogos da infância, a respeito do emprego da palavra com um sentido perfeito, como vimos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1959a, s.p.).

Em 1961, Ana Rímoli publicou um novo livro intitulado *Manual para educação da criança surdo-muda*. Nele, a autora amplia o que escreveu em seu livro anterior, fornecendo exemplos e sugestões, em forma de roteiro de atividades, reafirmando a necessidade de o ensino para crianças surdas partir de palavras ou frases com sentido. O exemplo, a seguir, sobre o ensino da leitura da fala é significativo, pois nos dá uma visão dos objetivos que as crianças surdas deveriam atingir em sua escolarização:

> **Roteiro de vocabulário mínimo para a série inicial**
>
> 1. Cumprimentos: bom dia, boa tarde, boa noite, até amanhã, passe bem, até logo e adeus.
>
> 2. Ensino de números: (1 a 24) das horas, das datas e combinação de todos.
>
> 3. Dinheiro: noção, valor e aplicação em compras, na farmácia, no açougue, no armazém, na padaria, na confeitaria e na quitanda.
>
> **Noções mínimas a compreender:**
>
> a) Farmácia: algodão, álcool, sabonete, remédios, injeção, xarope, comprimido [...].
>
> 4. Ordens simples: faça, ande, pule, corra, deite-se, levante-se, suba, desça, olhe, venha, vamos, abra, feche, diga, ria, veja, escreva e leia, apague.
>
> 5. Ensino do ritmo das palavras e das modificações que ocorrem nos movimentos da fala, com variação de posições da face e do corpo (utilizando a matéria aprendida).
>
> 6. Prática de histórias

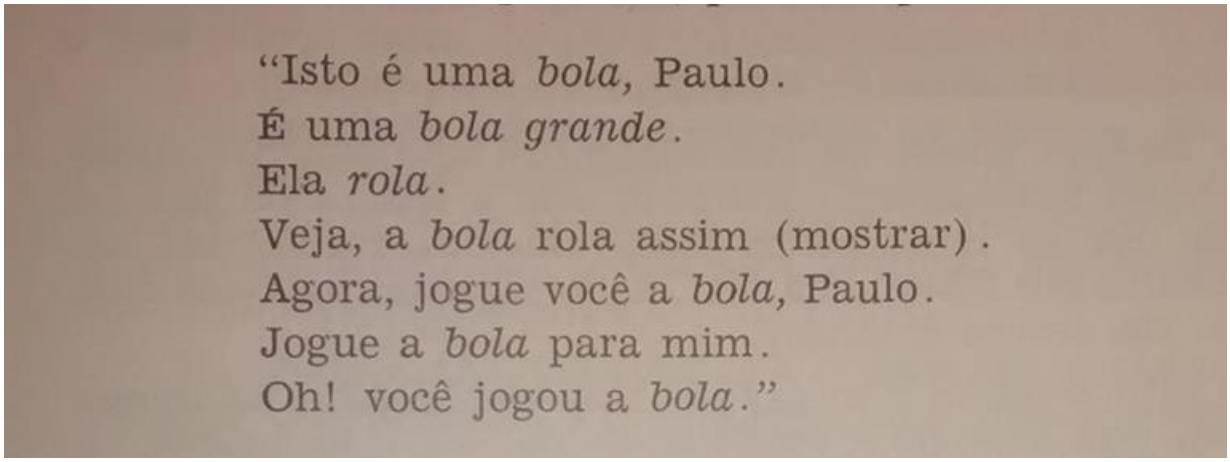
> (1) Empregando frases curtas sobre assunto determinado
>
> (2) Modificando vocabulário
>
> (3) Usando palavras simples
>
> (4) Fazendo perguntas
>
> 7. Início de prática analítica dos elementos fonéticos: vogais.
>
> 8. Comparação do tempo da duração das vogais.
>
> 9. Prática analítica dos elementos fonéticos: ditongos e consoantes, atentando para a visibilidade dos fonemas do *p - b- m*; do *f* e *v*; de *d* e *c*; de *s* e *z*; de *z* e *j;* do *c* e *g*; etc. Empregar listas de palavras para análise e observação deste ponto (DÓRIA, 1961, p. 137-139).

À medida que a criança fosse se desenvolvendo nestas atividades de ampliação do léxico e análise fonética, o professor deveria propor atividades mais complexas com histórias mais longas, narrações etc. A repetição era um princípio a ser observado para que a criança não se esquecesse de todas as palavras aprendidas e memorizasse os movimentos da face do seu interlocutor. O desenho ou as imagens visuais deveriam ser amplamente utilizados para que a criança pudesse construir a imagem mental do objeto a ser aprendido. Os cartazes ou cartões de imagens deveriam conter apenas a imagem do objeto para que o fundo não confundisse a criança na associação da palavra ao desenho. “Um fundo qualquer nas figuras confunde e destrói a ideia clara que se está tentando construir” (DÓRIA, 1958, p. 84). Finalmente, o livro propõe uma série de jogos/brincadeiras com a finalidade de auxiliar no ensino da leitura da fala, na medida em que a criança aprendia brincando, além de fixar os conteúdos já aprendidos. Somente após a criança ter desenvolvido processos mentais de compreensão das palavras é que ela poderia dar o passo seguinte, o aprendizado da fala, constituindo-se no ponto central desse aprendizado.

O êxito na tarefa de ensinar a criança surda a falar só seria possível se um conjunto de fatores fosse observado, pois falar não implicava apenas emitir sons. O professor deveria observar “[...] a respiração, a articulação, a emissão, a entonação ou tonalidade, a intensidade, o timbre da voz e a música da frase” (DÓRIA, 1958, p. 108). Além disso, a criança também deveria ser inserida em atividades contextualizadas, inicialmente pelo aprendizado de palavras fáceis. Esse também era um processo mecânico e de repetição, pois a criança só avançaria na ampliação do léxico, se pronunciasse a palavra corretamente. Apenas nesse momento o foco

do ensino passaria do contexto mais amplo, a palavra, para o contexto mais específico, os fonemas. As palavras corretas fariam parte de um caderno que se tornaria um material a ser consultado e revisitado com fins mnemônicos. Outro material sugerido eram os cartazes com desenhos, palavras e letras de imprensa com o objetivo de associar a palavra falada à sua forma escrita. A escolha das palavras a serem ensinadas deveria seguir o interesse das crianças, a partir dos contextos familiares ou escolares. Ao serem apresentadas, não deveriam estar sozinhas, mas inseridas em sentenças, de acordo com as características do Método Intuitivo, conforme a Figura 3:

Figura 3 – Texto utilizado para aulas de oralização



Fonte: Acervo do Ines.

No exemplo acima, a palavra *bola* deveria ser repetida várias vezes, até que a criança a memorizasse. Esse trabalho sistematizado tinha por finalidade dar condições para que a criança ampliasse o léxico de palavras novas, sem esquecer as palavras já aprendidas.

Mobilizando o conceito de maturação, Ana Rímoli argumentava que, até que a criança chegue ao nível ideal para falar, ou pronunciar palavras com sentido, ela passará por um período de maturação em que, por meio dos outros sentidos, da capacidade de observação, concentração e imitação, com a ajuda do professor, será capaz de articular palavras simples e significativas. Como salientamos, a partir de 1930, a vertente psicopedagógica teve forte influência na educação das pessoas com deficiência. Sobre isso, Jannuzzi (2004, p. 130) confirma que a educação sensorial e a "[...] concentração dos diversos ramos do ensino em torno dos interesses das crianças [...]" são princípios da educação proposta pela pedagoga

Helena Antipoff,[12] no ensino dos alunos com deficiência e que se alinhavam com os princípios da Escola Nova. Nessa direção, podemos inferir que a desvalorização do ensino de matérias específicas para as crianças surdas também pode estar ligada a esse fato.

Comparando o currículo da escola primária regular com o currículo da escola especializada, Ana Rímoli diz que, se, na escola comum, as matérias são apresentadas por meio de atividades e experiência, mais ainda na escola especializada, deve receber um tratamento "objetivo e enérgico", fundamentado nos princípios da repetição e objetivação. Para isso, seria fundamental um planejamento cuidadoso desse trabalho, já que a criança surda, ao contrário da criança comum, se desenvolve com mais lentidão. A criança surda terá que percorrer outro caminho porque, "Consequentemente terá que aprender a falar e, comparativamente com outras crianças, será lenta na aquisição dessa forma de comportamento" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1959a, s.p.). Essa "deficiência" será a causa natural da desvantagem que sempre acompanhará o discurso sobre a criança surda. Esse pressuposto balizará o ensino adaptado ou reduzido, a necessidade de mais tempo na rotina escolar e uma educação especial. Na ocasião, foi apresentado o horário praticado na escola primária do Instituto:[13]

Quadro 3 – Horário das aulas no Imperial Instituto de Surdos-Mudos

Matutino – 7h às 11h
7h30min – Entrada, chamada e inspeção 8h – Treinamento da compreensão da fala

[12] Helena Antipoff, psicóloga e pedagoga russa, foi convidada, em 1929, por Francisco Campos, secretário de Educação de Minas Gerais, para integrar o grupo de profissionais da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, fruto da Reforma do Ensino Primário, do governo mineiro, por meio do Decreto-lei nº 7.970, de 15 de dezembro de 1927. Estudiosa da educação do deficiente, foi responsável pela criação da primeira Sociedade Pestalozzi no Brasil.

[13] "Cursos regulares para surdos – 1) Pré-primário - Feita em três anos para crianças de 5 a 7 anos de idade, sendo as crianças distribuídas atendendo às exigências pedagógicas modernas (com brinquedos tipo parque) em 2 turnos. O campo de socialização é amplo, quanto possível, com grande número de passeios e festividades. Particularmente marcante nesse setor é a existência de uma bande rítmica, cuja primordial finalidade é auxiliar os deficientes, quanto ao problema do ritmo, cuja importância assume elevadas proporções na complementação da educação que é, às crianças, ministrada. 2) Primário – No terreno da educação primária, as crianças de idade compreendida entre 8 e 13 anos, são ensinadas durante 6 anos, incluindo o seu currículo (nos dois últimos anos) a orientação pré-vocacional, funcionando em regime integral para os alunos. Como método de ensino o INES adota, obrigatoriamente, o método oral puro[...]" (INES/ MEC, 1959c, p. 3).

8h20min – Mecânica da fala 8h50min – Preparação para o recreio 9h – Recreio 9h30min – Treinamento áudiovisual 10h– Matemática 10h50min – Preparação para o almoço Almoço – Descanso
Vespertino – 13h30min às 17h
13h30min – Entrada e acomodação 13h45min – Linguagem oral e escrita (com conhecimentos gerais): a) leitura, b) cópia, c) caligrafia, d) ditado 14h45min – Preparação para o lanche 15h30min – Continuação da linguagem oral e escrita com treinamento audiovisual 16h – Desenho ou trabalhos manuais 16h30min – Atividades livres e preparação para o jantar Arrumação e asseio da sala 17h – Jantar

Fonte: Acervo do Ines (Adaptado).

A Matemática e os conhecimentos gerais ocupam um espaço insignificante, se comparados com as atividades com a linguagem oral, confirmando que esse era o conhecimento privilegiado nos processos de ensino-aprendizagem nos anos iniciais de alfabetização.

Outro aspecto abordado na palestra refere-se à classificação dos alunos para a formação das classes homogêneas. Segundo Mortatti (2006), com o lançamento do livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita,* em 1934, de M. B. Lourenço Filho, os Testes de Inteligência começaram a ser aplicados nas classes de alfabetização, no Brasil “[...] como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização” (MORTATTI, 2006, p. 9). No contexto da Educação Especial, Jannuzzi (2004) afirmou que essa prática foi amplamente utilizada na década de 1930, para classificar e separar as crianças que não acompanhavam a maioria dos colegas das classes regulares. O teste servia para diagnosticar as dificuldades e confirmar a anormalidade das crianças. Seguindo a classificação do Teste de Inteligência, desenvolvido por Binet, as crianças eram separadas em classes especiais. No discurso de Ana Rímoli, não vemos uma indicação clara dos Testes de Inteligência utilizados, contudo ela afirma que

> [...] o agrupamento em uma mesma classe, de elementos mais capazes de mais rápida assimilação (seja devido ao nível de inteligência mais elevado, seja devido aos resíduos considerados de audição) com outros menos capazes, de assimilação mais lenta (por possuir um Q.I mais baixo ou por serem profundamente surdos) impossibilitando a homogeneidade da classe, redundará, como foi dito, em prejuízo de rendimento do ensino, já que está na razão direta daquela (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1959a, s.p.).

Então, observamos que, entre as crianças surdas, existiam formas de classificação que tentavam diferenciá-las por critérios biológicos, a partir do grau de perda auditiva (parcial ou profunda), considerando se a surdez aconteceu antes ou depois da aquisição da linguagem,[14] a forma ou o modo de ocorrência da surdez (gradativa ou súbita) e a idade cronológica; de critérios cognitivos, como o nível de inteligência; por critérios psicológicos como o equilíbrio emocional e a personalidade e de critérios sociais, como o ambiente social, seja no lar, seja na escola. Ana Rímoli concluiu sua tese, em direção ao modelo ideal na educação de crianças surdas, afirmando que, somada a todos esses requisitos, está "[...] a aptidão do professor para a carreira e o seu devido preparo específico – fator que interfere no rendimento – como é fácil de verificar" (DÓRIA, 1958, s.p.).

Segundo relatório apresentado na conferência, naquele ano, de um total de 84 unidades escolares que já ministravam educação aos surdos, espalhados por 12 Estados da Federação,[15] 61 eram providas por professores formados pelo Ines. Por meio da Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, o Instituto já havia firmado convênio com 31 unidades escolares. Outras sete unidades da Federação e três escolas particulares aguardavam para serem incluídas no convênio.

Com esses dados, Ana Rímoli apresentava ao público presente na conferência os resultados positivos obtidos com a *Campanha* ainda em curso e a formação de professores, em regime de formação e especialização, iniciada em 1951, por meio do Curso Normal[16] e ampliada em 1957, com o Curso de Especialização. A esse

[14] Atualmente, denomina-se surdez pré-lingual a surdez que aconteceu antes da aquisição da linguagem, e pós-lingual a surdez que aconteceu depois da aquisição da linguagem.

[15] Eram eles: Rio Grande do Sul, Pernambuco, Amazonas, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso, Território de Rondônia, Pará, Bahia, Alagoas e Estado do Rio.

[16] O Curso Normal, regido pela Lei Orgânica do Ensino Normal, nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, e com validade em todo o território nacional, obedecia, também, às exigências da Lei de Equivalência do Ensino de Grau Médio, nº 1.821, de 12 de março de 1953, e estava em curso há dois anos. Anteriormente a isso, porém,

respeito, Rocha (2009, p. 72) ponderou que essas medidas se alinharam com o ideário escolanovista, já que, “[...] com a presença de Anísio Teixeira à frente do INEP, a idéia de reconstrução educacional do país, em bases científicas, ganha corpo, assim como a prioridade no desenvolvimento de ações ligadas à formação docente”. Seguindo o modelo implantado por Anísio Teixeira, em 1954, que organizou centros de treinamento e capacitação de profissionais para o ensino primário e normal, o Instituto assumiria a função de ser o Centro Nacional de Referência, tendo outros cinco Centros Regionais distribuídos pelo Brasil, descentralizando o ensino emendativo (atual ensino especial), possibilitando “[...] a criação de classes especiais em escolas públicas, a criação de escolas especializadas e, também, a concessão de bolsas de estudos para que os alunos surdos pudessem estudar em escolas particulares” (ROCHA, 2009, p. 85).

Rocha (2010, p. 80) observou ainda que a criação do Curso Normal, para fins específicos de formação de professores de surdos, foi a primeira iniciativa com vistas à “[...] descentralização, regionalização e interiorização do ensino para surdos em âmbito nacional”. A instalação da Campanha foi a culminância do projeto. Além do apoio administrativo com fins de descentralização, coube à Cesb promover todos os meios para o apoio e difusão de iniciativas necessárias à educação e assistência dos deficientes da audição e da fala. A conferência situou-se como uma dessas iniciativas.

O currículo do Curso Normal, com duração de três anos, era composto por uma parte geral, comum ao Curso Normal do Instituto de Educação, e outra específica, direcionada à educação de surdos e fundamentada nas concepções biológicas e psicológicas da surdez, com as seguintes disciplinas: Português e Linguagem Fonética, Histologia, Física, Ensino Emendativo, Didática Especial e Patologia da Audição e Fonação. No ano de 1952, o Ines convidou a professora argentina Angela de Brienza para ministrar aulas de Fonética e Didática Especial. A passagem dessa professora será marcante no Instituto, tendo influência inclusive na constituição das classes especiais em nosso Estado.

---

encontramos registro da criação do Curso Normal Emendativo, por meio do Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934.

Além do Curso Normal, tem início, em 1957 o Curso de Especialização, de dois anos, com a finalidade de acelerar a descentralização do ensino emendativo no Brasil. Para tal, “Recebe professores primários, originários das várias Unidades da Federação. Sua primordial finalidade consiste em habilitar professores já formados e com prática de dois anos, pelo menos, de magistério comum, na didática especial de surdo [...]” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA,1959a, p. 5). No currículo, apresentado por Ana Rímoli, há predominância de disciplinas sobre a aquisição da língua oral, conforme Quadro 4:

Quadro 4 – Currículo do Curso de Especialização para professores

1ª série
Psicologia da linguagem História da educação dos deficientes da audição e da fala Didática do ensino primário elementar, complementar e supletivo aos deficientes da audição e da fala a) O treinamento da leitura da fala b) O ensino da fala c) O treinamento auditivo Acústica e física do som Anatomia e fisiologia da audição e da fala Sociologia Fonética para os deficientes da audição e da fala Didática do desenho e Artes aplicadas Ginástica coreográfica – recreação e jogos Canto orfeônico
2ª série
Psicometria e demais mensurações Princípios metodológicos da pesquisa Prática do ensino primário elementar, complementar e supletivo aos deficientes da audição e da fala Patologia da audição e da fala Logopedia Educação comparada Noções de direito aplicada Ginástica coreográfica – recreação e jogos Canto Orfeônico **Disciplinas optativas**: Higiene auditiva e visual e Inglês (atualizado)

Fonte: Acervo do Ines.

Mesmo apresentando todos esses dados, Ana Rímoli reconhece que a tarefa de descentralizar a educação de surdos ainda estava longe de se concretizar.

Faltavam professores qualificados e, por isso, a preocupação em ampliar o quadro de professores formados fez o Instituto buscar algumas estratégias, como a propaganda nos periódicos. No exemplo a seguir, no Boletim Informativo *Fala*, (1960, p. 14), encontramos:

> Ministério da Educação e Cultura
>
> Instituto Nacional de Educação de Surdos
>
> Campanha Para a Educação do Surdo Brasileiro
>
> Rua da Laranjeiras, 232 – RIO
>
> O diploma de professores surdos é conferido por esta instituição. Habilita ao ensino público e particular aos deficientes da audição e da fala e é válido em todo o território nacional. É obtido através do Curso de Especialização, para professores normalistas, e do Curso de formação para candidatos que concluíram o curso ginasial ou equivalente.
>
> As pessoas interessadas devem procurar o Instituto Nacional de Educação de Surdos ou a sede da Campanha Para a Educação do Surdo Brasileiro, do Ministério da Educação e Cultura, que lhe oferecerá a devida orientação e assistência educativa, em relação ao ensino especializado da fala, da compreensão da fala, ao treinamento áudio-visual, à correção dos defeitos de fonação para os deficientes da audição e da fala. Oferecerá, ainda esclarecimentos relativos aos cursos de preparação de professores especializados (para surdos).
>
> A instituição mantém os seguintes cursos:
>
> a) Pré-primário
> b) Primário
> c) Profissional
> d) Industrial e comercial
> e) Artes plásticas

No texto, o instituto se apresenta nas duas funções que lhe cabem: o ensino aos surdos, nos cursos elencados, e a formação de professores de surdos. Aponta, de maneira clara, a legitimidade do Ines como órgão de formação e certificação em nível nacional, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura e à *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro*. Para relacionar o trabalho do Instituto com um ensino científico, o texto usa o adjetivo *especializado* para se referir ao curso, ao ensino e aos professores.

Aliada à concepção de professor, ancorada no cientificismo, Ana Rímoli também destacou, em sua fala, outra concepção da época: a educação remidora. Salvar as crianças surdas do seu infortúnio era uma missão a ser cumprida. Citando

Rousseau, afirmou que a origem dos idiomas é o amor: “O amor é que será o ‘abre-te sésamo’ milagroso, através do qual o aluno e professor se entenderão diminuindo vagarosamente, suave e progressivamente, a distância que os separa” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1959a, s.p.). Luckesi (2004) considera que a concepção redentora de educação está fortemente vinculada à ideia de que, por meio da educação, pessoas excluídas poderiam ser inseridas nos processos culturais da sociedade. Esse conceito alinha-se muito bem à ideia de salvar da ignorância, da miséria e da marginalidade os surdos, por meio da restituição do que lhes falta: a palavra falada, oral.

Para exemplificar sua afirmação, Ana Rímoli cita a vinculação que o filósofo Comenius faz entre a redenção dos pecadores, por meio de Jesus Cristo, e a redenção dos ignorantes, por meio da educação, ou seja, assim como os pecadores podem ser salvos e viver em harmonia com Deus, os marginalizados podem ser instruídos e viver em harmonia no seio da sociedade. Para confirmar essa relação, ela diz que os professores se dedicam “[...] a um dos mais belos empreendimentos que Cristo legou aos homens, na face da terra” [...] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1959a, s.p.). Em vários trechos do seu discurso, vamos observar o uso de termos ligados ao sentimento, como entusiasmo, carinho, compreensão, paciência, perseverança, força interior, confiança, renúncia e serviço, que confirmam essa concepção:

> A criança deficiente contagia-se facilmente pelo **entusiasmo** do professor mais do que pela erudição; daí ser aquele a virtude capital da personalidade do educador, complementada pelo **carinho, compreensão, paciência e perseverança**, nas incursões iniciais nos domínios obscuros e, por vezes árduos, da vida escolar (s.p.).
>
> [...] como a mãe que alimenta com seu próprio sangue o filho que dela nascer, o educador deve alimentar, com sua **força interior,** aqueles que lhe são **confiados**, num esforço sem dúvida difícil e tenaz, permitindo-lhes uma existência independente e pura, correta e digna (s.p.).
>
> Como homenagem a todos vós, repetirei o conceito que nos legou o grande Roquete Pinto, relativo ao educador. ‘O professor é o homem que **renuncia** ao mundo, para exercitar no Conselho. É o que não guarda nem acumula. Tal qual mineiros que descem penosamente ao fundo da terra, e, à custa de saúde e de conforto, vão arrancar o ouro gema, que outros aproveitam; ele mergulha, pela noite alta, no que a Humanidade ajuntou e arranca de lá a opulência que há de repartir com os moços (s.p.).

> Vamos **servir** a causa do surdo brasileiro: Vamos **servir** o Brasil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1959a, s.p., grifo nosso).

Assim, podemos concluir que a história da educação de surdos no Brasil não se constituiu à revelia das enunciações que lhe foram contemporâneas. Ao contrário, os discursos produzidos pelos sujeitos e instaurados por meio de decretos, leis, programas de ensino, materiais, conferência etc. mostram um projeto que, ao longo do tempo, dialogou com concepções anteriores, produziu novos conceitos, enfim, criou um movimento descontínuo e complexo. Acreditamos que os documentos mobilizados nos fizeram ver uma concepção de educação calcada na correção por meio do ensino da fala. Embora essa premissa tenha acompanhado todo esse processo, também observamos que as concretizações em termos de métodos e materiais de ensino, se modificaram ao longo dos anos e de acordo com as concepções dos gestores. Como os enunciados são estáveis, porém irrepetíveis, acreditamos que esse movimento descontínuo que marcou esse período no Ines também reverberou nas ações desencadeadas no Espírito Santo.

Em busca dessa criança ideal, perfeita e sem o defeito da surdez, a criança surda capixaba também é idealizada como alguém que precisa ser redimida do seu infortúnio. Essa concepção coaduna-se com o que vimos a respeito das bases psicológicas que orientaram toda a formação das professoras que estudaram no Ines e com as orientações do Congresso de Milão, em 1880. Sobre a importância de redenção da criança surda, o presidente do Congresso afirmou:

> É na sala de aula que começa a ‘redenção’ do surdo-mudo, que espera que o seu professor o torne um ser humano, permitindo que o aluno aprenda a mover, durante a fala, seus lábios e não suas mãos, por meio de sinais (INES, 2011, p. 24).

A citação acima, registrada nas atas do Congresso, ajuda-nos a compreender a concepção de criança surda que balizou a decisão dos congressistas de recomendar o uso do Método Oral Puro na educação de surdos, com o objetivo de que se tornasse um método universal. “Para transformar um bebê surdo em um ser humano falante, dê a ele o que nossas mães nos deram: a linguagem” (INES, 2011, p.24). Sem a linguagem não há humanidade.

De acordo com Rocha (2009), em relação às deliberações do Congresso de Milão, referenciado por dez entre dez autores como o marco que deu início à era das

trevas na educação de surdos, a autora, a partir de uma análise feita nas atas do Congresso, refutou essa ideia e diz que não existe, em nenhum campo de conhecimento, adesão tão linear e acrítica de resultados de congressos. Embora o congresso tenha deliberado, por ampla maioria, que o método oral seria o melhor para o surdo, e com isso provocado uma mudança significativa na educação do surdo em todos os países, a autora argumentou que, além da questão do método, os congressistas abordaram temas como escola, ensino, tempo de duração da escolarização, número ideal de alunos em sala de aula, perfil do professor, ensino profissionalizante, currículo, materiais didáticos, dentre outros.

Acreditamos que a afirmação de Rocha (2009) se ratifica quando observamos que, embora a concepção de criança surda, carente de uma linguagem e de humanidade, ressoe 77 anos após o Congresso de Milão e reafirme a necessidade de redenção da criança surda pela fala oral, no Espírito Santo, em 1959, ainda existiam crianças surdas que não tinham acesso a nenhum tipo de linguagem. Assim, as decisões do Congresso não se efetivaram, de forma hegemônica, conforme prescrito na ata.

Duas matérias jornalísticas, publicadas em jornais de circulação da época, ajudam-nos a compreender a concepção de criança surda como alvo de uma educação remidora e a necessidade do Poder Público em difundir os esforços no sentido de divulgar o início de uma educação, até então esquecida.

A primeira matéria, intitulada *Se o seu filho é mudo (por ter nascido surdo) há quem (carinhosamente) poderá fazê-lo falar,* foi publicada em 6 de novembro de 1959, no jornal *A Gazeta*, à pedido do secretário de Educação, Bolívar de Abreu. Apresenta, como pano de fundo, a situação de "[...] pais que vivem tristes lamentando a desventura de ter um filho ou uma filhinha que não podem pronunciar um 'papai' carinhoso ou 'mamãe', cheia de amor". Mas, de acordo com o jornalista, os pais não precisariam mais se deslocar para os grandes centros, como o Rio de Janeiro ou São Paulo porque em Vitória já havia uma equipe especializada, que poderia "solucionar o seu problema". E, complementou:

> Se seu filho ou sua filhinha, não fala e não ouve ainda há esperança para diminuir essa tristeza: basta procurar a Secretaria da Educação, ali no Palácio Anchieta. Alguém ou todos os seus funcionários poderão dar informações a respeito. E, quem sabe, não será este aviso a chave para que seu filho aprenda a falar, para que sua filhinha aprenda a pronunciar papai. Nós já temos uma professora

> que tem paciência e tem especialização para isso (A GAZETA, 1959).

O texto evidencia a surdez da criança em um contexto de tristeza e desventura. Ao situar o “problema” no âmbito familiar, a Secretaria direciona a matéria no sentido de sensibilizar os pais. Esse é um aspecto importante, se levarmos em consideração que, naquele momento, a escolarização das crianças surdas ainda dependia da mobilização de pais e professores para sua efetivação. Nesse contexto, a matéria jornalística tinha o objetivo de informar e também de convencer. Talvez, por isso, o tom carregado de apelo emocional.

Na outra matéria intitulada *Redenção da criança surda*, publicada no jornal *A Tribuna*, em 16 de junho de 1968, além da criança idealizada, temos a professora idealizada: carinhosa e competente. Dória (1958, p. 173), ao se referir à criação do Curso Normal de preparação de professores para o ensino de surdos, no Ines, ressaltou que amor e competência eram a tônica do discurso:

> [...] tal realização foi inspirada na experiência de países mais adiantados que o nosso, nesse terreno. Após três anos de estudos teórico-práticos, diplomaram-se turmas consecutivas de professores especializados, muitos dos quais vêm dedicando-se com amor e competência à causa de redenção do surdo brasileiro.

Esse discurso reflete-se no teor da matéria, quando o jornalista compara o esforço do governo em oferecer uma educação adequada aos surdos capixabas ao trabalho de duas mulheres: ao de Ana Keller, “[...] a cega extraordinária, quando iniciou sua grande obra, sempre disposta a tudo pelo seu ideal e nada receber em troca, senão a grande satisfação em servir”, e ao de “[...] dona Eunice, a benemérita da luta contra a lepra no Brasil”, porque, assim como as duas mulheres abnegadas, esse projeto “[...] vem ao socorro dos excepcionais da Cidade que antes não dispunham de meios para uma adequada educação”. Para isso, “[...] professores, envidando todos os seus esforços ministram conhecimentos aos ‘excepcionais’ por meio de técnicas modernas e eficientes”. Novamente, o cientificismo como base de um processo remidor, por meio da educação.

O texto escrito, abaixo da foto, qualifica o trabalho das professoras como carinhoso e objetivo, evidenciando uma relação estreita entre o ensino e o cuidado (Figura 4):

Figura 4 – Foto da escola Angela de Brienza

Legenda: Curso para crianças surdas em pleno funcionamento. Observa-se que enquanto um grupo de alunos está pintando, outro grupo participa de uma aula de matemática. O trabalho das professoras é carinhoso e objetivo.
Fonte: A TRIBUNA, 16 de junho de 1968.

Nessa matéria, os interlocutores são a sociedade em geral, que, a nosso ver, parece ainda não conhecer o trabalho educacional feito com as crianças surdas. Esse é um dado interessante, se considerarmos que essa reportagem foi realizada quase dez anos após a implantação das primeiras classes especiais. Isso evidencia os desafios enfrentados na época para levar a efeito aquele projeto.

Bakhtin (2003), ao tratar da visão goethiana do tempo histórico, afirmou que, para Goethe, os indícios e vestígios vistos na natureza não são um retrato imóvel e enclausurado do passado. Ao contrário, até no ambiente natural, aparentemente imóvel, podemos ver a natureza cíclica por meio da atividade humana. Assim, passado e presente se enlaçam, pois

> [...] o próprio passado deve ser criador, deve ser eficaz no presente (ainda que em um sentido negativo indesejável para ele). Esse passado criativamente eficaz, que determina o presente, fornece com este uma determinada direção também para o futuro, que em certo modo antecipa o futuro. Desse modo obtém-se a plenitude do tempo, e ademais uma plenitude evidente, visível (BAKHTIN, 2003, p. 235).

As relações dialógicas estabelecidas entre as recomendações do Congresso de Milão e a concepção de formação de professores do Ines mostram o que Bakhtin (2003, p. 234) chamou de "[...] a marca essencial e viva do passado no presente". Nesse contexto, a ideia da redenção da criança surda se refletiu, de igual modo, na filosofia educacional implantada no Espírito Santo, revelando o inevitável elo temporal.

Para compreendermos os sentidos elaborados pela Secretaria de Educação do Espírito Santo, sobre essas orientações, mobilizamos outros documentos encontrados na Escola Estadual Oral e Auditiva de Vitória, atualmente o Centro de Atendimento ao Surdo, na Escola Angela de Brienza, em Colatina, e na Escola Estadual de Educação Auditiva para Surdos Lions, em Cachoeiro do Itapemirim, já que estas foram as primeiras escolas que abriram classes para crianças surdas e conservam, até os dias de hoje, um acervo que nos possibilitou reunir documentos importantes para nossas análises. Porém, ressaltamos que, pelo fato de a pesquisa histórica na educação de surdos ser pioneira no Espírito Santo, muitos documentos não foram localizados e, em alguns casos, a nossa busca despertou nos órgãos oficiais a necessidade de uma melhor catalogação e conservação dos documentos.

No Espírito Santo, a criação das primeiras salas de alfabetização de crianças surdas ocorreu no bojo da descentralização implementada pelo Ines, responsável pela educação de surdos no Brasil. Pelo que vimos, embora o Instituto tivesse essa responsabilidade, a tarefa era impossível de ser realizada. A descentralização, então, tinha como objetivo cobrir essa lacuna, viabilizando o acesso das crianças que não estavam no Ines à escolarização. No Espírito Santo, dados indicam que as crianças surdas, nesse período, estavam fora da escola ou estudavam em casa.[17] Em 1959, já haviam sido criadas três salas especiais, anexas em escolas comuns, mediante convênio firmado entre a Secretaria de Educação e o Ines, conforme o Quadro 5:

[17] Relatórios enviados pela coordenação das classes especiais criadas nos municípios de Colatina e Mimoso de Sul.

Quadro 5 – Classes anexas no Espírito Santo, em 1959

nº	Espécies	Natureza	Subordinação			Localização
			Técnica	Administrativa	Técnico administrativo	
3	Classes Anexas	Oficial	INES – CESB - MEC	- Secretaria de Educação	-	Espírito Santo (1) (2)

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

MEC – Ministério da Educação e Cultura

CESB – Campanha Para a Educação do Surdo Brasileiro

(1) Com professores especializados, diplomados pelo Curso Normal e de Especialização do Instituto Nacional de Educação de Surdos

(2) Mediante convênio firmado com o MEC, por intermédio do Ines

(3) Convênio em período de Organização

- Professor “in loco” organizando a unidade

Fonte: Acervo do Ines (Adaptado).

O documento norteador que instituiu a política de atendimento aos alunos com deficiência da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, intitulado *Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino*, em 2011, cita a criação da primeira sala de aula para deficientes auditivos como o marco histórico da Educação Especial no Estado:

> De acordo com os documentos que integram o acervo da Subgerência de Educação Especial, o atendimento na área da educação especial no Estado do Espírito Santo teve seu início em 1957, com a criação da classe especial para atendimento a alunos que apresentavam deficiência auditiva, no Parque Infantil Ernestina Pessoa, dando origem, mais tarde, em 1960, à Escola Especial Oral e Auditiva (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 8).

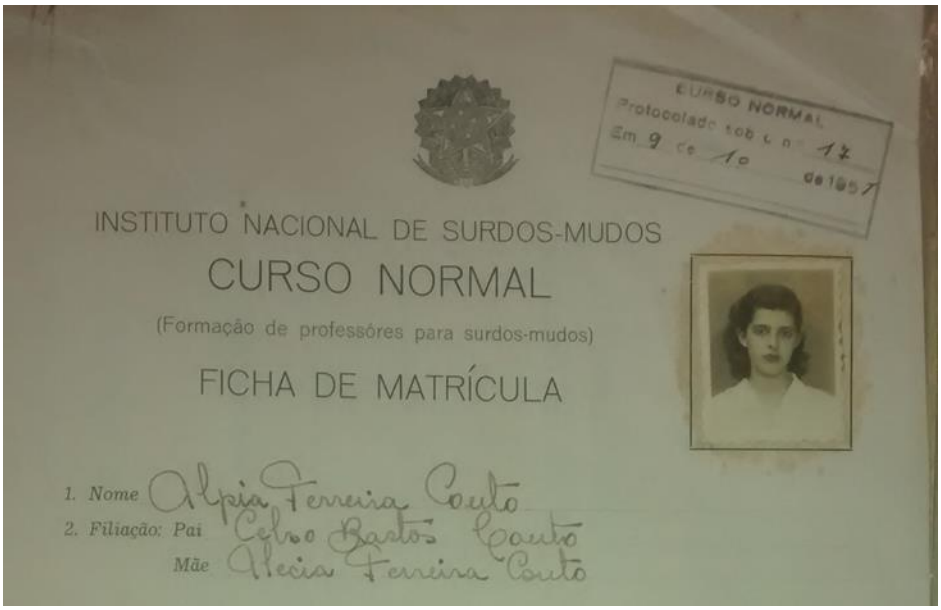
Portanto, a exemplo do que aconteceu em Caxias do Sul, Aracaju e Santa Catarina, a alfabetização de surdos, no Espirito Santo, seguiu o projeto implementado pelo Ines, pela professora Álpia Couto-Lenzi, aluna da primeira turma do Curso Normal para surdos, em 1951. A sua atuação política e pedagógica, no Espírito Santo, foi fundamental para que o projeto idealizado pelo Ines fosse levado a efeito,

primeiramente na capital, Vitória e, posteriormente, em outros municípios. Aprofundar essa história será o foco do próximo capítulo.

4 LEITURAS DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS NO ESPÍRITO SANTO

A criação das primeiras salas para a alfabetização de surdos no Espírito Santo esteve associada ao movimento de descentralização, engendrado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, dentro de uma política nacional que visava à escolarização de todos os cidadãos brasileiros. Como vimos, as ações básicas, nessa direção, foram a formação de professores especialistas na perspectiva da oralização, por meio do Método Oral Puro, e a descentralização administrativa por meio de convênios firmados entre as Secretarias de Educação e o Ines. Como mencionado, no Espírito Santo, esse movimento foi conduzido pela professora Álpia Couto-Lenzi, aluna da primeira turma do Curso Normal, no Ines, de 1951 a 1953 (Figura 5).

Figura 5 – Ficha de matrícula da professora Àlpia Couto-Lenzi, 1951



Fonte: Acervo do Ines.

Em seu livro intitulado *Cinquenta anos: uma parte da história da educação de surdos*, publicado em 2004, pela Editora Aipeda, Álpia Couto-Lenzi apresenta a sua biografia ao dizer que, “[...] escrevendo a história da minha vida profissional, escrevia também a história da Educação de Surdos, a história maior, que é, na realidade, o relato de como, através dos tempos e dos especialistas de cada época foram vistos a surdez, o surdo e sua educação” (COUTO-LENZI, 2004, p. 4).

O livro foi escrito em formato biográfico e a autora adota uma abordagem histórica ao apresentar o início da educação de surdos no Estado, com riqueza de detalhes, baseada em fontes documentais e na própria experiência, como protagonista dos acontecimentos narrados. Segundo Bakhtin (2003, p. 140), a autobiografia ou biografia é a tentativa de objetivação do próprio sujeito. Autor e personagem se aproximam, mas não se fundem; vivem juntos a vida.

> O autor da biografia é aquele outro possível, pelo qual somos mais facilmente possuídos na vida, que está conosco quando nos olhamos no espelho, quando sonhamos com a fama, fazemos planos externos para a vida; é o outro possível, que se infiltrou na nossa consciência e frequentemente dirige nossos atos, apreciações e visão de nós mesmos do lado do nosso eu-para-si; é o outro na consciência, com que a vida exterior pode ser suficientemente móvel [...].

Para Bakhtin (2003, p. 139), a biografia possibilita a narração da própria vida do autor, mas o foco não está no relato de fatos e atos, e sim no sentido que esses atos assumem e incorporam aos valores da vida, ou seja, "[...] a conscientização, visão e enunciação da minha própria vida". Entram em jogo aqui o sujeito e suas memórias; aquele que fala, fala de si mesmo no mundo, articulando o passado e o presente com seu olhar, pelo seu viés. É o narrador que apresenta a si próprio sem se desvincular da vida e do contexto que o constituiu. "Esse outro que se apossou de mim não entra em conflito com o eu-para-mim, uma vez que não me desligo axiologicamente do mundo, dos outros, percebo a mim mesmo numa coletividade: na família, na nação, na humanidade culta [..."] (BAKHTIN, 2003, p. 140). Por isso, a palavra alheia tem papel fundamental nesse percurso, já que é por meio do outro que tomo conhecimento do que me constituiu; é ele que me dá notícias de fatos pregressos, eventos que ficaram esquecidos e que voltam à tona por meio dos relatos, fotografias e documentos. Da mesma forma, é para o outro que retorna o meu discurso, a minha história. Sem esse diálogo, a unidade biográfica ficaria comprometida e teríamos apenas fragmentos de um todo.

Ao contar a sua história, a autora contribui para a historiografia do nosso Estado. As marcas do seu tempo e da sua constituição como professora e a sua rica formação acadêmica nos melhores centros de educação de surdos, de sua época, não podem ser ignoradas ou lidas de forma anacrônica. Para Bakhtin (2003, p.143), ter a consciência de ser importante para o mundo e aspirar à glória são características intrínsecas aos valores biográficos aventureiro-heroicos. Não se trata de heroificar o

autor, mas de “[...] afirmar e construir sua vida na possível consciência dessa sociedade humana, é crescer não em si nem para si, mas nos outros ou para os outros, é ocupar um lugar no mundo imediato dos contemporâneos e descendentes”. A biografia cumpre essa tarefa.

Dessa forma, a atuação da professora Álpia Couto-Lenzi, na direção de implantar as primeiras classes para crianças surdas no Espírito Santo, constituiu-se em um marco histórico importante, porque insere não apenas os estudantes surdos, mas também todos aqueles considerados com deficiências no sistema educacional, responsabilidade, até aquele momento, assumida por ações isoladas e de caráter mais assistencial. Começa, então, a se delinear em nosso Estado a enunciação responsável ao movimento social, político e pedagógico que se instaurava naquela época, no Brasil, e que continua se estruturando até os dias de hoje.

Rocha (2010, p. 76), em sua pesquisa, faz uma referência à importância de Álpia Couto no cenário brasileiro, já que ela irá “[...] desempenhar importante papel na Educação de surdos, em âmbito nacional, nos anos 1970”. Porém, o que observamos na produção acadêmica, em nível local e nacional, é um apagamento dessa atuação, comprometendo a compreensão da história da alfabetização de surdos no Espírito Santo e de como se constituíram as políticas educacionais naquele período. Atualmente, as perspectivas teóricas mudaram, pois, ao contrário do oralismo, o que fundamenta a educação de surdos, na atualidade, é a educação bilíngue, porém as nossas palavras estarão sempre carregadas dos discursos alheios. As mudanças de hoje são respostas a todo esse movimento constituído no passado e que ecoa nas novas proposições.

O caráter dialógico dessa obra é inegável, já que a autora se enuncia por meio da fala impressa. Assim como nós, outras pessoas já tomaram o livro para ler, criticar, concordar, enfim, dialogar. Bakhtin compreende que o sentido da palavra diálogo é amplo e não se caracteriza apenas pela comunicação em voz audível, por pessoas posicionadas face a face. Por isso, assumimos o livro biográfico como possibilidade de diálogo com a história da professora Álpia Couto, já que ela se apresenta a partir do seu excedente de visão, com suas palavras, contrapalavras e visão de mundo. A esse respeito, Bakhtin (2004) toma de empréstimo, do campo da música, o termo polifonia, em que o canto uníssono, de apenas uma nota, seguindo um único padrão

rítmico, é transformado em um canto polifônico, em que várias vozes, distintas, porém de igual peso, se unem em busca de uma harmonia melódica sem, contudo, perder sua individualidade. Com essa metáfora, o filósofo da linguagem argumenta o caráter polifônico de nossas enunciações, mesmo quando elas se apresentam na forma unívoca da biografia, porém carregadas de outras vozes sociais que participaram daquele momento histórico.

Em seu livro, por meio de ofícios, fotos e imagens, organizados, em um amplo anexo, é possível perceber que, entre o período de 1958 e 1977, as propostas de educação de surdos, no Espírito Santo, foram geridas ou coordenadas por ela: a criação das classes especiais para deficientes da audição, a criação do Instituto Oral do Espírito Santo, atualmente Escola Estadual Oral e Auditiva de Vitória, a publicação da cartilha *Posso falar*, distribuída pelo Ministério da Educação, em dois volumes, a formação de professores em vários municípios, a organização de seminários nacionais e internacionais, a pedido da Secretaria de Educação e, principalmente, todas as experiências de sucesso dos alunos que foram oralizados.

Após esse período, voltou, definitivamente para o Rio de Janeiro, onde era funcionária pública e permaneceu ali até a sua aposentadoria, em 1984, trabalhando como Coordenadora da Área de Deficiência da Audição, na equipe do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), ligado ao MEC, ampliando sua atuação em âmbito nacional. Neste capítulo, nossa intenção é conhecer sua produção nas áreas política e pedagógica e compreender como suas proposições foram materializadas na alfabetização das crianças surdas capixabas.

4.1 ASPECTOS POLÍTICOS NA CONFIGURAÇÃO DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

Nos primeiros capítulos do livro, Álpia Couto-Lenzi apresenta o contexto de sua formação inicial, que ocorreu no bojo da descentralização implementada pelo Ines, responsável pela educação de surdos no Brasil, conforme mencionado. Essa medida cumpria um objetivo básico que seria preparar professores das unidades da Federação; e “[...] para isso, cada unidade interessada enviou uma representação média de cinco professores de curso primário, com alguns anos de prática, a fim de receberem o necessário adestramento” (DÓRIA, 1958, p. 174). Assim, só no Instituto

havia professores de surdos, que, após a formação eram enviados para os Estados, à medida que surgia a demanda.

Até o ano de 1958, o Estado do Espírito Santo já havia enviado um total de 11 professores para o Ines, conforme a Tabela 2:

Tabela 2 – Total de professores que estudaram no Ines, até o ano de 1958

ESTADOS	**ALUNOS**		
	Diplomados*	Frequentando**	Total
Santa Catarina	6	-	6
Rio Grande do Sul	9	1	10
Paraná	1	-	1
São Paulo	7	17	24
Estado do Rio	-	1	1
Minas Gerais	3	9	12
Amazonas	-	2	2
Ceará	-	7	7
Pernambuco	1	3	4
Rio Grande do Norte	-	1	1
Espírito Santo	**4**	**7**	**11**
Bahia	-	9	9
Pará	-	4	4
Alagoas	-	1	1
Goiás	-	1	1
Mato Grosso	-	1	1
TOTAL	31	64	95

*Curso de Formação para Professores de Surdos em três anos de duração
**Curso de Formação para Professores de Surdos em três anos e Curso de Especialização de Professores para Surdos com dois anos

Fonte: Acervo do Ines.

Após a conclusão do Curso Normal, em 1955, além de atuar como professora no Ines, começou a dar aulas particulares para crianças surdas, dando origem à *Escola Ângela de Brienza*, no Rio de Janeiro. No ano de 1958, por meio do Convênio firmado entre o Ines e a Secretaria de Educação do Espírito Santo, Álpia Couto, Celcy Couto Matos e Leda Coutinho, que atuavam no Ines, vieram para o Espírito Santo e começaram o trabalho, inicialmente, em uma sala no Parque Infantil Ernestina Pessoa. Essa medida foi o primeiro passo para a implantação da alfabetização de surdos em nosso Estado, dando início à Educação Especial no

Espírito Santo. Nesse mesmo período, transferiu-se a Escola Ângela de Brienza para Vitória, onde atendia a crianças em idade pré-escolar, não surdas, no período da tarde, e a crianças surdas, vindas do Rio de Janeiro, em regime de internato. Em 1959, pela Portaria nº 19, de 20 de março de 1959, assinada por Ana Rímoli, diretora da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, foi "[...] designada como Professora Responsável pelos Deficientes Auditivos no Espírito Santo, passando a dar orientação e supervisão a todas as classes especiais já criadas" (COUTO-LENZI, 2004, p. 39).

De acordo com o Decreto nº 612, de 24 de abril de 1959, "[...] A Secretaria de Educação e Cultura do Estado e o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, do Ministério da Educação e Cultura, resolve instalar 3 (três) cursos [18] para educação dos deficientes da fonação e da palavra [...]", funcionando provisoriamente no Grupo Escolar Alberto de Almeida, no Parque Infantil Maria Queiroz Lindemberg, ambas em Vitória, e no Grupo Escolar Vasco Coutinho, em Vila Velha. Então, nesse período já funcionavam em nosso Estado a *Escola Ângela de Brienza*, de natureza particular, e as três classes especiais, de administração pública, todas com o fim de promover a educação de crianças surdas e geridas pela professora Álpia Couto.

É importante considerar que, nessa época, não havia legislação específica no Brasil e, consequentemente, no Espírito Santo, que orientasse a educação de crianças surdas. O Decreto-Lei nº 16.490, de 11 de março de 1947, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Primário no Espírito Santo, "[...] regulamentou o ensino primário e estabeleceu as diretrizes gerais para esse grau de ensino" (CAMPOS, 2013, p. 62). O texto deixou claro que a matrícula no ensino primário, embora obrigatória, poderia ser dispensada aos estudantes que "[...] sofrerem de incapacidade física ou por qualquer outro motivo razoável, não possam estudar".

Quando retomamos os trabalhos de Souza (2007) em Aracaju, e Neves (2011) em Caxias do Sul, observamos que o acesso das crianças surdas ao sistema de ensino aconteceu por meio dos convênios entre o Ines e as Secretarias de Educação, balizados pelo Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, que instituiu a *Campanha para Educação do Surdo Brasileiro*. No Espírito Santo não foi diferente.

[18] Esse foi o nome dado, no Espírito Santo, às classes especiais para crianças surdas nas escolas comuns.

A esse respeito, Soares (1996) diz que, no ano de 1955, o Ines e a Secretaria-Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal firmaram um acordo com vistas a viabilizar a educação primária para crianças deficientes da audição e da palavra, publicado no Diário Oficial de 3 de dezembro de 1955. O texto citou como referência uma Lei de 1951, que criava escolas para anormais, mas sem nenhuma referência às crianças deficientes da audição e da palavra. Somado a isso, questionava o modelo de segregação adotado pelo Instituto, indo de encontro ao que preconizava a Lei. Dessa forma, o acordo seguia na direção de afirmar as condições do Ines, no sentido de oferecer recursos técnicos e humanos às escolas que recebessem crianças surdas.

Assim, a orientação de um ensino especializado, pelo Ines, indicava a educação das crianças surdas nas escolas comuns. Odete Rímoli, coordenadora do Curso Normal do Ines, quando proferiu seu discurso na 1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos, afirmou que o convívio entre crianças surdas e ouvintes, na escola, tinha um caráter humanitário, relevante para a criança surda, auxiliando-a na interação social. Dessa forma, ela disse que "Convicta da eficácia desta medida, a direção desta Casa vem preconizando pelos satisfatórios frutos da experiência realizada, a escolarização em conjunto dos surdos com os que não o são" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1959, s.p.). Já Ana Rímoli, ao defender a descentralização para os Estados brasileiros, afirmou que a ação de retirar os surdos do Instituto inauguraria um novo momento, pois a sociedade brasileira veria "[...] de uma vez por todas – que o surdo não deve ser educado isoladamente, porém no convívio das crianças normais".

Essa orientação teve grande influência na organização de classes especiais para surdos, anexas às escolas comuns, na maioria dos Estados brasileiros.[19] Assim, o termo *classes especiais* possibilitava o acesso à escola de uma parcela de estudantes, até aquele momento excluídos dos processos formais de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que revelava uma situação de diferença entre crianças surdas e crianças normais.

[19] Pernambuco, Espírito Santo, Santa Catarina, Mato Grosso, Território de Rondônia, Pará, Bahia, Alagoas e Estado do Rio.

Em nível nacional, o reconhecimento da Educação Especial ocorreu com a Lei nº 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961, que criou o Conselho Federal de Educação e contemplou, pela primeira vez, a educação dos excepcionais:

> Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
>
> Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

De acordo com Bueno (1993) e Mazzota (1992), o termo *excepcional* surgiu em um contexto educacional, para tratar de questões relativas às dificuldades de aprendizagem. Até então, as crianças deficientes eram consideradas como idiotas ou anormais.

> O termo excepcional tem sido utilizado para designar o universo para o qual a educação especial se dirige, em substituição a outros, como por exemplo, deficiente, prejudicado, diminuído, a fim de minimizar a pejoratividade inerente a essas tradicionais designações e de alcançar uma nomenclatura mais precisa (BUENO, 1993, p. 28).

Embora esse termo tenha sido cunhado no bojo de pesquisas de atendimento aos deficientes mentais, em termos de legislação, aplicou-se a todas as crianças consideradas excepcionais, inclusive as crianças surdas.

Na referida lei, o governo ainda não assumiu a responsabilidade pelo ensino, mas orienta a matrícula no ensino comum, quando há possibilidade. A oferta de ensino a esses alunos foi reafirmada nas classes comuns, sempre que possível, ou nas escolas especiais, conforme vemos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5692/71:

> Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Em nosso Estado, no contexto da educação primária, somente na década de 1960, por meio da Lei nº 2.277, de 30 de janeiro de 1967, que tratou do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, no Livro VII, a educação dos excepcionais será

contemplada. É preciso considerar que esse era um capítulo à parte nessa lei, já que o Livro II se referia à educação primária. Assim, as crianças excepcionais deveriam ter uma educação à parte que não se coadunava com a educação geral. Em termos de direito, a assertiva também era válida. Qual seria, então, o objetivo dessa educação? “Art. 133 – A educação de excepcionais tem por principal escopo integrar o deficiente na comunidade, através de uma assistência médica e psicológica, incluída a orientação profissional”.

O que podemos observar, no tocante à legislação, é que, embora a Educação Especial tenha sido legitimada apenas na Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, o Ines e as Secretarias de Educação já faziam esse movimento em direção à criança surda, por meio dos convênios. Por outro lado, o início da institucionalização da Educação Especial, no Brasil, legitimou a dicotomia entre a Educação Especial e a educação comum que fundamentou as propostas de educação das crianças consideradas fora do padrão, classificando-as em normais ou anormais, postergando os processos de escolarização. O vocábulo *integrar/integração* representava o pensamento da época de contrapor-se aos processos de segregação institucionalizados pelas escolas especiais. Dessa forma, criar classes especiais, dentro das escolas comuns, seria o caminho mais rápido em direção à integração. De acordo com Sassaki (1997), essa fase se caracterizou pela proliferação de classes anexas nas escolas comuns, onde estavam concentrados os alunos ditos “excepcionais”. Esse movimento fez com que a Pedagogia procurasse o diálogo com outras áreas do conhecimento, dentre elas, a área clínica, para buscar respostas aos desvios.

Sobre a relação da Pedagogia com a Medicina, Rocha (2009) trouxe o relato de vários médicos que se dedicaram ao ensino de alunos considerados, na Idade Moderna, como idiotas. Dentre eles, ela citou o famoso caso do menino selvagem, Victor de Aveyron, na França, onde o Dr. Itard vê a possibilidade de uma intervenção médico-educacional. Se, para alguns críticos da Educação Especial, esse foi um olhar assistencialista e clínico, para a autora, foi um grande avanço da educação especializada em um período em que, de fato, as pessoas com alguma diferença sensorial ou física ficavam excluídas da sociedade.

A Educação Especial, como campo de conhecimento, teve início a partir dessa mudança de perspectiva em torno dos alunos considerados com deficiência. Sobre esse aspecto, Tezzari (2009, p. 225) refez o percurso histórico de quatro médicos-educadores e concluiu que não apenas Jean Itard, mas também Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczak provocaram uma mudança de paradigma ao apostar na educação de pessoas que fugiam aos padrões de aprendizagem. Embora fossem médicos e tendo um olhar clínico, "[...] foi no campo educacional que os autores tiveram respostas para muitas de suas questões". Então, o estranhamento e a rejeição pela influência médica no trabalho pedagógico com alunos com deficiência, dentre eles os alunos surdos, justificam-se até o ponto em que fatos como esses são conhecidos.

Ora, conhecer a história nos dá condições de assumir uma postura mais crítica e menos anacrônica do passado. Falar em alunos surdos, no presente, e, assim, advogar projetos e políticas públicas pressupõe que um dia eles foram alçados à condição de estudantes. A história não se furta em reconhecer esses movimentos pioneiros, embora o presente insista em invisibilizá-los.

Rocha (2009), especialmente ao citar os grandes expoentes da educação de surdos, como Lane (1992), Sacks (1990), Skliar (1997), Moura (2000), Souza (1999) e Góes (1996), fez uma dura crítica a esse olhar anacrônico, que exige respostas do passado, baseado em teorias e conceitos do presente. Ao refutar o discurso hegemônico da oralização ou da patologização do surdo no século passado, a pesquisadora argumentou que, naquele período, não existiam comprovações científicas e nem linguísticas que sustentassem a crença de que o "[...] o sujeito surdo seria redimido pela língua de sinais" (ROCHA, 2009, p. 23). De fato, a primeira pesquisa que investigou a gramática das línguas de sinais data de 1960. Por isso, ao negar a importância do atendimento clínico ao surdo daquela época, a visão anacrônica despreza o avanço do Ines como instituição norteadora de políticas públicas no Brasil, além da sua consolidação como um espaço de discussão educacional e política da comunidade surda no País, até os dias de hoje.

Ao encontro dessa perspectiva, Jannuzzi (2004, p. 65), discutindo a influência das vertentes médica e psicológica na educação da criança com deficiência, reconheceu que, apesar de o ensino especializado ter provocado a segregação, por meio da

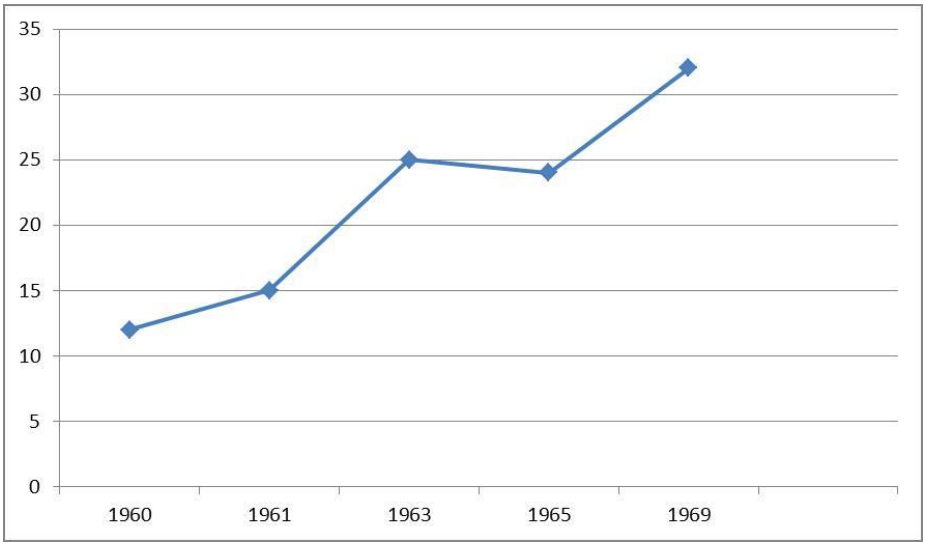
classificação e separação em salas especiais, há um ponto que ela ressalta de forma positiva:

> [...] mas também quanto à segregação, embora pequena, esta educação, a meu ver, não fez só isso. Isto já foi exposto em relação às instituições pedagógicas junto às psiquiátricas. Em relação à rede comum, também desempenhou, em muitos casos, dependendo naturalmente do profissional que nela trabalhou, uma atenção mais adequada, uma tentativa de tornar possível a vida do aluno mais prejudicado.

No Espírito Santo, observamos que a tentativa de integrar as crianças surdas à educação institucionalizada foi sendo implementada gradativamente. Em matéria publicada no jornal *A Gazeta*, do dia 23 de agosto de 1969, a Secretaria de Educação informou que, além do município de Vitória, o número de classes especiais, nas escolas primárias já estava sendo ampliado em Cachoeiro do Itapemirim (5), Colatina (3), Cariacica (2), São Gabriel da Palha (1), Castelo (1) e Mimoso do Sul (1). Em função dos nossos limites, vamos nos deter nos municípios de Vitória, Cachoeiro do Itapemirim e Colatina.

Em Vitória, a alegação do Poder Público de falta de local para atender as crianças surdas levou a professora Álpia Couto-Lenzi a ceder o espaço de sua escola, sem ônus, para o Estado, até 1969. Os livros de frequência dos alunos surdos, no período compreendido entre 1960 e 1969, demonstram que o número de alunos cresceu consideravelmente, conforme o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Matrículas dos alunos da Escola Ângela de Brienza no período de 1960 até 1969



Fonte: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória.

A relação entre as esferas pública e privada, no sentido de garantir a escolarização das crianças surdas, vai ser a marca político-administrativa no Espírito Santo durante todo o período investigado. Inicialmente, é importante destacar que essa relação não surgiu com as classes especiais capixabas. Na história do Ines, conforme vimos, a subvenção do Governo Imperial caminhou, lado a lado, com as doações particulares aos alunos menos abastados. Mestriner (2011) salienta que a parceria entre essas esferas ajudou a, por um lado, inserir as crianças com deficiência no sistema institucional de ensino e, por outro, colaborar para retirar do Poder Público a responsabilidade por esse serviço. Em nosso contexto, a ação política dos gestores mesclou-se a uma necessidade de buscar, por meio de benesses e favores, condições para que o projeto de educar crianças surdas se concretizasse. Somente em 1970, após nove anos ocupando o espaço da Escola Ângela de Brienza, "[...] a escola para surdos passou a funcionar em outro local, um andar inteiro de um edifício, alugado pela Secretaria de Educação, com o nome de Instituto Oral do Espírito Santo" (COUTO-LENZI, 2004, p.42), na Praia do Suá, em Vitória.

Nesse cenário, a direção do Instituto Oral do Espírito Santo buscava firmar parcerias. No exemplo a seguir, o Ofício nº 04/74 é enviado à Secretaria de Saúde, solicitando atendimento aos menores carentes do Instituto:

> Vitória, 22 de maio de 1974
>
> Da Diretora do Instituto Oral do Espírito Santo
>
> Ao Dr. Bruno Costa – Secretaria de Saúde
>
> Senhor Diretor
>
> Como Diretora deste Instituto, especializado em educação dos deficientes da audiocomunicação, vimos solicitar a colaboração de V.S. no sentido de verificar uma possibilidade de atendimento dentário dos nossos alunos, por esta secretaria, uma vez que temos muitos menores carentes de recursos financeiros, encontrando-se completamente sem assistência dentária ou médica.
>
> Esperamos contar com a colaboração de V. S. e nos colocamos à disposição desta Secretaria, para o que possa vir a ser necessário.

Em outro documento, enviado ao coordenador do Mobral do Município de Vitória, em 5 de abril de 1973, a direção do Instituto solicita a doação de 52 exemplares do livro

Exercícios de escrita - Matemática - Leitura, para serem usados na alfabetização de adultos e crianças, “[...] que além de tudo são deficientes da audição e fonação e totalmente pobres”. Os dois documentos nos oferecem elementos para compreender que, em sintonia com a concepção de educação especializada da época, o Instituto Oral do Espírito Santo assumiu a tarefa de educar e cuidar da criança surda. Sob essa ótica, desvela-se também um cenário em que uma parcela da infância capixaba vivia uma dupla exclusão, pois, além de surda, era pobre.

Se, para executar o seu objetivo de escolarizar as crianças surdas, o Instituto Oral buscava parceria com outros órgãos, da mesma forma o Poder Público reconhecia a autoridade administrativa e pedagógica da escola de surdos, conforme vemos neste documento, encaminhado pela Direção do Hospital Infantil Nossa Senhora da Glória:

> Ofício nº 47/59 -HI
> Vitória, 25 de agosto de 1959
> Exma. Sra.
> Álpia Ferreira Couto
> Delegada do Instituto de Educação de Surdos
> Praia do Canto
>
> Nesta
>
> A Direção do Hospital Infantil N.S. da Glória, encaminha a V.S. a menor R.C.O, de 4 anos de idade, filha do Sr. N. G, para ser examinada nesta instituição, em virtude de fugir a nossa especialidade.
>
> Certa de ter esclarecido convenientemente o presente caso, aproveito o ensejo para apresentar minhas cordiais saudações.
>
> V.B.S Assistente social

Na mesma direção, um encaminhamento feito pelo Serviço Social, integrado ao Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), pela da Secretaria de Bem-Estar, no dia 12 de maio de 1975, sob a inscrição ODS - nº - SBF-401.19/70, solicitava matrícula no Instituto Oral para o menor M. F. G, que necessitava de aulas para deficientes da audição.

Esses documentos, além de mostrar o diálogo efetivo que se estabeleceu entre as áreas pedagógica, assistencial e médica, legitimando a escola especializada como um *locus* privilegiado para as crianças surdas, ajudam-nos a compreender o aumento significativo de estudantes surdos na Escola Ângela de Brienza, conforme gráfico apresentado.

Os exemplos anteriores evidenciam que a relação assistencial se constituía dentro do próprio governo, entre os seus órgãos, porém, não se restringia a eles. No campo da política, também se estabelecia uma relação de troca de favores, como "[...] formas de regulação do favor – o 'toma lá dá cá' – quer pelo primeiro damismo, quer pelas concessões de benesses por representantes políticos" (MESTRINER, 2011, p. 13). Esse pode ser considerado um paradoxo, já que os atores responsáveis por estabelecer as políticas sociais e educacionais, não só se conformavam com essas medidas paliativas de solução imediata dos problemas, como legitimavam a assistência social em detrimento de políticas educacionais mais igualitárias. No exemplo a seguir, os ofícios nº 166/75 e 167/75, com o mesmo teor, enviados pelo Instituto, respectivamente, aos vereadores Edgar Gomes Feitosa e Claudiomar Lopes Parreira, evidenciam essa relação:

> Temos a satisfação de nos dirigir a V.Exª, com o fim de agradecer a doação feita à esta Escola.
>
> Esteja a V.Exª certo de que deu uma grande contribuição aos deficientes auditivos que aqui estudam.
>
> Aproveitamos a oportunidade para apresentar a V. Exª nossos protestos de mais alta consideração. Ofício nº 166/75.

Mestriner (2011) salientou o caráter de submissão daquele que pede em relação ao seu benfeitor. Aqui não entra em jogo uma relação em que as partes se encontram para solucionar seus problemas. Em um contexto de ausência de instrumentos institucionais para mediar esses confrontos, o direito cede lugar à benevolência. Segundo Mestriner (2011, p. 29), "Com canais fragilizados de interlocução e entregues à lógica privada de seus interesses, os cidadãos continuam a se postar diante do Estado como solicitantes, e não como parte de um coletivo atuante". Concordamos com a ponderação da autora, mas, por outro lado, sob a ótica enunciativa, um discurso provoca outro discurso, outra resposta, outro ato. As enunciações, sempre irrepetíveis, geram movimentos individuais e coletivos que, longe de serem passíveis, mudam as relações de poder e se concretizam de formas diferentes, conforme ocorreu em outros municípios do Espírito Santo.

Em Cachoeiro do Itapemirim, município localizado ao sul do Espírito Santo, a 139 quilômetros de Vitória, a descentralização na educação de surdos, proposta pelo Ines, foi marcada pela parceria entre o público e o privado, com a participação do Governo Estadual, Governo Municipal e da sociedade civil.

Em nosso percurso investigativo, observamos que, de fato, o Poder Público se eximiu de garantir, com qualidade, o ensino aos estudantes considerados excepcionais, lançando mão de parcerias para cumprir esse objetivo, transitando entre o direito e a assistência. Alguns dados mostram o esforço das professoras, aliado às constantes participações de entidades assistenciais para garantir o início e o funcionamento das classes especiais para surdos. O relatório de atividades enviado à Coordenação, em Vitória, apresenta o início do trabalho escolar no *Grupo Escolar Bernardino Monteiro* com 21 alunos surdos e 11 alunos de logopedia,[20] ocupando uma das salas da escola. No mês de março, em virtude do aumento do número de alunos, passaram a ocupar duas salas. Em maio, iniciaram uma campanha para a construção de três salas, exclusivas para surdos, no pátio da referida escola. Com a troca de correspondências, meio usado pela gestão para acompanhar o trabalho nos municípios, podemos perceber esse movimento.

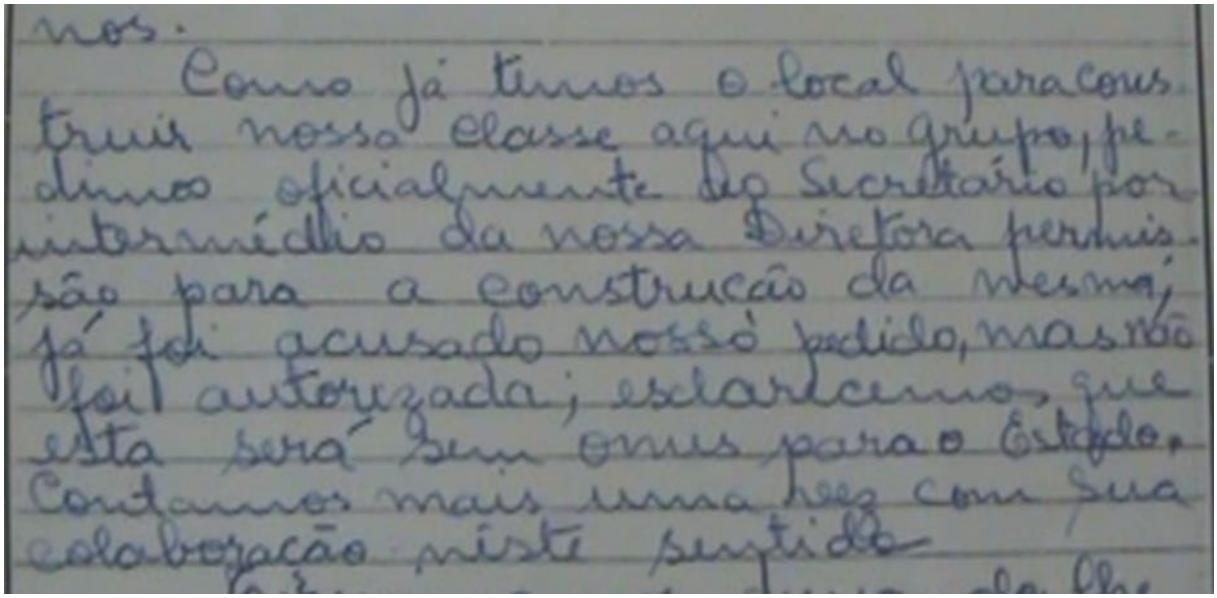
No dia 7 de março de 1970, um grupo de professoras assina uma carta, endereçada à professora Álpia Couto-Lenzi, em que agradecem o envio do livro *Posso falar*, aguardado ansiosamente por todos. Em seguida começam a dar notícias dos resultados positivos alcançados no ano anterior, manifestando que, no ano em curso, o trabalho seria mais árduo:

> Precisamos lutar mais do que no ano passado para adquirirmos uma sala de aula mais ampla para os nossos alunos. Hoje tivemos as primeiras iniciativas para este fim, aceitando as sugestões de nossa incomparável diretora, L.P.M, o que passaremos a executar ainda nesta semana.

Em carta enviada, no dia 8 de abril de 1970, as professoras retomam o assunto do livro *Posso falar* e perguntam se será distribuído gratuitamente. Caso contrário, pedem orientações sobre como seria feito o pagamento. Ao final da carta, fazem um pedido de colaboração, no sentido de agilizar a construção das salas, o que seria sem ônus para o Estado (Figura 6).

Figura 6 – Extrato de carta enviada à professora Álpia Couto

[20] "Alunos que apresentam problemas de fala, sobretudo na troca de letras, tanto na pronúncia como na escrita, gagueiras, deficiências de coordenação etc. Essa correção se faz com alunos desde os três anos de idade. Os alunos recebem 30 minutos de aula diariamente e são atendidos individualmente, porque as deficiências raramente são as mesmas. A técnica de ensino é a mesma usada para os surdos, fazendo a localização dos fonemas, até que os alunos percebam as diferenças e emitam os sons que antes eram errados" (O MOMENTO, 19 de setembro de 1971).


nos.
Como já temos o local para cons-
truir nossa classe aqui no grupo, pe-
dimos oficialmente ao Secretário por
intermédio da nossa Diretora permis-
são para a construção da mesma,
já foi acusado nosso pedido, mas não
foi autorizada; esclarecemos que
esta será sem ônus para o Estado.
Contamos mais uma vez com sua
colaboração nisto sentido

Fonte: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória.

No dia 11 de abril de 1970, a professora Álpia responde dizendo que o livro seria distribuído gratuitamente e, a respeito da construção das salas, ela já havia encaminhado um novo pedido de autorização ao secretário de Educação, evidenciando que, mesmo sem participar financeiramente do projeto, o Poder Público detinha o controle da instituição, na medida em que a conclusão do processo dependia da sua liberação. No dia 26 de junho, do mesmo ano, além das salas, foram inauguradas a secretaria e dois sanitários. Nesse espaço exclusivo, os surdos estudaram até a transferência para a Escola Especial de Surdos, em 1986.

Embora essa conquista tenha ocorrido por meio de muito trabalho, não podemos deixar de observar que as classes anexas criavam um espaço físico ainda excludente (Fotos 1, 2, 3 e 4). Mais que isso, uma permanência da dicotomia entre normais e anormais, surdos e não surdos, dentro da escola primária.

Foto 1 – Fachada da Escola Bernardino Monteiro

Fonte: Elaboração da autora.

Foto 2 – Entrada lateral para as classes anexas, ao fundo da escola

Fonte: Elaboração da autora.

Foto 3 – Rampa de acesso às salas no andar de cima, sanitários e secretaria, embaixo

Fonte: Elaboração da autora.

Foto 4 – Corredor das três salas

Fonte: Elaboração da autora.

Em entrevista ao jornal *O Momento*, no dia 17 de setembro de 1971, com a escola construída, a professora W.M.[21] relatou sobre sua estrutura e funcionamento :

> Jornal: Quem mantém as salas?
>
> Professora: As professoras são pagas pelo Estado, porém as salas onde funcionamos atualmente foram construídas pelo prefeito Hélio Carlos.
>
> Jornal: As condições de funcionamento são satisfatórias?

[21] As professoras citadas nas cartas/relatórios serão identificadas pelas iniciais dos nomes.

> Professora: Devido às exigências especiais que requer o ensino, nossa situação ainda é muito deficiente, sobretudo no que se refere à aparelhagem necessária para melhor eficiência.
>
> Jornal: Vale a pena trabalhar nesse ramo de ensino?
>
> Professora: O trabalho é árduo, mas o triunfo é consolador. Nós, professoras, temos de dispor de amor, compreensão e abnegação, antes de tudo, e partir para a meta educacional e de integração destes seres na sociedade. Não só vale a pena trabalhar nesse ramo de ensino, mas deixamos aqui um convite às colegas que façam como nós os cursos de treinamento e se integrem neste trabalho, pois a vitória do ideal é maravilhosa, levando em consideração a necessidade de ajuda que tem essas criaturas, pois eles são, como nós, pessoas humanas.

Ao final da entrevista, após agradecer ao prefeito Helio Carlos, pela construção das salas, citou o nome das empresas Itapemirim, Real, Carleto, São Pedro e São Cristóvão, por terem colaborado no transporte dos alunos e fez um agradecimento especial à diretora L.P.M, "[ ] que nos tem dado todo o apoio e sobretudo autorizou a construção de nossas classes. Ela tem sido para nós uma verdadeira mãe".

No ano seguinte, em carta enviada no dia 8 de agosto de 1972, a professora V.M. informa a parceria público e privado, com fins de comprar aparelhos para a escola:

> [...] estamos conseguindo através do 'Lions' [22] uma fabulosa campanha com a finalidade de conseguir dinheiro para doação às nossas classes de surdos, a fim de comprarmos um aparelho. Mas entrei em contato com a esposa do presidente e essa me sugeriu uma boa ideia. Para que eu lhe pedisse, se possível for, um apanhado geral e até formulário sobre o aparelho que precisamos com preço e tudo, pois o 'Lions' entraria em contato direto com a firma representante, que creio ser em São Paulo, não?

A parceria com o Lions Clube não se limitou à compra de equipamentos e ajuda na construção das salas especiais. Documentos revelaram que a associação foi responsável pela construção da *Escola Lions de Surdos Professor Napoleão Albuquerque*, em 1986, atualmente, sede do *Centro de Capacitação de Profissionais*

[22] "A Associação Internacional de Lions Clubes nasceu do sonho de Melvin Jones, um empresário abnegado de Chicago, EUA. Ele acreditava que os clubes comerciais locais deveriam expandir seus horizontes de preocupações puramente profissionais, para o bem-estar das comunidades e do mundo como um todo. Sob essa ótica, ele foi um dos precursores das organizações do terceiro setor. Foi sob sua liderança dinâmica que a Associação, três anos após sua formação, que se deu no dia 10 de outubro de 1917, se tornou internacional, com o estabelecimento do primeiro clube no Canadá, em 1920. A expansão internacional continuou com a fundação de novos clubes, especialmente na Europa, Ásia e África, nas décadas de 50 e de 60. O leonismo estabeleceu-se no Brasil, no dia 16 de abril de 1952, com a fundação do Lions Clube do Rio de Janeiro". (Disponível em: <http://lionscluberpcentro.blogspot.com.br/search?updated-max=2009-11-25T07:28:00-08:00&max-results=7>. Acesso em: 24 jan. 2014).

da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Em resposta ao requerimento protocolado pelo Lions Clube, na Casa Civil, em 28 de novembro de 1978, sob o nº 4341, a Secretaria da Cultura e do Bem-Estar Social autorizou a construção da Escola de surdos em 1º de junho de 1979, conforme documento a seguir:

> [...] Autorizo ao Lions Clube de Cachoeiro do Itapemirim a construir às suas expensas, em terreno pertencente ao patrimônio estadual, à Rua Dr. Deolindo, no Município de Cachoeiro do Itapemirim, um prédio tipo escolar para funcionamento de uma escola para surdos.
>
> Referido prédio passará a integrar o patrimônio estadual que o manterá em funcionamento, ficando desde já reservado ao Estado o direito de mudar a finalidade específica da construção (Escola para Surdos), a seu critério e em qualquer tempo, sem que caiba ao Lions qualquer direito, inclusive de reclamação ou de interpelação judicial ou extra-judicial.

O documento expressa com clareza a parceria entre o Poder Público, que não se desobriga, totalmente, de sua responsabilidade, mantendo o controle administrativo da escola, e a instituição filantrópica, que funciona como um intermediário entre o Estado e o cidadão, pois, nessa relação, "[...] a assistência social pública se voltou historicamente para a introdução de mecanismos de apoio às organizações, e não diretamente à população" (MESTRINER, 2011, p. 17). Convém reiterar que o decreto que instituiu a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro preconizou no art. 6º que: "A Campanha poderá firmar convênios com entidades públicas e privadas para a consecução de seus desígnios". Assim, o Lions Clube de Cachoeiro do Itapemirim foi um parceiro importante para a Secretaria Estadual de Educação. Em *site* oficial da Instituição, a construção da "Escola para Deficientes Auditivos no Baiminas" configura-se como uma das mais importantes obras do clube nos 49 anos de existência. A seguir, as fotos (5, 6 e 7) da inauguração da escola:

Foto 5 – Discurso de um aluno surdo

Fonte: Acervo documental do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento ás Pessoas com Surdez - Cachoeiro do Itapemirim.

Foto 6 – Discurso do ex-prefeito de Cachoeiro do Itapemirim, Roberto Valadão

Fonte: Acervo documental do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento ás Pessoas com Surdez – Cachoeiro do Itapemirim.

Foto 7 – Discurso do ex-secretário de Estado da Educação e Cultura do Espírito Santo, Wilson Haese

Fonte: Acervo documental do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento ás Pessoas com Surdez – Cachoeiro do Itapemirim.

Em Colatina, município localizado na região noroeste do Espírito Santo, a 129 quilômetros de Vitória, as crianças surdas foram matriculadas em escolas comuns antes de passar, definitivamente, para uma escola especial. Em correspondência, enviada no dia 10 de março de 1972, a coordenadora municipal deixa transparecer a tensa relação que se estabelecia no processo de integração das crianças surdas nas escolas comuns, ao informar que, “[...] por falta de espaço e carteiras na Classe que nos foi concedida no grupo Dr. Ubaldo Ramalhete, em S. Silvano, neste município, suspendi as aulas e aguardo providências da diretora deste estabelecimento [...]”. Como era um projeto vinculado a um programa estadual, as coordenadoras municipais cobravam a solução de condições básicas quanto à estrutura e mobiliário, como observamos, também em correspondência da coordenadora municipal de Mimoso do Sul, em 1971, informando que, “Como funcionamos (classe especial de deficientes mentais e Audição) numa classe muito pequena e sem conforto, no Grupo Escolar Monteiro da Silva, estamos conseguindo uma sala maior, mesmo que seja alugada”. A falta de espaço e a carência de materiais foram consequência do crescente número de crianças surdas que foi para a escola. O pedido para divisão ou ampliação de classes mostrava essas duas faces da situação. Curiosamente, ao contrário do que preconizava um dos pilares da

descentralização proposto pelo Ines, que era a escolarização de crianças surdas e ouvintes na mesma escola primária, nos municípios capixabas, observamos um movimento inverso no sentido de retirar as crianças das classes especiais e abrigá-las nas escolas especiais.

Em Colatina, esse movimento teve início por intermédio da Associação de Pais de Crianças Surdas (APCIS), criada por Álpia Couto-Lenzi e pelos pais das crianças que estudavam na *Escola Angela de Brienza*, em Vitória. No dia 26 de agosto de 1971, reuniram-se em assembleia, no Clube Recreativo de Colatina, por convocação da diretora do Setor dos Deficientes da Audição da Secretaria de Educação, a professora Álpia Couto-Lenzi, os membros da APCIS, Leda Coutinho Dias, diretora da *Escola Angela de Brienza* em Vitória e os pais de crianças surdas de Colatina, com a finalidade de criar a *Associação de Pais e Amigos do Excepcional de Colatina (APAEC)*.

Conforme ata[23] do dia 26 de agosto de 1971,

> Tomando a palavra a diretora da escola Angela de Brienza, D. Lêda C. Dias apresentou os membros da diretoria da associação de Vitória e explicou a finalidade de sua presença em Colatina e a necessidade da criação deste órgão. Passou a palavra para a professora Álpia Couto, a qual descreveu através de cartazes e slides os processos usados na reeducação de surdos através dos tempos e procedeu a leitura do estatuto. Falou a presidenta da Associação de Vitória incentivando os pais daqui a trabalharem pelo progresso desta associação, assim como eles fazem lá, em colaboração com a escola.

Para encerrar, a professora Leda Coutinho procedeu à eleição da diretoria que estava se constituindo. Presente na reunião, representando o prefeito, estava o diretor da Educação Municipal do município, professor Waldemar Almeida, que elogiou a iniciativa e apresentou os planos para a educação do excepcional.

O texto da ata evidencia alguns aspectos desse projeto. Inicialmente, destacamos a extensão da força política da professora Álpia Couto em articular, não apenas a criação da escola de surdos, mas também a criação da Apaec em Colatina. Na condição de diretora do Setor dos Deficentes da Audição da Secretaria de Educação, assumiu o papel de autoridade, ao convocar a reunião, com finalidade

[23] Ata de reunião de fundação da Apaec no Cartório do 1º Ofício, Colatina, registrada sob o nº 21, do Livro A I, em 5 de novembro de 1971.

específica, que ultrapassava o limite da escolarização, pois a criação da Associação de Pais transformava o processo administrativo em um processo socialmente organizado.

A reunião de gestores, professores e pais obedecia às regras exigidas para a criação de uma associação, mas também evidenciava o caráter dialógico em que ela foi constituída. Como se tratava de uma assembleia deliberativa, foi necessário que uma parcela significativa de pessoas participasse, legitimando o quórum, instituindo a diretoria e se constituindo como autores responsivos e responsáveis, mediante a assinatura. Para Bakhtin (1993), o ato responsável é sempre assinado. Exige do autor um posicionamento diante da vida e do outro com quem dialoga, pois "[...] o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao *outro*, o que quer dizer que ele *responde* por isso" (AMORIM, 2009, p. 22). Do único lugar que me é possível atuar eu me arrisco e me comprometo com o conteúdo da criação e o torno válido para mim e para o mundo. Nessa perspectiva, os sujeitos ali representados, assumiram como válido o projeto descentralizador de alfabetização de crianças surdas em Colatina, de acordo com a proposta do órgão gestor.

Segundo Jannuzzi (2004, p. 182), a criação das Apaes situa-se no contexto dos movimentos das pessoas com deficiência que, desde a década de 1950, se organizavam com o fim de debater seus próprios problemas. A partir dessas iniciativas, as associações locais foram se agrupando em nível nacional, dando origem, por exemplo, à Federação Nacional das Apaes (Fenapaes), em 1962 e à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), na década de 1980. Nesse contexto, não podemos perder de vista que a Apae, em Colatina, é fruto da APCIS, associação de pais criada por Álpia Couto, em Vitória. Isso revela que o texto escrito em ata, embora tenha a finalidade de narrar a criação de uma instituição, num dado momento histórico, não abarca o contexto mais amplo das vozes que dialogaram para que aquele evento se efetivasse.

O fato de a ata evidenciar que não houve polêmicas ou tensão na assembleia nos dá pistas de que a criação da associação não aconteceu ali, naquele momento histórico. Não foi um processo *adâmico*, mas se constituiu anteriormente, num contexto mais amplo com a participação efetiva da sociedade civil, configurando-se como um movimento social importante, já que, até aquele momento, na história da

educação de surdos, no Espírito Santo, não há registros de movimentos sociais em direção à escolarização de crianças surdas. Outra explicação para a criação das Associações de Pais em Vitória e Colatina também pode estar ligada a um dos pilares da educação de surdos, que é a participação da família. De acordo com Couto-Lenzi e Perdoncini (1996, p. 20), o diagnóstico da surdez de um filho traz sérias consequências psicológicas, caso não haja, por parte dos profissionais adequados, uma correta orientação sobre a surdez e os vários caminhos educativos que podem ser utilizados. Nesse sentido, "[...] o traumatismo da revelação do diagnóstico de uma surdez profunda deverá ser atenuado, pela explicação de que o futuro da criança irá depender da participação dos pais em sua educação". Essa participação sempre foi condicionada à estrita observância das técnicas próprias da oralização.

Outro aspecto importante sobre a Associação de Pais em Colatina refere-se à natureza da instituição. A presença do representante da Prefeitura Municipal de Colatina na assembleia deu legitimidade à criação da nova associação/escola e firmou a parceria entre as esferas pública e privada. Assim, a *Associação de Pais e Amigos do Excepcional de Colatina* e a *Escola de 1º Grau e Especial Angela de Brienza*, com documentação única, fundiram-se em apenas uma instituição, conforme imagem do cabeçalho dos documentos emitidos pela escola.

Figura 7 – Cabeçalho dos documentos

Fonte: Acervo documental do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento ás Pessoas com Surdez – Cachoeiro do Itapemirim.

A primeira, inscrita no Conselho Nacional de Serviço Social[24] (CNSS), em 3-12-1974, Processo nº 238.643, foi uma instituição sem fins lucrativos, privada e de caráter filantrópico. A segunda configurava-se como instituição de ensino, sob a responsabilidade do Poder Público Municipal. A nova associação/escola era mantida

[24] Criado pelo do Decreto nº 525/38, consolidou a estratégia de aliança entre o Estado e a sociedade civil, via filantropia. Com a Legião Brasileira de Assistência, centralizou, na União, a coordenação da área social, na regulação da filantropia (MESTRINER, 2011).

pelos associados e pelos convênios firmados e renovados, anualmente, com a Prefeitura Municipal de Colatina, que cedia o ginásio de Esportes e o Estádio Municipal, para a prática de atividades físicas, de lazer e para eventos sociais, com a Secretaria de Estado de Educação, responsável pelo projeto de descentralização do Ines, e pela cessão de professores e o pessoal administrativo, além de convênios com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) e (Fesbem), todas ligadas à assistência social. É importante ressaltar que a escola não era de surdos. Por se tratar de uma escola especial, recebia alunos deficientes mentais, deficientes físicos, deficientes sensoriais (da visão e da audiocomunicação), deficientes da fala e alunos com distúrbios emocionais.[25] De acordo com relatório de caracterização da escola, no item *Modalidade de atendimento* para os deficientes da audiocomunicação, ou surdos, a escola oferecia "[...] atendimento terapêutico específico, escolar e de reforço, este para os desligados da entidade e ingressos na rede de ensino comum".

Portanto, a criação das primeiras classes especiais para crianças surdas no Espírito Santo evidencia a fragilidade da legislação da época em garantir a escolarização como direito e não como benesse. As crianças surdas ocupavam um lugar físico e discursivo idealizado. Frequentavam a escola comum, mas não eram crianças comuns, eram surdas. Desde a ocupação de algumas salas "cedidas" na escola comum, até a construção de salas em locais anexos, a integração não era um direito, mas resultado dos movimentos organizados que reivindicavam o acesso, mesmo restrito. Nesse cenário, ressaltamos a atuação responsável dos vários sujeitos que, individual ou coletivamente, se mobilizaram e se enunciaram, produzindo um movimento que dialogou com o contexto mais imediato da própria comunidade em que estavam inseridos e com o contexto mais amplo de um projeto nacional fundamentado nos princípios da Educação Especial.

4.2 ASPECTOS EDUCACIONAIS NA CONFIGURAÇÃO DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

Na medida em que o objetivo de integrar o surdo à sociedade, por meio da oralização, avançou de forma contundente, a aprendizagem dos conhecimentos

[25] Nomenclatura usada nos documentos da escola para se referir aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

escolares ficou relegada a um plano não inferior, mas posterior. Assim, esperar que a criança surda atingisse a plenitude da língua oral, foi o requisito de acesso a outros conhecimentos. Soares (1996) argumenta que, na época em que, no Brasil, estavam em andamento as campanhas de alfabetização em massa, com relação à Campanha para alfabetizar o surdo brasileiro, o objetivo não era alfabetizar, mas, sim, oralizar. De qualquer modo, ensinar a linguagem oral era um dos componentes do currículo da escola comum. No caso das crianças surdas, os outros conhecimentos foram abandonados no processo. A autora afirma que, ao contrário da educação para os normais, que seguiu o caminho do direito e da cidadania, a educação de surdos foi idealizada pelas vias do assistencialismo, pois ao surdo bastaria que a fala lhe fosse restituída. Assim, a educação da criança surda teria seguido um caminho inverso, priorizando aspectos relativos à oralização em detrimento da instrução e alfabetização, configurando uma educação diferente ou, segundo a autora, uma Educação Especial.

Porém, diante do que já vimos, questionamos se a orientação metodológica nos Estados do Brasil, mediada pelos professores que se formaram sob a perspectiva do oralismo, poderia ser diferente. Acreditamos que não. Por isso, adotamos uma postura mais crítica quanto à afirmação de Soares (1996) de que a educação da criança surda seguiu um caminho puramente assistencialista, desconsiderando outros conhecimentos. Ao contrário, a coerência entre a teoria e a metodologia nos leva a crer que esse período foi marcado por um projeto intencional e organizado, alinhado aos objetivos e concepções da época. Todavia, não desconsideramos que uma leitura histórica desse processo inevitavelmente nos levará a ver os desafios impostos à educação de todas as pessoas consideradas deficientes e, portanto, alijadas de direitos básicos da cidadania.

Nesse cenário, pensar a alfabetização de crianças surdas, atualmente, tem se tornado possível por meio dos estudos voltados para a linguagem. Considerarmos, assim como Gontijo (2008, p. 198), que a alfabetização não se resume à aprendizagem do código, mas ela se apresenta como

> [...] como uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura, e de compreensão das relações entre sons e letras.

Desse modo, assumimos a alfabetização de crianças surdas, nessa perspectiva, como um processo viável, porém como um campo de investigação que está se constituindo recentemente. Assim, compreender a concepção de educação adotada na época de nossa investigação e que balizou o processo de alfabetização de crianças surdas no Espírito Santo nos leva, novamente, a um movimento incontornável, que é dialogar com a principal interlocutora entre o Ines e a Secretaria de Educação, a professora Álpia Couto-Lenzi, considerando que a sua atuação nos ajuda a entender as proposições atuais.

Em sua biografia, Álpia Couto-Lenzi citou, como referência em sua formação, a professora Ângela de Brienza, vinda da Argentina e contratada pelo Ines para dar aulas de Fonética e Didática Especial. A sua influência evidenciou-se na escolha do nome de sua escola particular e no nome da escola especial em Colatina. Ângela de Brienza será a principal interlocutora no início de sua atuação docente: “Foi com ela que aprendi o método oral, e dela herdei o amor pelos surdos e a filosofia oralista, que, considerando os surdos como cidadãos, defende o direito deles de se comunicarem na língua que os caracteriza como filhos de um país” (COUTO-LENZI, 2004, p. 17). Baseada nesse método, que prevê, prioritariamente, o ensino da fala, por meio do ensino dos fonemas, ela começou a educar crianças surdas ainda como estagiária no Ines.

Nessa época, surgiram divergências teóricas entre ela e Ana Rímoli. No relato, as orientações de Ângela de Brienza, pelo Método Oral Puro, deram lugar a uma nova proposta de alfabetização, “[...] que passou a ser obrigatória em todas as salas de aula” (COUTO-LENZI, 2004, p. 33). Embora defendesse a adoção do oralismo como filosofia norteadora da educação de crianças surdas, Dória (1958) abriu uma discussão a respeito da língua gestual usada por essas crianças. Para tal, citou o relato de Mary C. New, especialista americana no ensino de crianças surdas, que traz à tona as incertezas de Alexander Graham Bell quanto à eficácia do processo de ensino da fala aos surdos e os resultados da pesquisa do Dr. Teivvort , em que ele levantou a hipótese de que existem duas formas de comunicação utilizadas pelas crianças surdas: uma para a comunicação entre elas, denominada secreta, e outra direcionada para a comunicação com o mundo que ouve. Em outro trecho do livro, Ana Rímoli apresentou o contexto oralista americano e argumentou:

> O método oral não é, entretanto, seguido, obrigatoriamente ou de modo absoluto em todas as escolas para surdos, nos Estados Unidos. Um considerável número delas aprova e permite a soletração e a linguagem manual (mímica) nas horas de brinquedo, nos dormitórios e nas salas de almoço; a 'soletração dáctyla', que não deve ser confundida com a linguagem manual é o meio de comunicação utilizado nas escolas não-orais (DÓRIA, 1958, p. 127).

Ainda a esse respeito, a autora declarou que, entre os defensores do oralismo puro, já havia os que concordavam que alguns alunos com surdez profunda responderiam melhor ao ensino se fossem educados por métodos silenciosos. Finalmente, defendeu a urgente necessidade de pesquisas nessa área. Álpia Couto não esclareceu os motivos da divergência com as novas propostas de alfabetização, mas entendemos que essa posição teórica adotada por Ana Rímoli contradiz os pressupostos indicados por ela, ou seja, o Método Oral Puro. Esse será o referencial teórico de Álpia Couto até 1972, quando, por meio de uma especialização na Universidade de Nice, na França, conhecerá o Método Perdoncini. Esse método consiste em estimular e educar a audição residual da criança surda por meio de estímulos repetitivos, trabalhando os parâmetros do som, como a duração, intensidade e frequência. Ao contrário do Método Oral Puro, que se baseia apenas no ensino da fala e na Leitura labial, o Método Perdoncini trabalha na direção de fazer com que a criança aprenda a ouvir e a falar a partir dos resíduos auditivos, pois

> A criança recebendo frequentemente estímulos sonoros consegue: a) descobrir a sensação sonora, percebendo a presença do som; b) perceber a presença e ausência dos sons, percebendo a diferença entre o som e o silêncio; c) mais tarde passa a fazer diferença de duração de sons, reconhecendo sons longos e os sons breves; d) em seguida conhecer sons fortes e sons fracos, fazendo a diferença de intensidade; e) mais tarde passa a aprender a diferença entre sons graves e agudos, de acordo com as frequências de seu campo auditivo residual; f) aplicar o conhecimento dos limiares diferenciais à compreensão da linguagem e ao aperfeiçoamento da fala (COUTO-LENZI, 2004, p. 127-128).

Assim, nessa perspectiva, independentemente do nível de perda auditiva, todos os surdos possuem uma audição residual, "[...] o que significa a possibilidade de atingir sons da fala, desde que sejam devidamente aparelhados e que recebam a correta educação auditiva" (COUTO-LENZI, 1997, p. 35).

Ao justificarem a opção por um novo método na alfabetização de surdos, Couto-Lenzi e Perdoncini (1996, p.17) deixaram claro que "[...] esse trabalho se coloca em

um sistema de comunicação totalmente diferente e incompatível com os gestos". Nesse contexto, a comunicação da criança surda com o mundo ouvinte seria a chave para sua completa integração na sociedade, conforme eles explicitaram:

> A criança surda educada por essa orientação deve ter uma imagem psicossomática de sua pessoa absolutamente completa, sob o plano de sua comunicação e com o ambiente dos ouvintes. Esse sucesso é possível porque permite encarar no futuro o desaparecimento progressivo do 'mundo dos surdos', já que os surdos educados através dessa orientação podem retomar sua verdadeira posição na sociedade, comunicando-se pela Língua de seu país, como as demais pessoas. A normalização faz com que sejam absorvidos, deixando de constituir um grupo à parte, segregado (COUTO-LENZI; PERDONCINI, 1996, p. 17-18).

Sob essa ótica, os surdos se constituíam em um grupo à parte, excluídos por não poderem se comunicar na língua oficial do País, a língua portuguesa. Normalizá-los seria o caminho. Acreditamos que essa concepção de surdez, ancorada na negação do "mundo surdo" e, consequentemente da língua de gestos ou mímica, foi determinante para consolidar a filosofia oralista no Espírito Santo, contribuindo para as fortes tensões que se estabeleceram posteriormente e que permanecem até hoje com a comunidade surda.

Outro destaque é a ideia de uma cisão entre dois mundos linguísticos, o mundo dos surdos e o mundo dos falantes. Parece-nos que essa cisão não foi totalmente superada. Se, no passado, a exclusão se dava pelo não aprendizado da língua portuguesa oral, atualmente a exclusão se concretiza pela necessidade de negação dessa história individual e coletiva, na medida em que saber a língua oral se tornou uma marca negativa. Porém, uma questão permanece: a língua como requisito para a remissão da criança surda.

Os primeiros dados, reunidos a partir de relatórios feitos pelas professoras responsáveis pelas classes especiais nos municípios, e enviados à E.E.E. Oral e Auditiva de Vitória, [26] dão-nos pistas do trabalho pedagógico articulado às orientações da administração central em Vitória. Observamos que, entre as décadas de 1950 e 1970, Álpia Couto-Lenzi realizou, de fato, um trabalho administrativo e pedagógico com rigor e responsabilidade. A seu favor, pesa o fato de que era

[26] A Escola Oral e Auditiva de Vitória teve vários nomes ao longo de sua trajetória: Escola Ângela de Brienza, Instituto Oral do Espírito Santo, Escola Especial de Educação Oral e Auditiva de Vitória e Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória (E.E.E. Oral e Auditiva de Vitória), até os dias de hoje.

professora formada no Curso Normal e com experiência pedagógica no ensino infantil. Ao contrário do que vimos ao longo da história, em que médicos e psicólogos assumiam a tarefa pela educação de criança surdas, a partir do Curso Normal do Ines, esse trabalho será realizado por professores.

Para melhor compreensão dos sentidos da alfabetização nos documentos escolares, inicialmente, precisamos considerar que, sobre a oralização, o Espírito Santo adotou duas propostas distintas: o Método Oral Puro, até 1972, e o Método Perdoncini, que vigorou de 1973 em diante, ambos seguindo os pressupostos do Método Intuitivo. Neste capítulo, vamos tentar conhecer esses dois movimentos em suas semelhanças e diferenças, compreendendo que a história não pode ser linear e nem compartimentada por datas, porém, para fins didáticos, achamos pertinente separar esses dois momentos e conhecer a atuação dos sujeitos, bem como os diálogos estabelecidos.

4.2.1 – “Posso falar”

Falar, esse foi o mote de todo o período que nos propusemos a investigar. Ver possibilidades na oralização da criança surda capixaba provocou um intenso movimento, a partir de 1957, e se estendeu até a década de 2000, mesmo sem a presença de sua principal interlocutora. Para compreender as questões que envolveram a prática escolar, como a avaliação, a escolha de materiais didáticos e as orientações metodológicas, mobilizamos documentos produzidos pelos gestores da época. Entre as fontes, selecionamos os relatórios, atas de resultado final e pautas escolares. Nos relatórios, alguns em formato de cartas, pudemos observar a tentativa de unificar as orientações pedagógicas em todo o Estado, por meio das descrições de conteúdos, atividades e avaliações. As pautas e as atas de resultado final evidenciaram as disciplinas que fizeram parte desse período inicial e o que elas contemplavam para fins de avaliação. Outro material que contribuiu para nossas análises foi a cartilha intitulada *Posso falar*, da autoria da professora Álpia Couto-Lenzi e que orientou o trabalho docente, independente do método adotado.

Esses documentos foram cotejados com a base teórica que, a nosso ver, fundamentou a produção discursiva aprendida no Curso Normal no Ines e multiplicada em nosso Estado. Para isso, usamos alguns trechos do livro escrito por J.J. Vallade Gabel e traduzido por Tobias Leite, em 1874, em que o Método Intuitivo

foi indicado para a alfabetização de surdos, assim como alguns livros publicados por Couto-Lenzi e Perdoncini .

A nossa intenção foi mostrar que as enunciações não são fruto do nosso psiquismo ou de um ato individual de criação, como afirmou Bakhtin (2010) ao criticar o subjetivismo abstrato, uma das concepções teóricas da linguagem de sua época. De encontro a esse pensamento, o autor assevera que as enunciações são fruto das nossas relações sociais. Estamos rodeados de sujeitos que nos provocam à réplica, ao debate, ao confronto, à resposta. A metáfora da palavra como uma arena de lutas é pertinente em nosso estudo, porque não imaginamos um projeto tão duradouro e consistente sem a participação de tantas outras vozes que, em parceria, constituíram mais um elo na história da educação de surdos no Espírito Santo.

Nas pautas das turmas de alfabetização da E.E.E. Oral e Auditiva de Vitória, entre os anos de 1960 a 1969, é possível observar os conteúdos em que as crianças eram avaliadas: Matemática, Linguagem, Leitura Labial e Articulação. À primeira vista, esse dado revela uma redução de conteúdos na medida em que não vemos constar disciplinas como Ciências e Estudos Sociais. Nesse percurso analítico, lembramo-nos das queixas dos surdos capixabas sobre a escola oralista, que ensinava apenas Português e Matemática, ou seja, conteúdos mínimos, sem uma preocupação com os outros conhecimentos (COSTA, 2007), e também do posicionamento de Soares (1996) com a alegação de que a escola oralista desprezou os conhecimentos escolares. Se considerarmos o processo de escolarização das crianças surdas fora de um contexto histórico, poderemos cair nesse tipo de generalização, porém a história não é estática e nem a atuação dos sujeitos se limita ao tempo. Ela é resposta, mas também interpela o outro a uma atitude responsiva. Nessa direção, esse acabamento definitivo dado ao processo de oralização, no Espírito Santo, precisa ser confrontado com novas fontes.

A ata do resultado final da mesma escola, de 1971, evidenciou que há uma ampliação e um detalhamento dos conteúdos avaliados nas turmas de alfabetização, conforme o Quadro 6:

Quadro 6 – Ata de resultado final da Escola Especial de Educação Oral e Auditiva de Vitória

TREINAMENTO AUDITIVO	**PRONUNCIAÇÃO**	**AQUISIÇÃO DE IDÉIAS**
LINGUAGEM	**LEITURA**	**MATEMÁTICA**
Oral Escrita	Labial Oral Silenciosa	Capacidade de raciocínio Operações
ESTUDOS SOCIAIS	**ATITUDES**	
Conhecimento Espírito científico Elaboração de material	Interesse Senso de responsabilidade Iniciativa Comportamento Assiduidade Ordem e higiene Ajustamento aos colegas, à professora, à escola	

Fonte: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória.

O primeiro ponto que nos chama a atenção refere-se à organização curricular que, ao contrário do exemplo anterior, contempla outros conteúdos, como Estudos Sociais, porém com um predomínio da linguagem oral e uma superficialidade nos outros conhecimentos. Podemos considerar que essa organização se deu na medida em que o processo foi se constituindo e evidenciando as lacunas a serem preenchidas, dando maior visibilidade aos objetivos da escolarização. No *Treinamento Auditivo* a criança surda tem os seus resíduos auditivos estimulados e ampliados pelos aparelhos auditivos, com o objetivo de reconhecer e discriminar os sons. A *Pronunciação* refere-se, especificamente, à posterior tentativa de pronúncia dos fonemas identificados. A *Linguagem* e *Leitura* dão ênfase à aprendizagem da fala, da leitura dos lábios e da escrita. A preocupação com a formação integral, especificada no item *Atitudes* tem o objetivo claro de formar cidadãos por meio do ensino de boas atitudes. Essa concepção está fortemente vinculada aos ideais da Pedagogia Emendativa, defendidos por Ana Rímoli e Milton Acácio de Araújo na 1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos. Notamos, ainda, que há um detalhamento sobre o que avaliar em cada conteúdo, direcionando um pouco mais o olhar e o trabalho do professor.

Em Cachoeiro do Itapemirim, as atas de resultado final, entre 1976 e 1977, indicam em que disciplinas os estudantes foram avaliados, conforme o Quadro 7:

Quadro 7 – Ata dos resultados finais: classe de surdos anexo à Escola de 1º Grau Bernardino Monteiro

DISCIPLINAS	Maternal	Jardim	Pré	1ª série	2ª série
Comunicação e Expressão	X	X	X	X	X
Leitura labial	X	X	X	X	X
Mecânica da fala	X	X	X	X	X
Compreensão da fala	X	X	X	X	X
Integração social	-	-	-	X	X
Matemática	-	-	-	X	X
Ciências	-	-	-	X	X
Atividade artística	X	X	X	-	-
Ritmo	X	X	X	-	-

Fonte: Superintendência Regional de Educação de Cachoeiro do Itapemirim.

Segundo os documentos, das disciplinas do currículo comum, somente Comunicação e Expressão é comum a todas às turmas. Matemática, Ciências e Integração Social só aparecem na 1ª e 2ª série. Nas turmas iniciais, do Maternal ao Pré, as disciplinas confirmam as etapas do oralismo que consistem em, primeiro, preparar a criança para compreender o som, por meio do treinamento auditivo (ritmo) para depois inseri-la no aprendizado da língua portuguesa, nas modalidades oral e escrita.

Duas considerações podem ser feitas. A primeira nos leva a questionar se, de fato, o que está documentado nas atas foi concretizado na prática docente, já que o discurso atual afirma que aos surdos foi negado o conhecimento escolar. A segunda consideração nos indica que, embora o foco da oralização tivesse como premissa ensinar a falar a língua oral, os conhecimentos escolares não eram totalmente desprezados pois apareciam em articulação com as atividades de oralização. Dessa forma, o trabalho não era puramente clínico, mas pedagógico, orientado por uma perspectiva funcional de aquisição de língua. No caso em questão, a língua oral. Não seria essa uma permanência a ser problematizada nos dias atuais, em relação à escolarização das crianças surdas na perspectiva do bilinguismo?

Em Colatina, os primeiros dados reunidos a respeito dos conteúdos ensinados fazem parte de um relatório elaborado pelo Centro de Educação Especial Angela de Brienza e enviado ao Instituto Oral e Auditivo de Vitória, em que consta o planejamento anual para o ano de 1972, com o conteúdo programático dividido por níveis e disciplinas e o planejamento semanal detalhando cada atividade por dia e por turno. Novamente, observamos que as disciplinas do currículo das escolas primárias eram contempladas na *Escola Ângela de Brienza* (Quadro 8).

Quadro 8 – Conteúdo programático dividido por níveis e disciplinas

Nível I	**Nível II e III**	**Nível IV e V**
Linguagem Matemática Estudos sociais Linguagem da fala Leitura labial (Ciências e verbos) Leitura e alfabetização: cartilha *Posso falar*	Linguagem Matemática Estudos Sociais e leitura labial: verbos e Ciências Leitura: cartilha *Posso falar*	Linguagem Matemática Estudos Sociais e leitura labial: Ciências Linguagem da fala Leitura labial (Ciências e verbos) Leitura e alfabetização: cartilha *Posso falar*

Fonte: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória.

Em comparação com os conteúdos de Vitória e Cachoeiro do Itapemirim, observamos, com mais clareza que, seguindo os princípios do Método Oral Puro, a

oralização é o fio condutor dos conhecimentos. De fato, o objetivo principal era oralizar, mas esse objetivo seria alcançado por meio das disciplinas. Como um amálgama, os exercícios de Leitura labial eram realizados pela pronúncia dos nomes das plantas ou dos animais que vivem na terra e na água (Ciências), das cores da bandeira, vestuário e alimentação dos indígenas (Estudos Sociais), na conjugação dos verbos (Português) e na leitura de números (Matemática), dentre outros exemplos. Está claro o diálogo com a orientação da formação de professores do Ines, explicitada *no Manual de educação da criança surda*, que orienta,

> Os assuntos referentes à linguagem (gramática, via de regra) e os conhecimentos gerais serão parte integrante do programa de linguagem, pois como vimos, é através desta que a criança surda deverá aprender todas as demais matérias do currículo do curso primário (DÓRIA, 1961, p. 229).

Assim, novamente vemos que a linguagem, aqui caracterizada pela língua oral, será o alicerce da educação. Não é possível a criança surda avançar sem esse conhecimento. Acreditamos que, entre os anos de 1960 e 1969, na Escola Oral e Auditiva de Vitória, embora as pautas escolares não tragam essa articulação dos conhecimentos escolares com as atividades de oralização, eles eram contemplados.

Em busca de um detalhamento maior, observamos que, no referido quadro, no tópico *Linguagem,* a preocupação com os conteúdos direcionados à alfabetização baseia-se no sistema linguístico. Já em *Leitura labial*, a preocupação está em integrar a oralização com Ciências e Estudos Sociais (Quadro 9):

Quadro 9 – Atividades de Linguagem e Leitura Labial, referente ao Nível I

LINGUAGEM	**LEITURA LABIAL**
Período preparatório Período informal Alfabetização Gramática: Nomes próprios e comuns Masculino e feminino Singular e plural Ponto final Expressão oral e escrita:	Partes do corpo Peças do vestuário Frutas Animais mais conhecidos: vozes Cores Brinquedos Meios de transporte

Sentenças à vista de estampa Sentenças com palavras dadas	Pessoas da família Verbos e pronomes

Fonte: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória.

Além do conteúdo programático, a escola se orientava por um planejamento semanal, em que eram contemplados, diariamente, os objetivos para a alfabetização das crianças surdas (Quadro 10):

Quadro 10 – Extrato do planejamento semanal referente à quinta-feira

Quinta feira 9h30min	Exercícios de voz (fonemas dados) Leitura em voz alta (todos os alunos) Ditado Seguimento da cartilha – verbos e frases Novos fonemas Verificação Recreio Matemática – problemas simples Cálculo mental (no quadro) Cálculo em voz alta Dever de casa

Fonte: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória (Adaptado).

Nos exemplos acima, alguns detalhes merecem destaque. Em primeiro lugar, nesse período, as professoras, responsáveis pela alfabetização de surdos, foram formadas diretamente no Ines. O domínio do método já fazia parte da formação inicial, por isso as recomendações, quanto à metodologia, não diferiam das orientações do Ines, evidenciando características do que era proposto pelo método intuitivo.

Conforme discutido no capítulo anterior, esse método já havia sido apresentado por Tobias Leite como um método eficaz para crianças surdas, ao traduzir o manual de alfabetização de surdos, escrito por J.J.Vallade Gabel, em 1874. Naquele contexto, a escrita e os sinais naturais foram tomados como meios de ensinar a criança surda. De acordo com Gabel (1874, p.23) “A palavra que desenvolve tão bem e tão prontamente a inteligência dos que ouvem, é impotente para levar luz à inteligência

dos surdos-mudos de nascimento; não serve a estes senão para exprimir ideias que eles tenham adquirido por outros meios". Em resposta à indagação de qual o melhor meio para educar o surdo na escola, ele concluiu:

> Si se trata somente de civilizar o surdo mudo, e de fazer conhecer os princípios do homem para com Deus, para com a sociedade, e para comsigo mesmo, a linguagem natural dos signaes póde bastar. Mas si se lhe quer dar uma instrução mais sólida, ensinando-lhe a língua materna, para que possas entender-se com as pessoas ilustradas, e para estender seus conhecimentos pela leitura, é preciso apoiar sua instrução principalmente na escrita e na dactylologia esclarecida pela intuição (GABEL, 1874, p. 3).

Tornar o ensino concreto a partir da observação das coisas, e depois pela expressão oral, estava consoante com os objetivos da oralização.

Para desenvolver a expressão oral e escrita, a escola oralista indicava exercícios com sentenças à vista de estampa/figuras e sentenças com palavras dadas. Essa característica está evidente nos exercícios de *Leitura labial*, articulados com Ciências e Estudos Sociais, que partiam do ensino de palavras concretas, como as partes do corpo, nomes de frutas ou animais. No manual utilizado por Tobias Leite, em 1874, uma coleção de gravuras intitulada *A palavra e a imagem* é apresentada como material indispensável para a alfabetização, sendo definida como

> [...] uma colleção de gravuras representando os objetos materiaes de que o surdo-mudo deve aprender os nomes; as difficuldades estão graduadas de modo a facilitar o trabalho; os assumptos dispostos de modo a interessar o aluno; e a leva-lo a achar a significação de um grande número de palavras que não são explicadas directamente pelo desenho (GABEL, 1874, p. 12).

Esse material fundamentava-se nas concepções do método de marcha analítica, em que o ensino parte das unidades, como palavras, frases ou histórias, para o ensino das unidades menores, como as letras e sílabas. Nessa perspectiva, Dória (1961, p. 134), em seu manual, defendia que o ensino dos fonemas fosse introduzido somente após as crianças surdas passarem por um período de contato com a língua oral, por meio de histórias, músicas, ordens simples, para uma compreensão global da língua. Segundo ela:

> Deve-se observar que os pequeninos elementos fonéticos da palavra – as vogais – são apresentados aos alunos em situação total, em expressões com sentido completo. Esta é uma exigência do sincretismo, característico do espírito infantil. A criança busca tudo que impressiona os órgãos do sentido; os objetos lhe interessam em

> função do gosto, do tato, da vista, e são percebidos como um todo, de maneira sincrética, imprecisa. As partes distintas dos objetos não são percebidas inicialmente; só muito mais tarde, pela capacidade de análise é que conseguirá distinguir os atributos separados do aspecto global.

Como exemplo, cita o ensino das vogais:

> O aluno observará e comparará o movimento feito pelo professor ao falar cada vogal nas frases seguintes, por ex:
>
> **Au – au**; o cão faz **au – au**!
>
> L**a**r, doce l**a**r!
>
> O cão latiu: **Au, au, au**! Deu **o** al**a**rm**e**!
>
> **Au, au, au**!
>
> **A** gola do paletó está dobrada!
>
> **A** m**o**la é f**o**rte!
>
> **A** bl**u**sa de lã é **a**z**u**l.

Aqui, vemos os princípios do Método Intuitivo aplicados ao ensino da Leitura labial. Para a criança surda, a compreensão do mundo só seria possível pela leitura dos lábios do seu interlocutor. O processo era prioritariamente visual. Daí a importância de o ensino da Leitura labial partir de unidades com sentido completo, como as palavras. Após a compreensão, a criança estudaria os fonemas para em seguida, retornar a emissão das palavras. Assim, a oralização comportava duas dimensões da linguagem: a compreensão, pela leitura dos lábios do interlocutor, e a fala oral, pela emissão das palavras. Nesse percurso, eram realizadas as atividades acima descritas.

Salientamos que os métodos de alfabetização com base intuitiva não faziam parte da alfabetização apenas das crianças surdas. Schwartz (2008, p. 8-9), ao analisar a circulação desse método no Espírito Santo, nos anos compreendidos entre 1911 e 1930, evidenciou que ele se baseava em

> Um discurso que se sustentava na concepção de linguagem como um sistema constituído de unidades lingüísticas menores, da concepção de texto como conjunto de frases isoladas do contexto de produção e de leitura como ato de decodificação das unidades menores da língua. Logo, concepções de linguagem, de texto e de leitura que priorizavam um ensino que valorizavam mais a atividade baseada na visão e na audição.

Dessa forma, embora esse fosse um avanço em relação aos tradicionais métodos de alfabetização, apenas o uso de palavras ou frases descontextualizadas não garantia, de fato, um processo discursivo da língua. No caso do Método Oral Puro, esse aspecto mecânico também era evidenciado nas atividades de prontidão que as crianças deveriam realizar antes da alfabetização. Esse processo é explicado pela professora Álpia Couto, em artigo no jornal *A Gazeta*, na edição nº 10.496, de 23 de agosto de 1969, intitulada *A criança surda e a escola: o que é uma criança surda.* Sobre os requisitos para esse processo ela disse:

> Para iniciar o aprendizado da linguagem falada, o surdo tem que receber, inicialmente, um preparo especial, através de exercícios que irão desenvolver, principalmente, os sentidos do tato e da visão, assim como os órgãos que influem para uma boa emissão de voz. Assim, fazem exercícios respiratórios, de sopro, de língua e lábios, bochecha, de tato, exercícios físicos em geral para a coordenação visual, motora, etc. (A GAZETA, 1969).

Ligado a uma concepção psicológica de aprendizagem, verificamos que o preparo especial a que Álpia Couto-Lenzi se refere e que aparece elencado no Quadro 2, no tópico *Linguagem: período preparatório*, também era um requisito para a alfabetização das crianças que ouvem. Para que a criança atingisse um nível ideal de maturidade, era preciso que ela passasse, primeiro, por um período preparatório realizando exercícios que tinham por finalidade desenvolver aspectos considerados essenciais à alfabetização, como a lateralidade, coordenação motora, discriminação visual e auditiva ou orientação espacial. Para a criança surda, esses exercícios tinham a finalidade de preparar o seu aparato biológico, ainda íntegro, para desenvolver “uma boa emissão de voz”. Esse período era fundamental, pois, para que a criança passasse, de fato, aos exercícios de alfabetização, ela precisaria evidenciar maturidade pela emissão de voz ou a fala.

Para que isso acontecesse até os sete anos de idade, entra em cena a educação precoce, hoje conhecida como educação infantil. Soares (1996) fez referência à importância dessa questão, quando questionou Ana Rímoli que, ao adotar o Método Oral Puro no Ines, não fez alusão à educação precoce, mesmo sabendo que a criança surda, aos sete anos de idade, sem um trabalho de oralização anterior, não teria condições de começar a escolaridade, como acontecia com as crianças ouvintes, que já chegavam à escola com uma língua constituída.

No Espírito Santo, porém, o caminho foi inverso. Couto-Lenzi (2004, p. 146) relatou que

> Com o trabalho de conscientização de que com os surdos era preciso começar mais cedo, aos poucos foram chegando crianças em faixa etária mais baixa, até que em 1970 foi possível começar a educação precoce. Em 1971 apareceram tantas crianças com menos de três anos que fui obrigada a preparar uma nova professora para atendê-los".

Com isso, foi necessário fazer uma mudança nas regras de acesso e permanência das crianças surdas na escola, que era dos sete aos quatorze anos, conforme as outras escolas, para ajustá-las às necessidades que o trabalho de oralização impunha. Assim, o secretário de Educação, professor Werther Vervloet, abriu uma exceção para os surdos

> [...] que podiam começar mais cedo, e prolongou o limite máximo de acordo com a necessidade de cada caso. Foi aberto então um atendimento noturno para aqueles que começavam mais atrasados em um trabalho de educação precoce e pré-escolar para os pequeninos. Além disso, havia uma turma que chamei de período preparatório, composta de alunos que iam chegando durante o ano letivo (COUTO-LENZI, 2004, p. 146).

Consideramos que os dados apresentados sobre a organização curricular, expressos nos relatórios e nas atas de resultado final, apresentam o registro do que circulava a respeito das prescrições no âmbito estadual da educação de crianças surdas e nos dão um panorama de como os gestores e professores se posicionaram, responsivamente, em frente à demanda de implantar a alfabetização de surdos em nosso Estado. Porém, convém trazermos para o nosso diálogo a atuação dos alunos e a das professoras, evidenciadas no processo de avaliação. Os sentidos dados à alfabetização faziam parte dos conteúdos elencados nos relatórios enviados, frequentemente, para Vitória. Nos três relatórios selecionados, o ponto em comum é o fato de que a avaliação reflete a tentativa de um trabalho homogêneo no Estado. Não observamos diferenças entre os objetivos da oralização e os conteúdos avaliados, como veremos nos exemplos a seguir:

> O aluno J.E.O está no 1º ano B com um bom adiantamento escolar por ter iniciado aqui este ano. Em linguagem, ele forma orações, ditado e está iniciando com verbo. Já forma o masculino e o feminino, separa sílabas. Eu acho que o seu desenvolvimento tem sido ótimo. Em leitura labial parte do corpo, cabeça, estou começando com vestuário feminino, cores (3 tipos), mas sempre recordando os outros dados. Eu estou gostando muito do

> aproveitamento do J.E.O. Ele é um ótimo aluno. Suas leituras são ótimas, seus fonemas são direitinhos (PROFESSORA 2 - Escola Ângela de Brienza, Colatina, 1971).

Os conteúdos avaliados estão coerentes com os relatórios apresentados, mostrando uma relação sólida entre a teoria e a prática. Isso indica que as orientações eram seguidas pelos professores, direcionando o que avaliar e, consequentemente, o que ensinar: na linguagem, aspectos ligados à gramática da língua (orações, masculino e feminino e separação silábica) e em Leitura labial, unidades com sentido completo (partes do corpo, peças do vestuário e cores). Na conclusão, o relatório enfatiza e avalia positivamente os aspectos fonéticos, consequência do trabalho descrito. Vemos que o foco da avaliação está na linguagem.

Os dois relatórios a seguir evidenciam outros aspectos da avaliação:

> Um aluno surdo está com um vocábulo bom de acordo com os fonemas ensinados. Já faz exercícios físicos e escritos e, sobre o treinamento auditivo, está sentindo um pouco de dificuldade. Melhorou muito em relação ao ano de 1970 em muitos setores (PROFESSORA 1- Classe Especial dos Deficientes da Audição e da Palavra, Grupo Escolar Monteiro da Silva, Mimoso do sul, 1971).

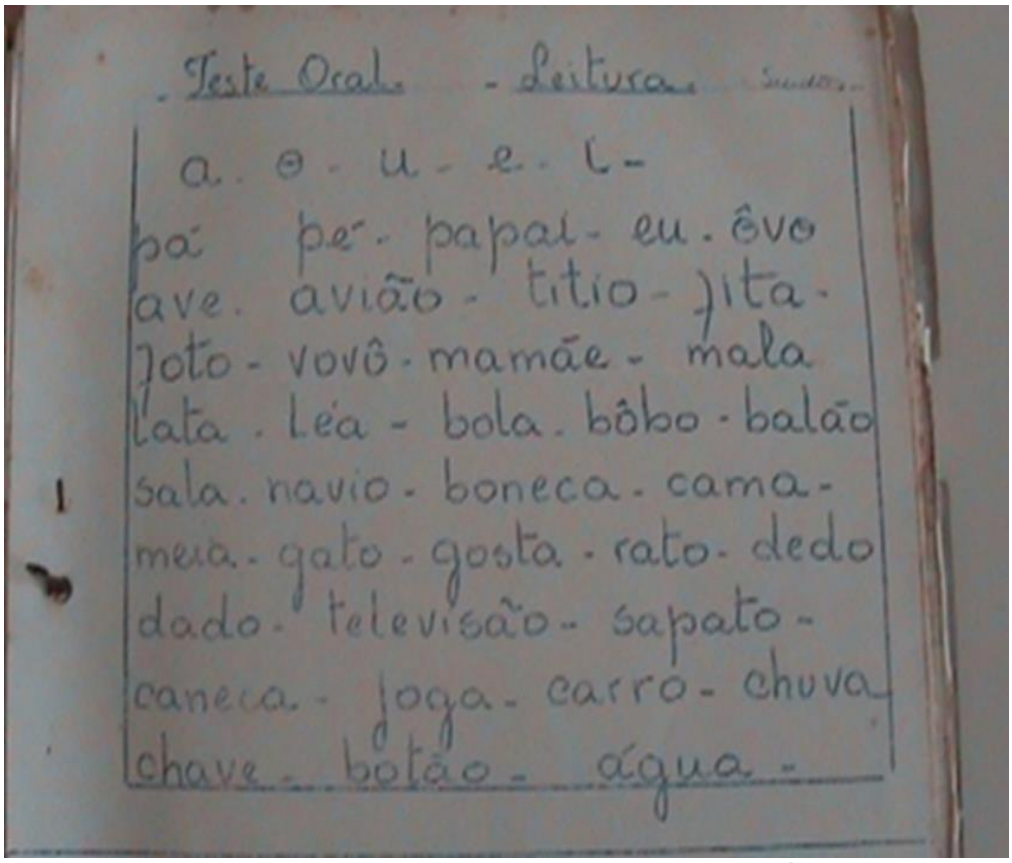
> Temos encontrado dificuldade em superar o fonema r brando. Ex: perereca, arara, cenoura etc. A criança fala: peleleca, alala, cenoula. Aplicamos todas as técnicas adequadas. Isso está acontecendo com dois alunos que são irmãos e não falavam nada, já tendo recuperado todos os fonemas, exceto o r brando. Gostaríamos de receber algumas orientações sobre o problema acima referido (PROFESSORA 3 - Grupo Escola Bernardino Monteiro, Cachoeiro do Itapemirim, 1971).

Segundo os relatórios, embora os alunos estivessem atingindo os objetivos propostos, ainda apresentavam lacunas quanto ao treinamento auditivo. O foco estava nos aspectos fonéticos. O aluno de Cachoeiro do Itapemirim denunciou os desafios da oralização como uma filosofia idealizada como hegemônica. Embora as técnicas adequadas fossem aplicadas, como afirmou a professora, ainda assim outros fatores impediram que o processo se efetivasse de forma satisfatória com todas as crianças surdas. Também observamos que a linguagem escrita não se constitui, aparentemente, em um objetivo a ser atingido. Veremos se esse dado se confirma.

Nos relatos surge uma contradição. Em Colatina, a avaliação reflete a perspectiva do Método Intuitivo, confirmando o que os relatórios apresentaram, ou seja, dão

pistas de que o trabalho parte de nomes próximos à vida das crianças, por exemplo, nomes de partes do próprio corpo. Porém, em Mimoso do Sul e Cachoeiro do Itapemirim, a avaliação reflete características do Método Sintético, em que o foco está no ensino das unidades menores, como requisito para o acesso à língua oral. Diante disso, inferimos que, mesmo ancorada em bases do Método Intuitivo, a alfabetização apresentava características de outras abordagens como o Método Sintético, porém consideramos que esses exemplos apenas apontam para uma incoerência, por isso dois testes de leitura oral, aplicados na E.E.E. Oral e Auditiva de Vitória, dão-nos novos elementos para confirmar esse ecletismo (Quadros 11 e 12).

Quadro 11 – Teste oral - Leitura - 1972



Fonte: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória.

Quadro 12 – Teste oral - leitura sentenças - 1972

1. O pé é do papai
2. O mamão é da mamãe
3. Léa tem uma meia nova
4. O sapato do vovô não é novo
5. A chave caiu no chão
6. O dedo da Célia dói
7. José viu o navio no mar
8. A boneca da menina é bonita
9. Papai tem um carro novo

1º semestre

11/7/72

Fonte: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória.

Considerando que o Método Intuitivo preconizava que a leitura deveria partir do todo para as partes, o primeiro teste aponta exatamente o contrário, ou seja, a leitura de letras, sílabas e palavras, indicando aspectos do Método Sintético, em que a língua é concebida numa visão estruturalista. Nesse contexto, o que está em jogo não é conhecer a língua, quanto à sua dimensão discursiva ou gráfica, por isso, o processo vai se apoiar nos pressupostos do Método Fônico, em que a criança parte dos sons das vogais e, em combinação com as consoantes, vai aprender as sílabas, palavras, sentenças e histórias. Ao contrário do que sugere o Método Intuitivo, em que a vida real ou concreta será a matéria prima no ensino, aqui predomina o aspecto mecânico na leitura e na fala, mesmo em atividades com sentenças, como visto no segundo teste.

Destacamos, também, nos exemplos acima, a influência dos textos de cartilha, outra característica marcante dos Métodos Sintéticos. De acordo com Mortatti (2000), as cartilhas surgiram na última década do século XIX, em um contexto de estruturação da instrução pública no período republicano com fins de metodização do ensino da leitura e escrita. Assim, esse instrumento, essencial para a alfabetização, teria como principal finalidade concretizar os métodos, “[...] concepções de alfabetização, leitura, escrita e texto, cuja finalidade e utilidade se encerram nos limites da própria escola e cuja permanência se pode observar até os dias atuais”. A cartilha, intitulada

Posso falar, da autoria de Álpia Couto-Lenzi, também cumpriu essa tarefa para as crianças surdas.

Publicada pelo Ministério da Educação e Cultura, pela primeira vez, em 1969, era uma cartilha que priorizava o ensino da fala. Em 1977, foi reeditada em dois volumes. No volume I, o prefácio destinava-se às orientações ao professor. A cartilha foi distribuída em todo o Brasil. De acordo com o Parecer nº 37/70, da Comissão Especial da Secretaria de Educação e Cultura do Espírito Santo (ANEXO B), é indicada para o ensino dos deficientes da audição e da fala. Para justificar a aprovação e indicação, o Conselho emitiu o seguinte parecer:

> O livro, quanto ao conteúdo, além, de atender aos princípios didáticos pedagógicos, ilustrações motivadoras, métodos de ensino, etc., atende aos objetivos a que se propõe, baseando-se nas possibilidades dos deficientes a que se destina, constituindo, portanto um guia seguro para os professores de classes especiais (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 1970).

Adotada para a alfabetização de crianças surdas no Espírito Santo, fazia parte do conteúdo programático e era usada semanalmente, conforme vimos no Conteúdo Programático da Escola Especial em Colatina. Em uma análise mais geral, alguns aspectos merecem destaque. Ao apresentar sua cartilha, Couto-Lenzi (1986, p. 12) delineou, com mais nitidez, a concepção de alfabetização da época:

> Em ‘Posso falar’, adverte-se que o trabalho com o deficiente auditivo deve ter como principal meta a linguagem oral, sendo a leitura e a escrita uma consequência da primeira. FALAR, pois é a atividade mais importante em uma escola ou classe especial para deficientes auditivos.

As ações de ler e escrever não são desprezadas, porém estão em um plano posterior. Falar é a atividade inicial, principal. A própria criança, ao se enunciar por meio do balão de fala, deixa claro para os seus interlocutores: “Posso falar”. Esse discurso confiante foi a tônica desse período. Com o método correto e formação especializada, a oralização se tornaria real. A imagem das capas evidencia essa possibilidade (Figuras 8 e 9):

Figura 8 – Capa do livro Posso falar, 1º volume

Fonte: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória.

Figura 9 – Capa do livro Posso falar, 2º volume

Fonte: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória.

Nessa direção, a autora, nas páginas iniciais, oferece um manual aos professores, no qual orienta sobre o uso do livro, deixando claro que ele deveria ser manuseado pelo aluno. “A criança surda é que o manuseará, aprendendo a avaliar seu progresso através de cada etapa vencida” (COUTO-LENZI, 1986, p. 12). As etapas

a serem vencidas se baseavam na emissão dos fonemas, partindo das vogais para as consoantes, num crescente de dificuldades. Outra orientação ao professor era em relação à metodologia das aulas. Para a compreensão da linguagem, as aulas deveriam ser coletivas “[...] através de situações e ações vividas na sala de aula e fora dela, sempre com o objetivo de tornar a noção real e concreta”. Seguindo essa orientação, a criança assimilaria a estrutura da língua, à medida que fosse fazendo uso dela. Em aulas individuais ou mais particulares, a oralização, ou a emissão dos fonemas, deveria ser trabalhada seguindo os seguintes passos:

1. Estudo e emissão das vogais (cuidando-se da posição adequada dos órgãos fonadores e partindo de emissões livres em situações reais).
2. Emissão do fonema (partindo dos de mais fácil emissão e percepção para cada criança).
3. Exercícios de voz para fixação do fonema ensinado (variar os exercícios).
4. União dos fonemas às vogais e pronunciação das sílabas.
5. Reconhecimento da grafia das sílabas (atividades de fixação).
6. Apresentação objetiva das palavras com o fonema ensinado (devem ser apresentadas gradativamente, sendo fixadas através de exercícios e jogos).
7. Reconhecimento gráfico das palavras.
8. Formação de frases objetivas, pela apresentação das ações, de acordo com o fonema ensinado.
9. Ampliação progressiva do vocabulário através de novos fonemas, apresentando nomes comuns, próprios, adjetivos, numerais, pronomes, verbos, advérbios, artigos, conjunções e interjeições.
10. As lições de conversação poderão ter por base o livro, mas deverão ser vividas em situações reais, organizadas pelo professor com a participação da criança, não devendo se limitar às sugestões apresentadas, ampliando cada aula de acordo com sua capacidade criadora.

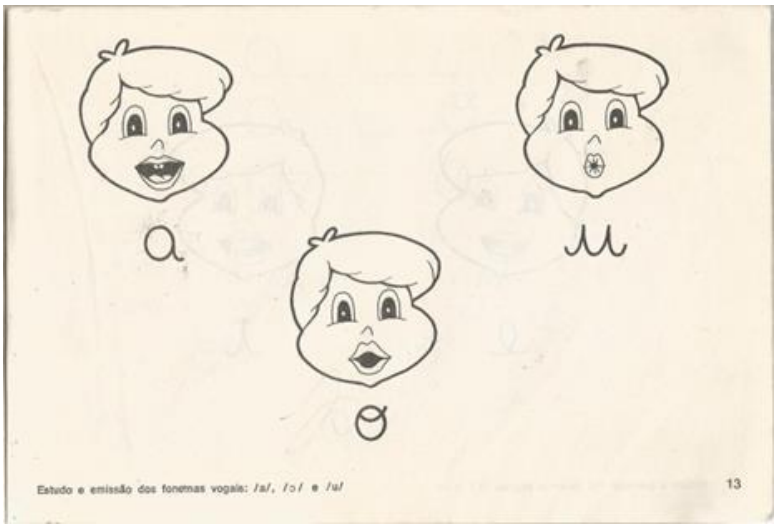
Uma análise mais específica de quatro unidades da cartilha e de alguns materiais didáticos utilizados por uma professora da E.E.E. Oral e Auditiva de Vitória nos ajudará a entender de que forma a compreensão e a estrutura da língua foram idealizadas na oralização/alfabetização. A triangulação desses dados pode dar mais visibilidade a algumas práticas alfabetizadoras do período.

A primeira unidade escolhida também é a primeira unidade da cartilha. Inicia com o estudo das vogais e a sua articulação com as consoantes. É a porta de entrada de todo o ensino. A segunda unidade apresenta o ensino do fonema /p/. Além de incluir os princípios aplicados em todas as consoantes, inicia com o conceito de frase. A terceira unidade apresenta o ensino do fonema /s/. Essa unidade é relevante porque focaliza o fonema considerando a sua categorização gráfica e funcional nas

palavras, uma especificidade deste trabalho. Essas unidades estão reunidas no volume I, que tem a finalidade de ensinar os conhecimentos considerados mais fáceis. Para finalizar, faremos uma breve reflexão sobre o tratamento dado ao texto ou conversação, como é conceituado na cartilha.

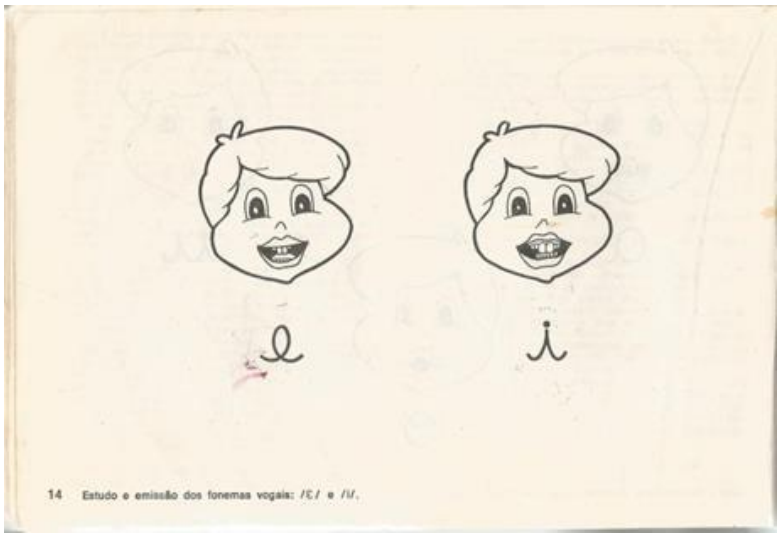
A cartilha inicia com o estudo dos fonemas representados pelas vogais **a, o, u, e** e **i**, escritos com letra cursiva, embaixo do desenho que representa a articulação da boca ao pronunciar a letra, conforme vemos nas Figuras 10 e 11:

Figura 10 – Estudo e emissão dos fonemas vogais /a/, /o/ e /u/



Fonte: Cartilha *Posso falar.*

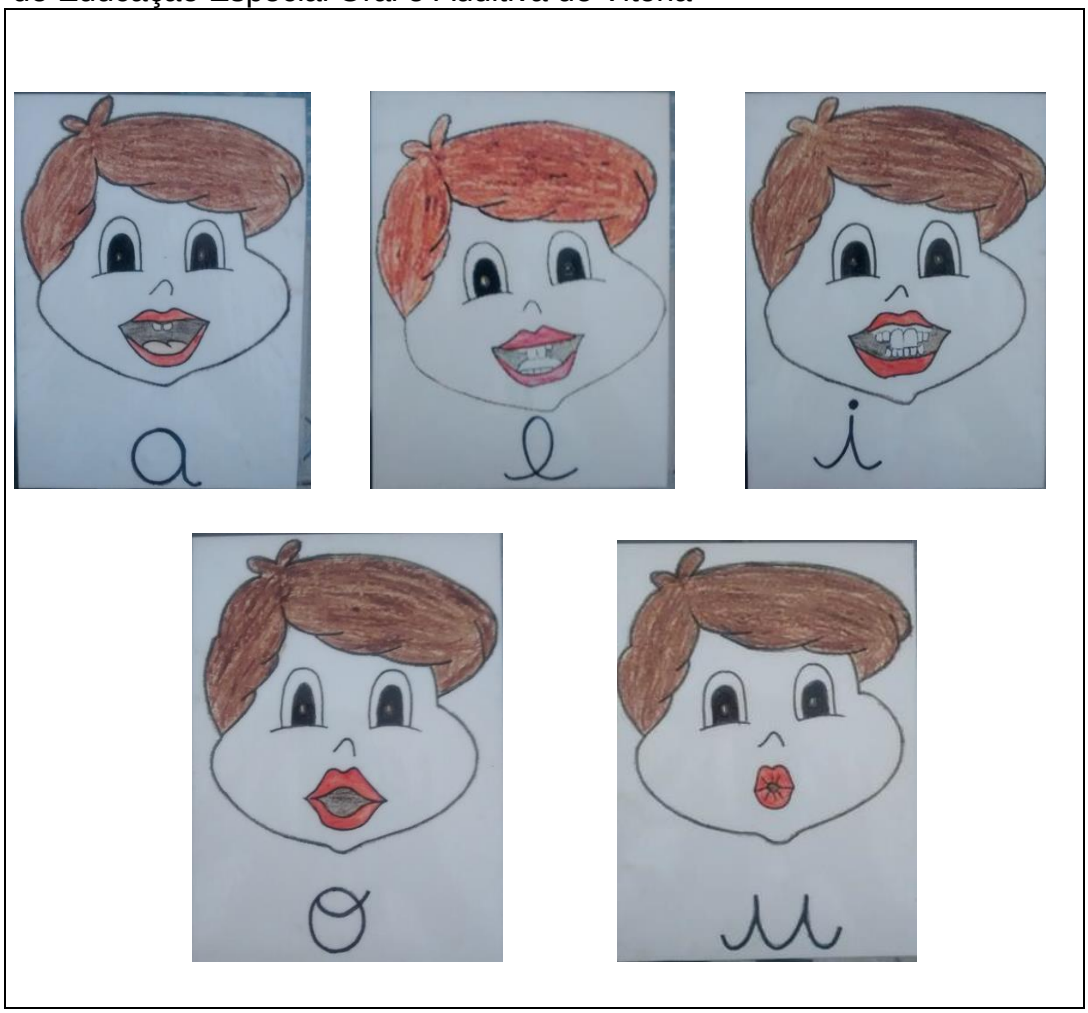
Figura 11 – Estudo e emissão dos fonemas vogais /e/ e /i/



Fonte: Cartilha *Posso falar.*

Na legenda, no canto esquerdo inferior da página, está o objetivo daquela unidade: “Estudo e emissão dos fonemas vogais /a/, /o/, /u/, /e/ e /i/”. As vogais, ao contrário das consoantes, caracterizam-se por não terem obstrução na saída do ar pela boca. Assim, a compreensão dos fonemas que representam as vogais pode ser feita de forma sonora, mas também visual, pelo formato que a boca assume na pronúncia. No desenho, vemos o contorno dos lábios e a posição da língua e dos dentes, numa tentativa de representar as vogais orais. O material produzido pelas professoras, também seguia essas orientações, conforme o Quadro 13:

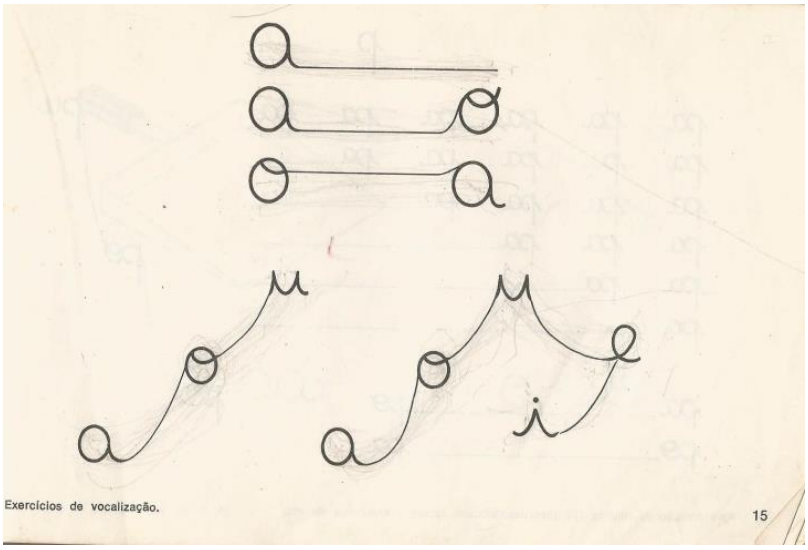
Quadro 13 – Cartazes com as vogais produzido por uma professora da Escola de Educação Especial Oral e Auditiva de Vitória



Fonte: Produção da autora.

Depois, havia exercícios de vocalização, em que a criança deveria emitir os sons vocálicos seguindo a indicação da linha reta, ao final ou entre as letras, representando a duração do som, conforme a Figura 12:

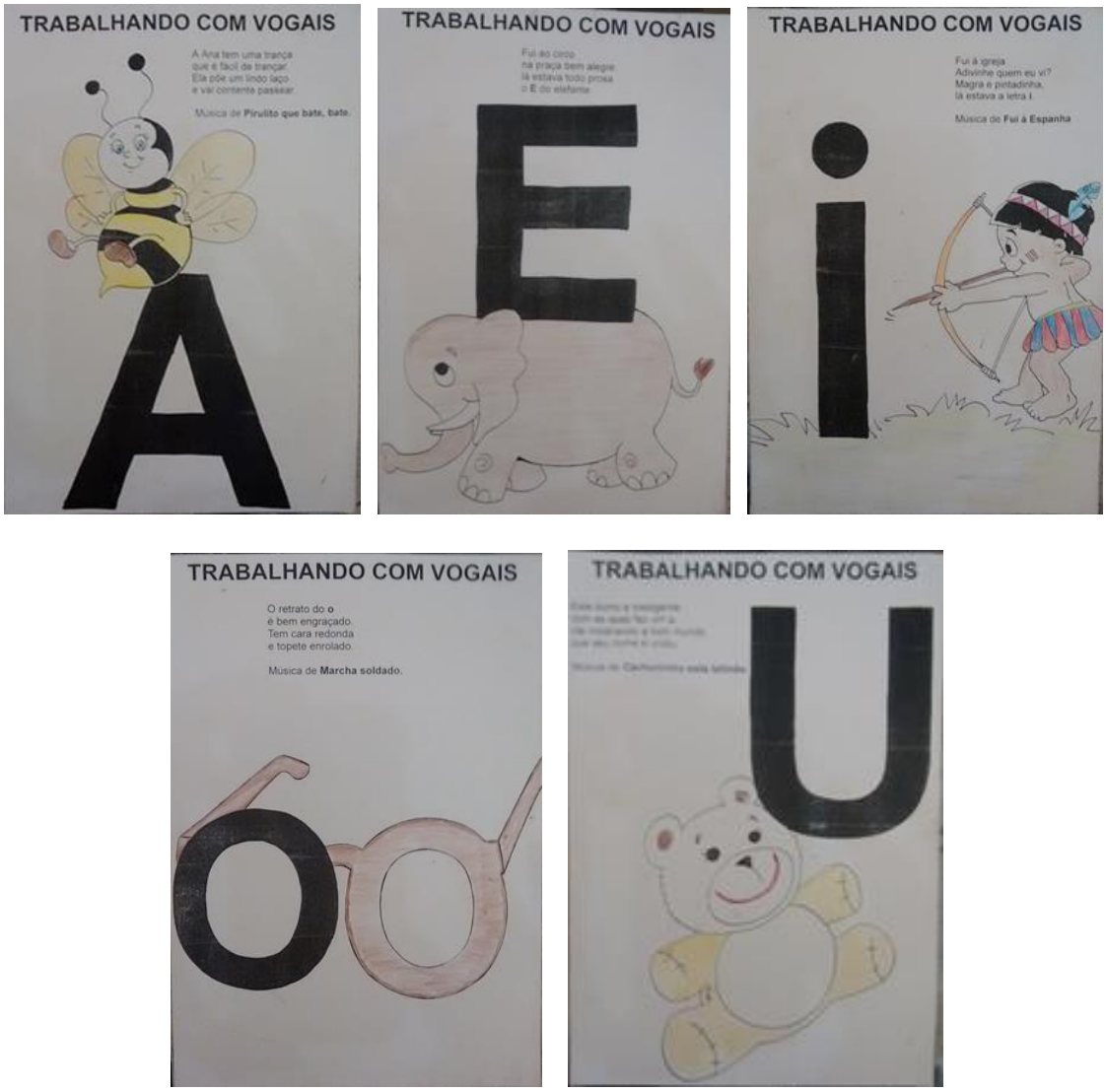
Figura 12 – Exercícios de vocalização



Fonte: Cartilha *Posso falar.*

Outro material que fazia parte das aulas era bem conhecido dos adeptos do Método *Abelhinha,* de marcha sintética. Era denominado Método Fônico, em que o ensino parte da apresentação das letras e dos sons correspondentes. Posteriormente, a criança aprende a juntar os sons, formando as sílabas, até chegar às palavras. Vencida essa etapa, a criança estaria apta a ler qualquer palavra. A utilização desse material evidencia uma atuação que não está determinada por um único método. Os sentidos dados à sequência de cartazes (Quadro 14) foram definidos pela professora em sua atuação docente, reorganizando o saber e avaliando o que poderia acrescentar à sua prática. Nesse caso, o material adapta-se muito bem aos objetivos da oralização, sendo possível à professora trabalhar os aspectos visuais e auditivos.

Quadro 14 – Cartazes com as vogais



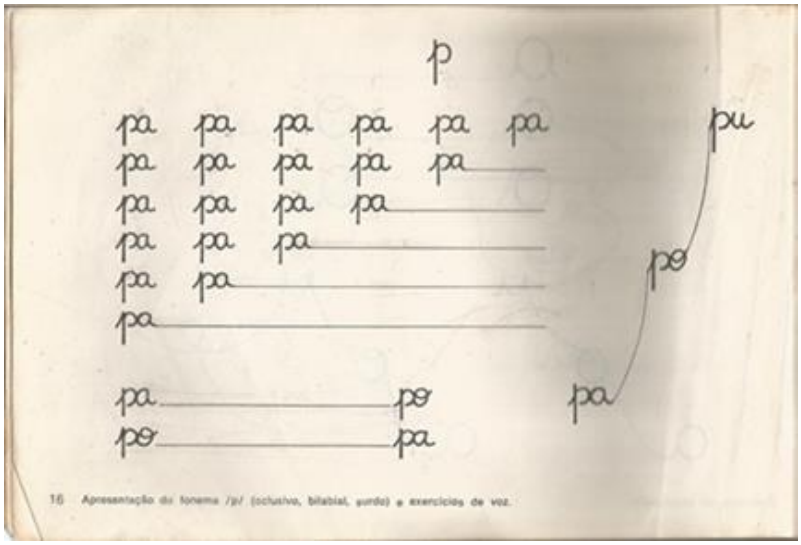
Fonte: Produção da autora.

As atividades iniciadas pelos fonemas vocálicos, de percepção visual e treinamento oral, nortearão todo o trabalho proposto na cartilha. Desse modo, a criança visualiza a letra, aprende a sua representação fonética e faz exercícios de vocalização/revisão das suas combinações: vogais, consoantes e vogais e palavras, inicialmente acompanhadas do desenho e, posteriormente, sem esse recurso. Ao longo do primeiro volume, as sentenças e os pequenos textos são introduzidos.

Na unidade seguinte, a cartilha começa a sequência de atividades com as consoantes. Aqui veremos apenas a sequência de atividades com o fonema /p/, mas salientamos que os passos são semelhantes no ensino dos fonemas /t/, /f/, /v/, /m/, /l/, /d/, /b/, /z/ e /n/, que fazem parte do volume I. Inicialmente, a letra é apresentada

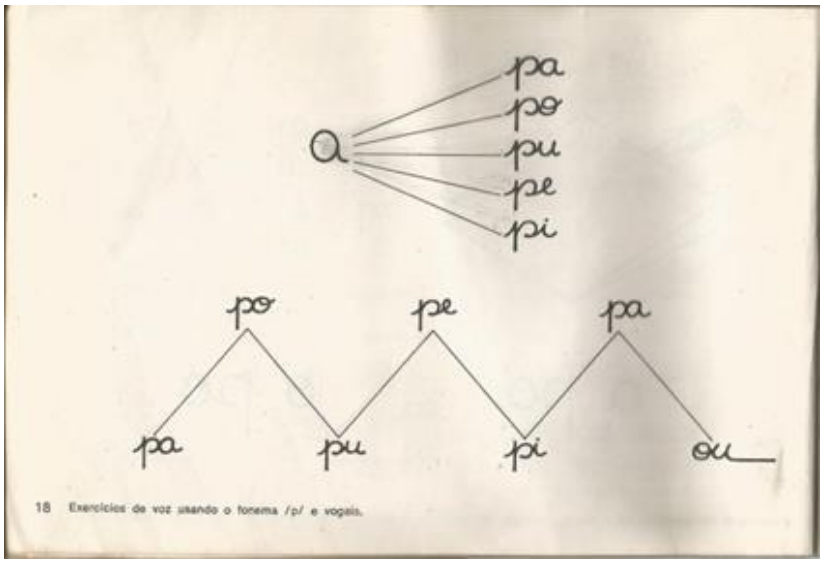
sozinha e depois com as vogais /a/, /o/, /u/, formando sílabas. Novamente, as linhas, ao final das sílabas, indicam exercícios de voz, conforme Figura 13. Na Figura 14, as outras vogais são incluídas no exercício de vocalização.

Figura 13 – Apresentação do fonema /p/ e exercícios de voz.



Fonte: Cartilha *Posso falar.*

Figura 14 – Exercícios de voz usando o fonema /p/ e vogais



Fonte: Cartilha *Posso falar.*

Em seguida, aparecem as primeiras palavras ao lado de um desenho que as representa. O objetivo não é buscar palavras da vivência da criança, mas palavras que tenham como foco o estudo do fonema /p/. Associar o desenho à palavra escrita sempre fez parte das estratégias da alfabetização das crianças surdas. Nos dias de hoje, essa prática continua inalterada, porém com um componente a mais, pois a

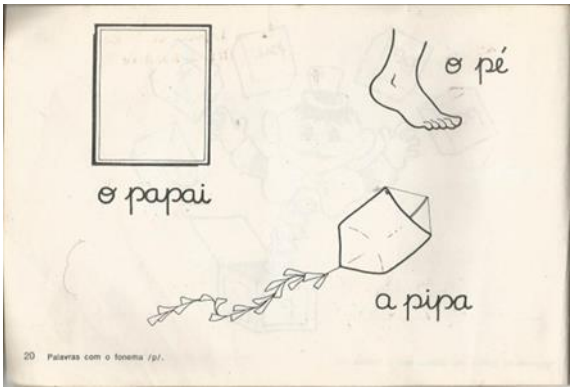
correspondência se faz entre o desenho, a palavra e o desenho do sinal[27]. Assim, vemos jogos de dominó ou jogos de memória com o objetivo de associar palavra, desenho e sinal. Gabel (1974, p. 38-39), em seu livro, discute a importância do uso do desenho para a criança surda. As perguntas a seguir evidenciam a preocupação com a abstração ou a formação do pensamento da criança surda, que ainda não tem uma linguagem como canal de simbolização:

> P. O que é preciso fazer para que a ideia e a palavra escripta se associem intimamente no espírito do surdo-mudo?
>
> R. É preciso que o menino tenha ao mesmo tempo debaixo dos olhos o objeto e a palavra que o designa, e , quanto aos verbos que lhe são ensinados no imperativo, que ele leia esses verbos na pedra no momento em que executa a ação correspondente.
>
> P. As lições em acção, concordo, são capazes de crear interesse no surdo-mudo, mas não ocasionarão desordem na classe?
>
> R. É provável; para evitar que assim aconteça, as lições em acção, e todos os mais exercícios a que o surdo-mudo deve ser aplicado, deverão ter lugar antes ou depois da aula.
>
> P. Nas horas da classe em que se ocupará o surdo-mudo?
>
> R. Se ocupará com um livro ilustrado que lhe facilite o aprender só um grande número de palavras e o ligar a cada uma delas sua verdadeira significação [...].
>
> P. De que modo pode ter certeza de que a vista da imagem recorda a lembrança do nome, e vice-versa?
>
> R. O livro ilustrado de que se falou apresenta primeiro a imagem e a palavra reunidas, e depois a imagem separada do nome. Mostra-se ao aluno e pede-se que mostre o nome e, vice-versa.

O desenho, nesse caso terá dupla significação. Primeiro, para viabilizar a aprendizagem da criança sem a mediação do professor. Não podemos nos esquecer de que, no manual do professor, a orientação sobre a cartilha é de que ela seria usada pelo aluno. Na ausência de uma língua ainda a ser constituída entre os sujeitos, o desenho assume o papel de simbolizar o mundo para a criança por meio da associação, conforme as Figuras 15 e 16:

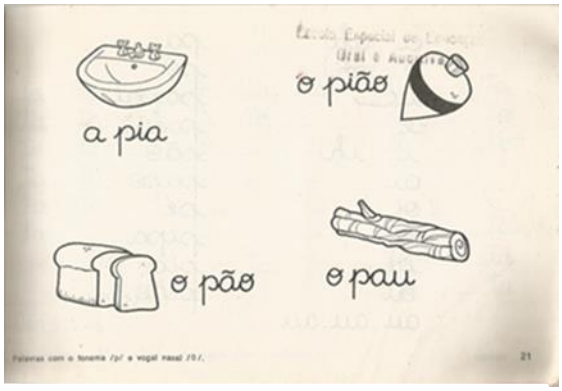
[27] Os sinais equivalem às palavras na língua oral. São "[...] símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior" (QUADROS, 2004, p. 30).

Figura 15 – Palavras com o fonema /p/



Fonte: Cartilha *Posso falar*.

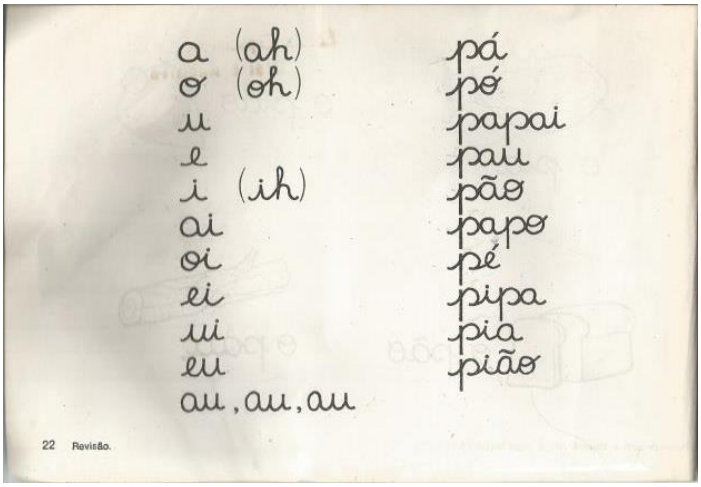
Figura 16 – Palavras com o fonema /p/ e a vogal nasal /ã/



Fonte: Cartilha *Posso falar.*

Em segundo lugar, o desenho tem uma função mnemônica, pois ajuda a criança a recordar o que já foi ensinado. Nas lições da cartilha, vemos claramente essa dupla função do desenho, pois, ao final de todas as lições, a criança deve fazer uma revisão, sem o apoio visual, conforme a Figura 17:

Figura 17 – Revisão



Fonte: Cartilha *Posso falar*

Nas fotos a seguir, vemos uma aula em que é estudada esta unidade da cartilha. Embora sejam da década de 1990, elas evidenciam os sentidos dados à cartilha nas aulas de alfabetização. Na foto 8 vemos o quadro dividido em duas partes. No lado direito, há o registro do cabeçalho, o nome da professora e a frase “Hoje é terça feira”. Em seguida, a ordem de comando: “Faça a leitura” e, logo abaixo uma reprodução da unidade da cartilha referente às vogais e à família silábica da letra **p**.

Essa foto se constituiu como uma importante fonte de informação a respeito de como era realizado o trabalho pela professora, a julgar pelos elementos do registro no quadro, que fazem parte da rotina escolar nas salas de alfabetização.

Foto 8 – Registro, no quadro, da rotina escolar

Fonte: Elaboração da autora.

As Fotos 9 e 10 são representativas do trabalho específico de oralização. É possível ver, no lado direito do quadro, a reprodução da unidade da letra **p**, por meio do desenho, da palavra e de sinais gráficos que representam as características do som. Nessa atividade, os sinais gráficos são um círculo pequeno e um círculo grande, que representam, respectivamente, a sílaba átona e a sílaba tônica. Seguindo a orientação do método, a professora ensina o fonema e, em seguida, a criança emite o som. Conforme a orientação da cartilha, a reflexão sobre os aspectos fonéticos da língua deveria ser feita individualmente. Por isso, vemos que, em cada foto, está uma criança diante do quadro, treinando o oralização a partir das palavras. As fotos refletem a importância que a cartilha tinha como referencial para as aulas.

Foto 9 – Aula do fonema /p/

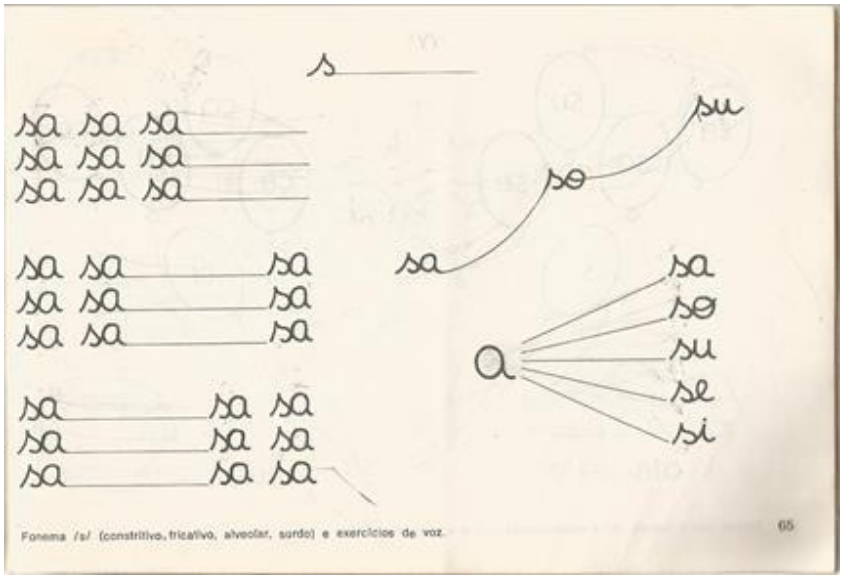
Fonte: Elaboração da autora.

Foto 10 – Trabalho individual

Fonte: Elaboração da autora.

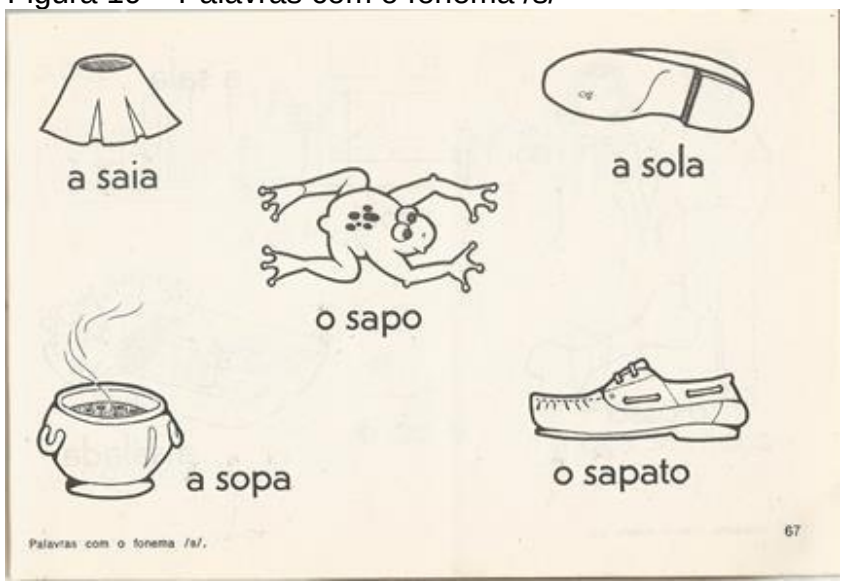
Sobre o fonema /s/, os passos serão os mesmos: apresentação da letra, formação de sílabas com exercícios de voz e constituição de palavras com desenhos que as representam (Figuras 18 e 19).

Figura 18 – Fonema /s/



Fonte: Cartilha *Posso falar.*

Figura 19 – Palavras com o fonema /s/

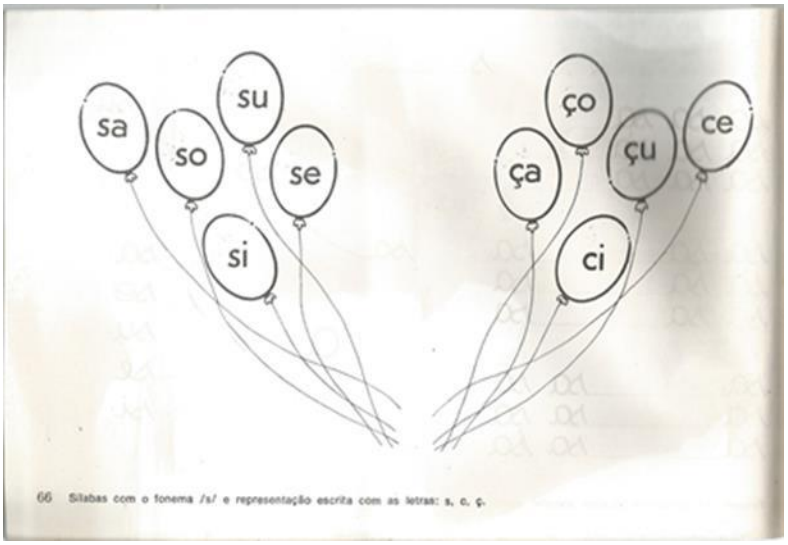


Fonte: Cartilha *Posso falar.*

Porém, destaca-se, nesta unidade e na unidade com o fonema /k/, a noção da categorização funcional das letras. Nessa perspectiva, "[...] as letras têm valores funcionais fixados pela história das letras, pelo processo de adaptação a uma determinada língua e, principalmente, pela ortografia das palavras" (CAGLIARI, 2002, p. 122). Sob esse aspecto, o fonema /s/ é representado pelas letras, **s, ç,** e **c**,

conforme com a classificação dada por Lemle (1988), em que um som é representado por diferentes letras de acordo com a sua posição na palavra, como indicam as Figuras 20, 21 e 22.

Figura 20 – Sílabas com o fonema /s/

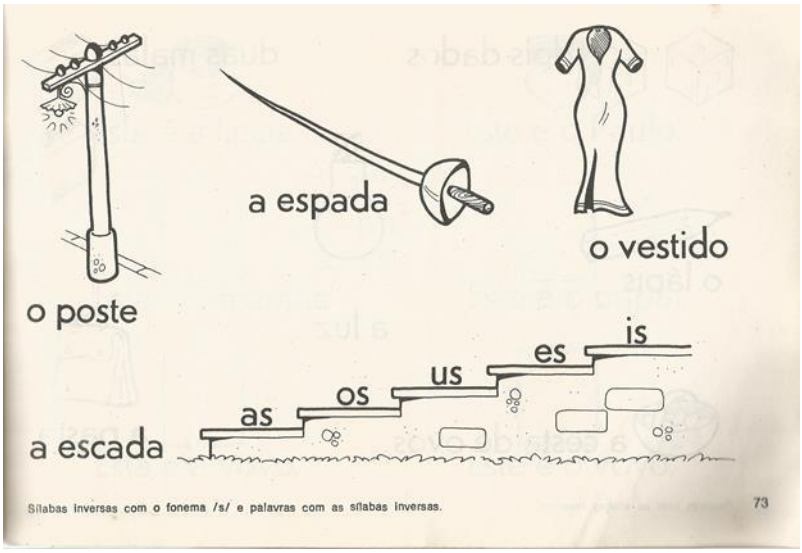


Fonte: Cartilha *Posso falar.*

Figura 21 – Palavras com o fonema /s/

Fonte: Cartilha *Posso falar.*

Figura 22 – Sílabas inversas com o fonema /s/



Fonte: Cartilha *Posso falar.*

Ainda nesta unidade, quanto à linguagem, o verbo **sair** é ensinado mediante o desenho da ação de uma menina que sai da sala, formando a frase *Celi sai da sala*. A partir dessa frase, as outras são ensinadas trocando apenas o sujeito da frase. Essas substituições, de apenas um elemento da frase por outro de igual valor estrutural, era a estratégia usada para desenvolver na criança surda a capacidade de associar as ações aos personagens e memorizar as palavras pela repetição (Figura 23).

Figura 23 – Verbo *sair* empregando *da* e *do*

Fonte: Cartilha *Posso falar.*

Esse modelo será criticado por Álpia Couto-Lenzi, anos mais tarde, quando já estiver trabalhando pelo Método Perdoncini. Para ela, esse modelo tradicional impossibilitava a criança de criar novas frases, já que ela usava como estratégia "[...] 'ensinar' os deficientes auditivos a falar através da aquisição de vocabulário (listas de palavras) e regras de gramática que vão sendo aplicadas ao vocabulário conhecido para chegar à formação de frases" (COUTO, 1991, p. 101).

Para concluir esta análise, destacaremos dois aspectos que consideramos relevantes, apresentados no volume II. O primeiro refere-se aos textos que são usados para desenvolver a conversação. No manual do professor as aulas coletivas são indicadas para desenvolver a compreensão da linguagem. Nesse momento, as crianças conversariam sobre vários temas, preferencialmente, do interesse delas e, por meio da vivência das ações/experiências cotidianas, teriam a noção real e concreta da língua em uso. Na cartilha, os diálogos e as atividades de perguntas e respostas seriam o caminho para chegar a esse conhecimento, conforme Figuras 24 e 25:

Figura 24 – Início de conversação com a introdução de cumprimentos

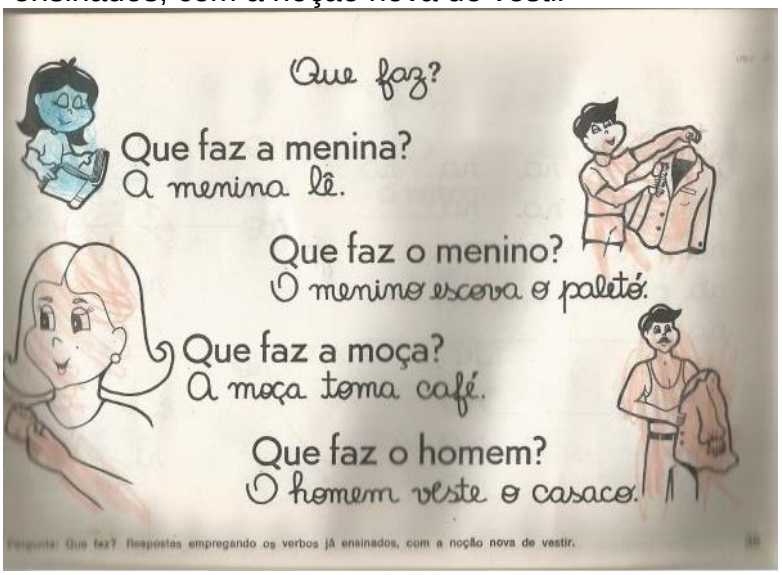
Fonte: Cartilha *Posso falar*.

Figura 25 – Conversação: boas maneiras

Fonte: Cartilha *Posso falar.*

De acordo com a autora, nesse momento, a criança não tem preocupação com a gramática e nem com a fonética, pois o foco está na compreensão global da linguagem pelo sentido, porém as frases são preestabelecidas e à criança, neste momento, cabe somente recitar. Nas atividades de perguntas e respostas, da mesma forma, as perguntas não admitem respostas da criança, pois o objetivo é aprender a oralizar as perguntas e as respostas, conforme as Figuras 26 e 27;

Figura 26 – Pergunta: Que faz? Respostas empregando os verbos já ensinados, com a noção nova de vestir



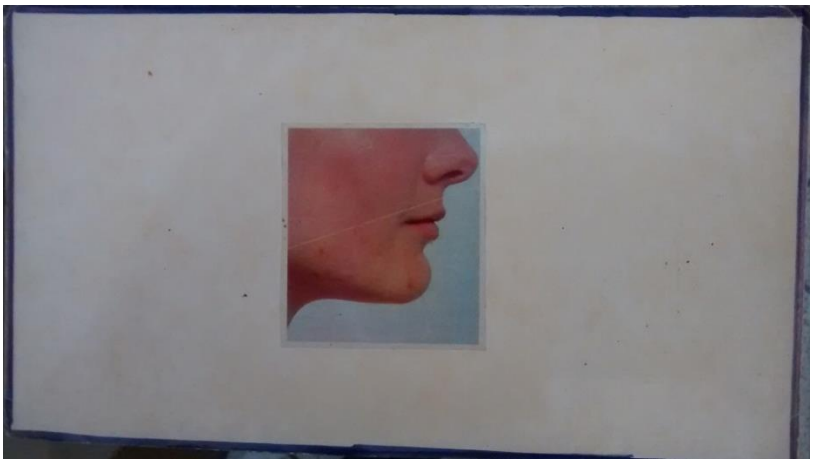
Fonte: Cartilha *Posso falar.*

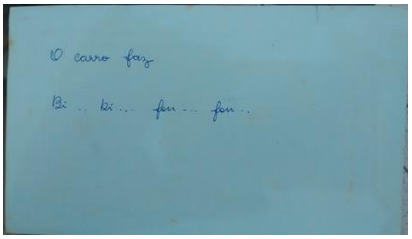
Figura 27 – Pergunta: Quantos? Respostas usando os numerais que a criança já pode pronunciar (com os fonemas já ensinados) e os outros que compreende e pronuncia como puder

Fonte: Cartilha *Posso falar.*

Essa é outra evidência do caráter mecânico e repetitivo desse material. Após aprenderem essa estrutura frasal, as crianças passariam ao momento da conversação, quando poderiam conversar sobre temas direcionados pela professora ou temas do interesse delas. As figuras eram parte essencial desse trabalho. Assim, as professoras produziam um amplo material visual que era usado para desenvolver a expressão oral e os conhecimentos de Matemática, Ciências e Estudos Sociais, conforme o Quadro 15:

Quadro 15 – Material produzido pelas professoras



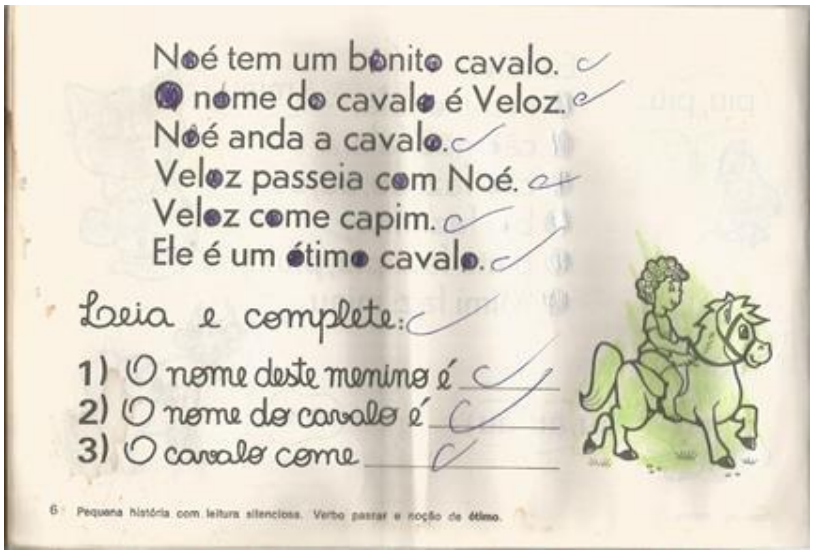


Fonte: Elaboração da autora.

O segundo aspecto que nos chama a atenção é o fato de que, mesmo tendo como foco a oralização, a cartilha oferece parcas oportunidades de escrita. Nos dois volumes, vemos propostas de escrita somente no volume II, em sete atividades, com

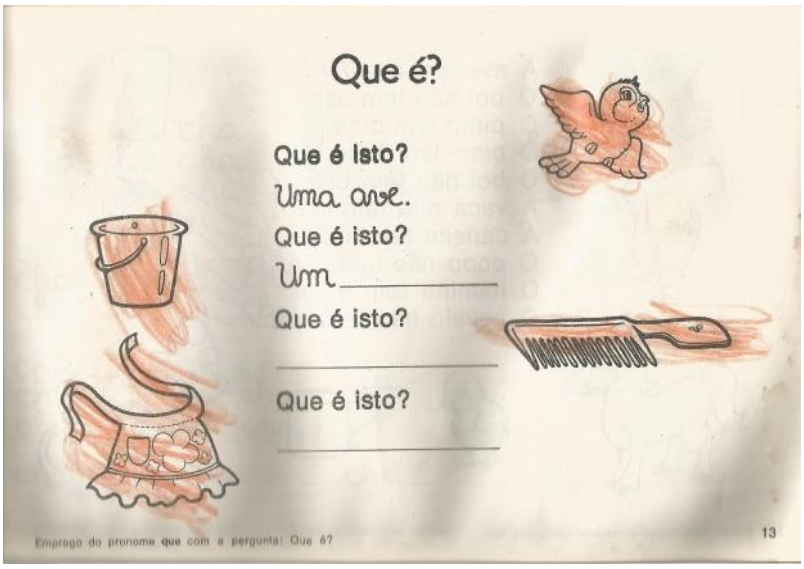
a finalidade de avaliar a memorização de palavras aprendidas ou de transcrever respostas de determinado texto (Figuras 28 e 29).

Figura 28 – Pequena história com leitura silenciosa.



Fonte: Cartilha *Posso falar.*

Figura 29 – Emprego do pronome que com pergunta: Que é?



Fonte: Cartilha *Posso falar.*

A escrita, nessa perspectiva, era trabalhada com o objetivo de fixar a grafia, sem uma preocupação com os sentidos que o registro gráfico poderia produzir. Possivelmente, o fato de as crianças ainda não terem aprendido a língua oral tenha sido o motivo da não importância de atividades escritas, para além do objetivo já exposto.

A tentativa de tornar natural a alfabetização para crianças surdas é incontestável. As orientações vão nessa direção, porém o prescrito encontra uma barreira, a nosso ver, intransponível. A língua não se constitui apenas pelas suas características estruturais, como um sistema rígido de normas. Sobre isso, Bakhtin (2010a) tece considerações muito pertinentes ao afirmar que a reflexão sobre a língua não pode prescindir do seu aspecto formal, sempre igual a si mesmo, mas, para o locutor ou para o falante, o que importa é o caráter ideológico e discursivo, sempre orientados pelo contexto de produção. Aí está a significação. Assim, a língua só se constitui como língua, para o falante, pela "[...] compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo" (BAKHTIN, 2010a, p. 97). Pela análise do material, vimos que são poucas as possibilidades dadas às crianças surdas de ultrapassar a análise das normas abstratas da língua e avançar em direção a uma possibilidade enunciativa concreta, pelo menos nesse período destinado à oralização.

No mesmo texto, o autor compara esse tipo de metodologia com as metodologias usadas para o ensino de língua estrangeira. Ele faz uma breve discussão a respeito da aprendizagem da língua estrangeira, argumentando que esse ensino, de modo geral seguia uma metodologia baseada na língua como sistema rígido de normas, inscrita nos cadernos e aprendidas por associação. Ao contrário, a sua defesa era de que esse ensino deveria se basear numa perspectiva discursiva em que a palavra não pode ser vista fora do seu contexto enunciativo, numa reflexão puramente linguística. Seria possível seguir nessa direção, com o ensino de língua materna, ou, de acordo com Couto-Lenzi (2004), a língua do País? A língua materna pode ser ensinada pelos parâmetros linguísticos, como sistema abstrato de regras e normas? Não seria essa também a perspectiva que sustenta o ensino da língua de sinais para crianças surdas na escola, nos dias atuais? Parece-nos que o papel da escola, como agente de ensino da língua oral ou de sinais para a criança surda, permanece.

A produção desse material pode ser vista por dois ângulos diferentes. Por um lado, mesmo fundamentada, discursivamente, em uma perspectiva de aprendizagem da língua pela produção de sentidos, apresentou as características das cartilhas de marcha sintética, em que o ensino da língua tem um caráter mecânico e repetitivo.

As crianças surdas, assim como as crianças ouvintes, mediadas por esse tipo de material, não eram convidadas a um encontro discursivo com a língua, mas a um encontro de repetição e memorização de regras predefinidas. Por outro lado, é inegável o avanço na produção da cartilha *Posso falar* que, mesmo baseada numa perspectiva estruturalista, contemplou as especificidades fonéticas do ensino da criança surda, sendo um material diferente e apropriado para o método utilizado.

Acreditamos que esse é mais um dado que confirma nossa hipótese de que esse período foi marcado por práticas escolares, por meio de um projeto intencional e organizado, que ainda é um desafio da educação atual. Traduzir/interpretar/adaptar os materiais existentes ou produzir outros materiais? Nessa direção, quais as especificidades de hoje?

Até aqui, a nossa reflexão se concentrou em compreender os sentidos dados à alfabetização tomando por base o Método Oral Puro. A partir de 1973, essa orientação vai dar lugar ao Método Perdoncini, tendo como principal representante, no Brasil, e no Espírito Santo, a professora Álpia Couto-Lenzi. Conforme anunciamos, esse método apresentou-se como uma alternativa aos resultados insuficientes e tradicionais do Método Oral Puro.

Consideramos que este é um novo momento na alfabetização de crianças surdas. O Método Perdoncini, embora também tivesse como objetivo oralizar, vai acrescentar novos conceitos e, por consequência, novas estratégias e um foco mais sistemático na protetização, já que, nessa perspectiva, todas as crianças surdas têm um resíduo auditivo que deveria ser desenvolvido por meio dos aparelhos e da reeducação auditiva. Nesse contexto, a criança teria condições de discriminar os sons e suas diferenças, até compreender os sons da fala. O grande avanço, em relação ao Método Oral Puro, está no fato de que todas as crianças surdas podem compreender os sons da fala e chegar à linguagem oral, assim como as crianças que ouvem, por um processo considerado natural. Além disso, o trabalho será desenvolvido com as crianças o mais cedo possível.

A partir daquele momento, as novas orientações viriam diretamente da professora Álpia Couto-Lenzi, visto que ela foi a precursora do método no Brasil. Em 1973, após um período de formação na França e na Espanha, com o criador do método, Guy Perdoncini, ela retorna e começa uma formação de professores mais sistemática e

com o caráter de formação em serviço. Inicialmente, esse processo se desenvolveu em Vitória, na E.E.E. Oral e Auditiva. Para compreender esse novo momento, consultamos o livro de atas das reuniões pedagógicas do ano de 1973 e 1974, onde as orientações eram dadas pela professora Álpia Couto-Lenzi. Em 1975 foi realizado um curso de formação de professores sob a perspectiva do Método Perdoncini. Os registros das disciplinas e dos conteúdos ensinados nos dão pistas de como foi a formação dos professores e como isso repercutiu na prática docente. Para este diálogo, trazemos as pautas escolares de uma professora, da Escola Especial Angela de Brienza e a ficha de avaliação de um estudante *da* E.E.E. Oral e Auditiva de Vitória. Para compreender as bases teóricas que balizaram essa produção de conhecimentos, utilizaremos o livro intitulado *Audição é o futuro da criança surda*, escrito por Guy Perdoncini e Álpia Couto-Lenzi (1996), que teve como objetivo divulgar as bases teórico-metodológicas do Método Perdoncini.

4.2.2 Método Perdoncini: o futuro da criança surda

Em 1973, as reuniões de professoras da E.E.E. Oral e Auditiva de Vitória, além de tratar de assuntos administrativos, também foi o lugar apropriado para um processo de formação que teve como foco aprender a aplicar o Método Perdoncini. A partir das atas, foi possível acompanhar os passos iniciais. Na primeira reunião, no dia 8 de junho de 1973, os professores ouviram da professora Álpia Couto-Lenzi o relato sobre “[...] a maneira de encarar a educação de surdos na Europa, falando-se de horários, métodos, aparelhagem e preparação de professoras”. Dois pontos tratados na reunião se constituíram como os principais desafios a serem resolvidos: mudança de horário e *protetização* das crianças. Sobre a mudança de horário, a nova proposta preconizava que as crianças deveriam estudar seis horas por dia, divididas em dois turnos, e não apenas quatro horas. Devido à mudança na rotina das crianças, quanto ao horário de chegada em casa e para solucionar as questões financeiras, como pagamento de horas extras aos professores e servidores, esse assunto só foi resolvido com o apoio da associação de pais, após várias reuniões posteriores.

O segundo ponto foi sobre a necessidade do uso de próteses individuais e da audiometria, a exemplo do que acontecia na Europa. Para que o método fosse levado a efeito, as crianças deveriam começar a usar aparelhos auditivos desde a

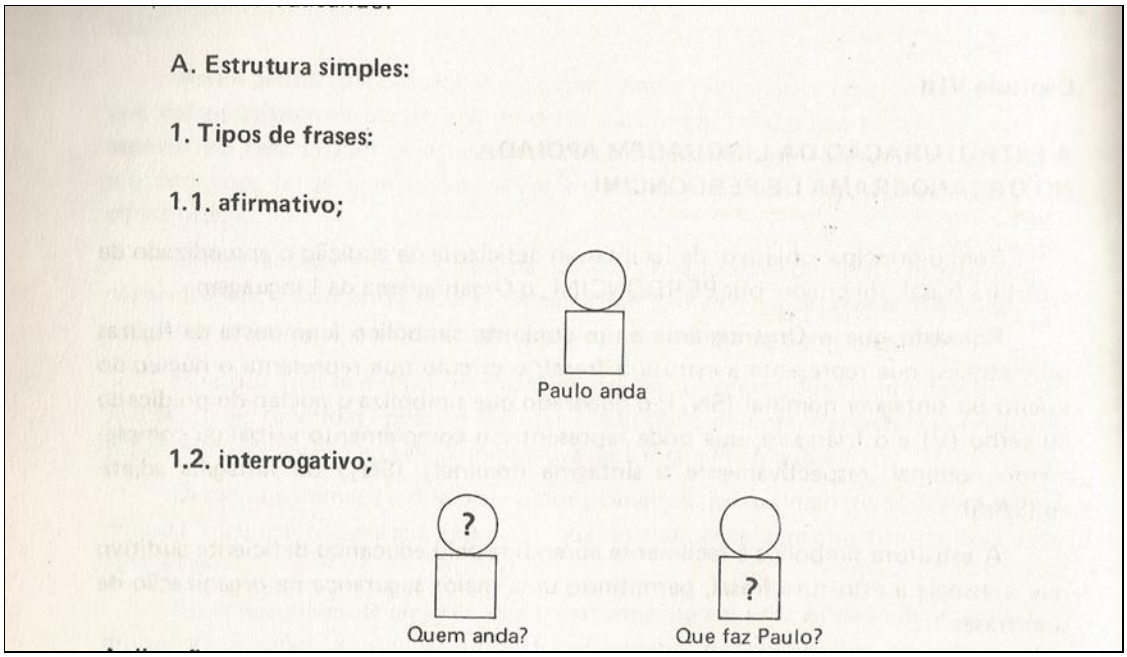
mais tenra idade. Novamente, a parceria com a associação de pais foi fundamental porque, por intermédio das contribuições, os custos com esse material seriam resolvidos.

No dia 19 de junho, as professoras receberam “[...] a necessária orientação para a aplicação do Organograma da Linguagem, do Dr. Perdoncini”. Álpia Couto apresentou a finalidade do organograma, que era ajudar a estruturar a linguagem da criança surda. Em seguida, começou a explicar o que era o organograma e o que significavam os símbolos dentro da oração:

> [...] o Organograma é um conjunto simbólico (composto de figuras geométricas) que representa a estrutura frasal: o círculo que representa o núcleo do sujeito ou sintagma nominal (SN1); o quadrado que simboliza o núcleo do predicado ou verbo (V) e o triângulo, que pode representar o complemento verbal ou complemento nominal, respectivamente o sintagma nominal2 (SN2) ou sintagma adjetivo (SAdj) (COUTO-LENZI; PERDONCINI, 1996, p. 113).

A partir desse esquema, a criança surda poderia compreender a estrutura frasal da língua portuguesa e, ao emiti-la, compreensivamente, novas frases seriam criadas, substituindo os elementos iniciais por outros da mesma categoria. Esse trabalho deveria ser feito de forma visual, já que cada elemento da frase é associado a uma figura geométrica. Para aprender os verbos, as crianças passariam pela vivência da ação. Para exemplificar, a autora nos oferece alguns modelos, conforme a Figura 30:

Figura 30 – Frases afirmativas e interrogativas. Método Perdoncini



Fonte: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória.

Aplicação:

a) O especialista estimula a criança a executar uma ordem: 'Paulo anda'. Quando a criança anda, ele diz: 'Paulo anda' mostrando a estrutura simbólica, fazendo a correspondência entre esta e os elementos da frase.

b) Depois, o profissional pode perguntar a outro educando: 'Quem anda?', estimulando a criança a responder: 'Paulo anda'. Em seguida, faz a pergunta às demais crianças, inclusive ao Paulo, ensinando-o a responder: 'Eu ando'. (sempre o profissional deverá servir de modelo para o início da compreensão).

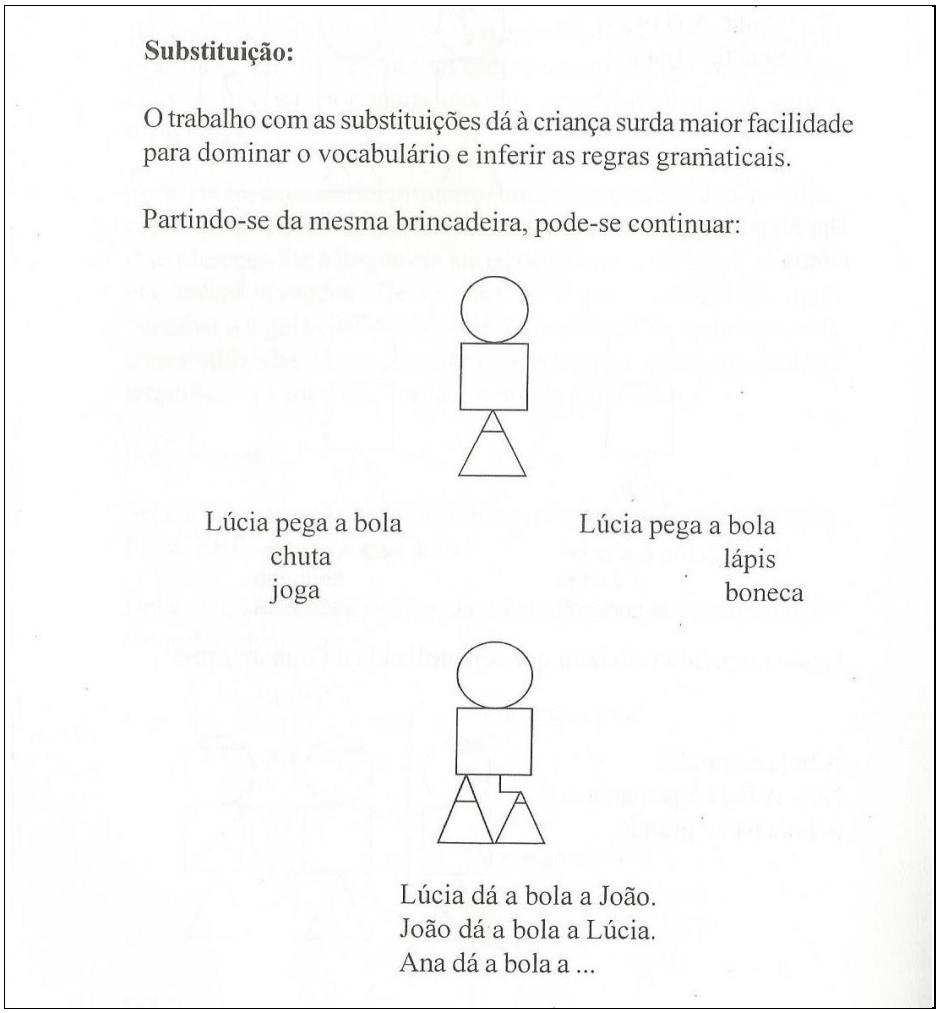
c) Passar à segunda pergunta, estimulando as crianças a responderem: 'Paulo anda' ou, unicamente, 'anda'.

d) Esse trabalho deverá ser continuado com outros verbos, como correr, pular, chegar, sentar, levantar, sair, entrar, etc. (COUTO-LENZI; PERDONCINI , 1996, p. 116 -117).

Partindo desse modelo mais simples de frase, com sujeito e verbo, associado à estrutura simbólica, a criança surda teria mais segurança para organizar e criar novas frases. Um aspecto desse trabalho é que as figuras vão representar números infinitos de combinações, gerando um número infinito de frases, por isso a orientação era que não se escrevesse sobre as figuras. Se tomarmos como exemplo a frase *João corre*, usando o círculo que representa *João* e o quadrado que representa *corre*, a criança deveria compreender que o círculo, naquela frase, corresponde a *João*, mas, em outra frase, poderia se referir a *Ana, José, Marcelo* e

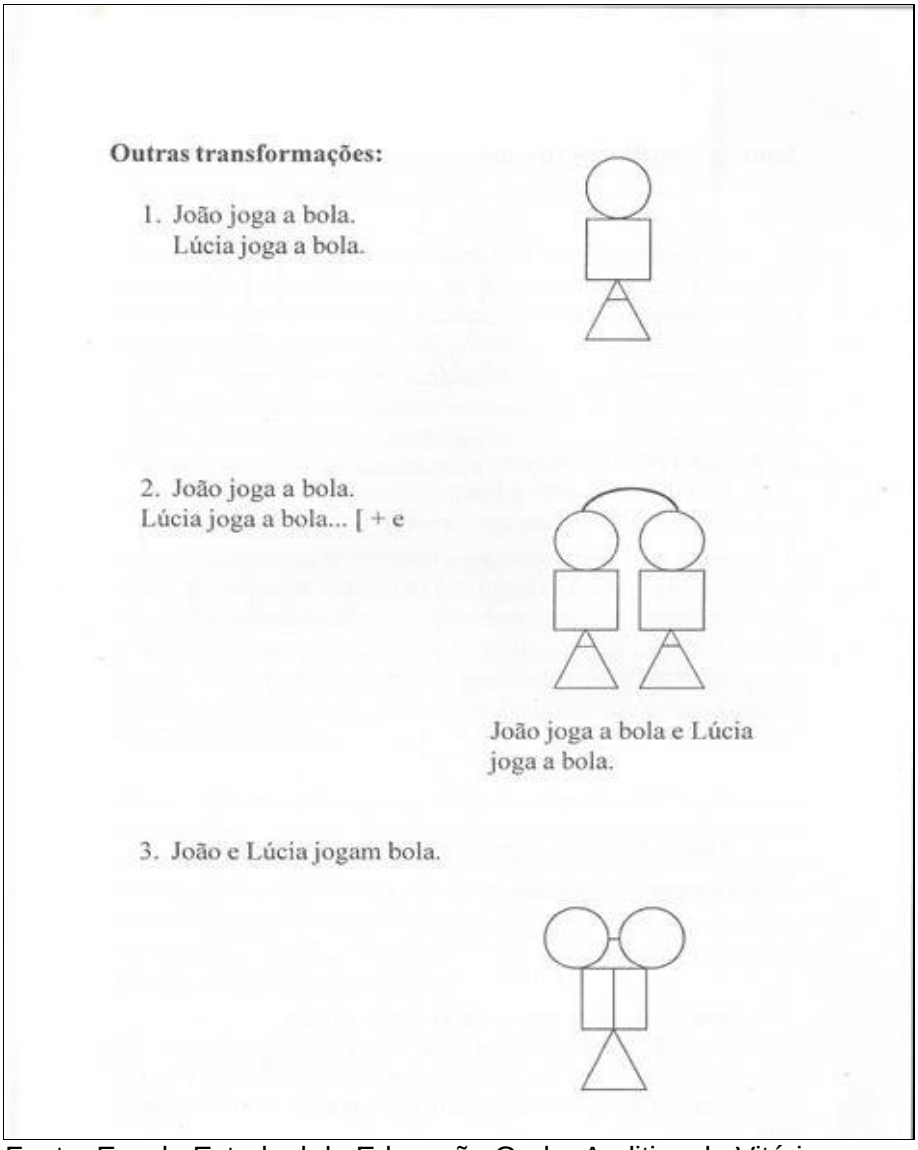
quantos sujeitos forem substituídos. Da mesma forma com o verbo, que poderia ser substituído por *anda, come, chora* etc. Aqui, as figuras geométricas tinham uma função de simbolizar as palavras e, ao mesmo tempo, a estrutura frasal, já que o trabalho era realizado verbalmente, sem o apoio da escrita. Com o objetivo final, que seria a compreensão, a criança surda poderia criar infinitas frases e aprender a inferir as regras da língua, à medida que fosse fazendo as *transformações* necessárias, conforme as Figuras 31 e 32:

Figura 31– Substituição, de acordo com o Método Perdoncini



Fonte: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória.

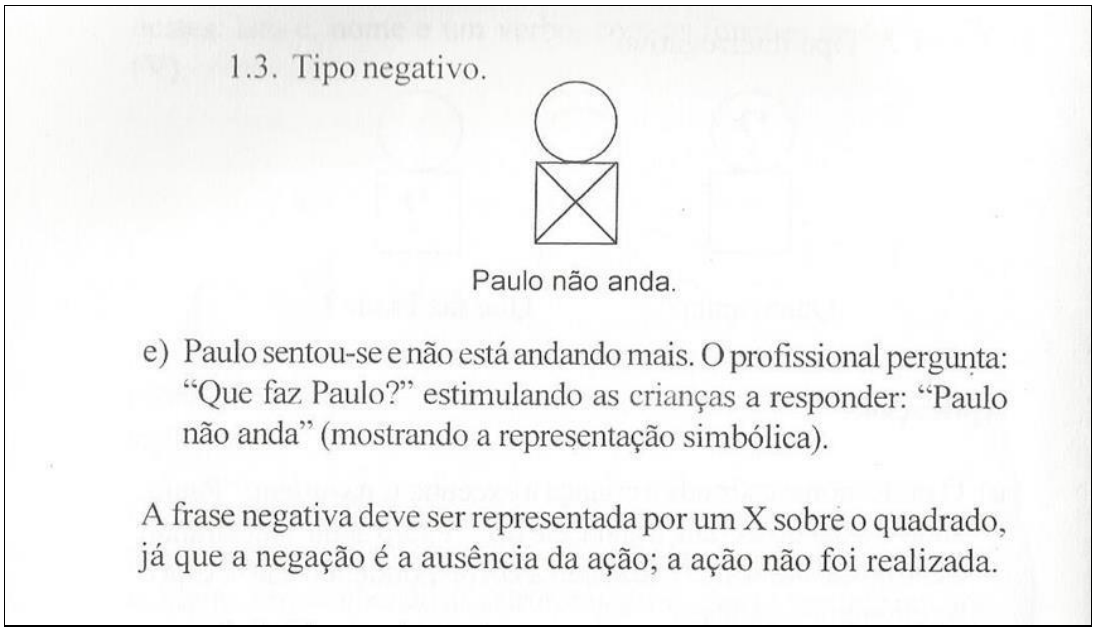
Figura 32 – Outras transformações



Fonte: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória.

Seguindo o mesmo modelo, são ensinadas as outras estruturas frasais, na medida em que for surgindo a necessidade, acrescentando novas figuras geométricas, até que a criança chegue ao nível da compreensão e fala da língua portuguesa, conforme as Figuras 33 e 34:

Figura 33 – Organograma da linguagem: frase negativa



1.3. Tipo negativo.

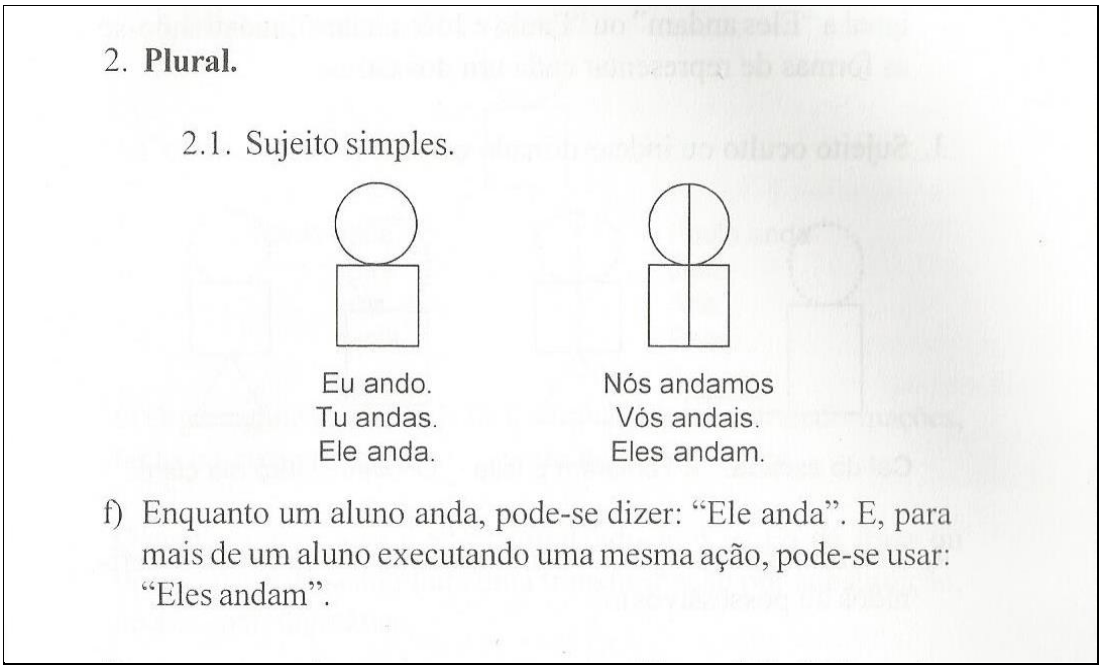
Paulo não anda.

e) Paulo sentou-se e não está andando mais. O profissional pergunta: "Que faz Paulo?" estimulando as crianças a responder: "Paulo não anda" (mostrando a representação simbólica).

A frase negativa deve ser representada por um X sobre o quadrado, já que a negação é a ausência da ação; a ação não foi realizada.

Fonte: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória.

Figura 34 – Organograma da linguagem: plural



2. **Plural.**

2.1. Sujeito simples.

Eu ando.
Tu andas.
Ele anda.

Nós andamos
Vós andais.
Eles andam.

f) Enquanto um aluno anda, pode-se dizer: "Ele anda". E, para mais de um aluno executando uma mesma ação, pode-se usar: "Eles andam".

Fonte: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória.

A ata do dia 28 de junho registra a primeira reunião de pais, realizada com o objetivo de esclarecer sobre o novo método que seria aplicado na escola e sobre as mudanças em relação ao horário das aulas. Ao relatar sua experiência na França, a professora Álpia Couto reafirma a necessidade do uso dos aparelhos auditivos pelas crianças e da importância da audiometria. Esse dado nos leva a concluir que os

processos clínicos, como o uso do aparelho auditivo e a audiometria, já faziam parte da educação de surdos, mas, no bojo da modernidade vinda da Europa, eles passaram a ser condição e não opção. No período anterior, no Método Oral Puro, vamos encontrar depoimentos sobre o aparelho auditivo apenas na perspectiva de ampliar os sons para que o surdo os perceba, em oposição ao silêncio da surdez. Em sua biografia, Couto-Lenzi (2004) faz uma breve referência às dificuldades em ensinar pelo antigo método, pois ela tinha que falar sempre próximo ao ouvido da criança e, por diversos fatores, dentre eles a não *protetização* adequada dessa criança, nem sempre surtia resultado.

Embora o aparelho auditivo já fizesse parte da vida das crianças surdas, no Método Perdoncini, ele ganhou uma relevância maior, porque sem ele, os sons não seriam amplificados a ponto de serem percebidos e desenvolvidos. No livro *Audição é o futuro da criança surda*, Couto-Lenzi e Perdoncini (1996, p. 8), no prefácio, evidenciam a concepção de criança surda que servirá de base teórica e metodológica do seu método. Para eles, “A criança surda não será mais vista como um surdo, mas como um indivíduo que pode perceber sons”. Assim, a Pedagogia não poderia desprezar a audição na escolarização dessas crianças. Completam afirmando: “Que isto seja feito em teoria e, principalmente, no contato diário com o sujeito a educar” (p. 8). Então, nesse novo momento, o primeiro princípio a ser observado é: se a criança surda não ouve, é preciso que ela seja aparelhada. Essa não era uma alternativa, mas uma condição.

A orientação sobre *protetização* individual era dada inicialmente aos pais. Quanto mais cedo esse trabalho fosse iniciado, mais cedo a criança se apropriaria da língua oral, pois “ O certo é que se uma criança começa sua educação auditiva no período de aquisição natural da linguagem (de 0 a 3 anos), terá melhores chances do que mais tarde” (COUTO-LENZI, 1991, p. 49). Na escola, o trabalho também era realizado por meio de aparelhos de amplificação sonora, como vemos nas Fotos 11 e 12:

Foto 11 – Escola Ângela de Brienza em Colatina

Fonte: Elaboração da autora.

Foto 12 – Sala de reeducação auditiva da Escola Lions de surdos. Visita dos políticos da cidade no dia da inauguração da escola

Fonte: Acervo documental do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento ás Pessoas com Surdez - Cachoeiro do Itapemirim.

Nas fotos, é possível verificar que cada aluno deveria utilizar o seu aparelho de amplificação sonora. Sem ele a criança não teria possibilidades de compreender os sons que começaria a ouvir. Para esse momento, as crianças tiravam os aparelhos individuais e colocavam o aparelho Perdoncini. As atividades não visavam a ler os lábios do interlocutor, como no Método Oral Puro, mas aprender a ouvir o interlocutor. Somaram-se a essas atividades exercícios ligados ao ritmo e à melodia, já que a criança não teria como objetivo apenas falar, mas falar com uma voz adequada e de boa qualidade. Assim, passaram a constituir os materiais didáticos vários instrumentos, como aparelhos de som, instrumentos musicais e outros utilizados para desenvolver o ritmo e a melodia da frase, pois “Uma boa articulação, acompanhada de má melodia dificulta a inteligibilidade da fala, mas uma boa melodia, mesmo se há algum problema de articulação, torna mais fácil a compreensão” (COUTO-LENZI, 1991, p. 45).

Finalizando a reunião deste dia, a professora Álpia falou da necessidade de verba “[...] para a aquisição da aparelhagem Perdonicini para reeducação auditiva”, fazendo-nos refletir que o esforço das professores estaria condicionado a vários fatores, dentro eles, o fato de que, conforme exposto, o direito estava condicionado a favores.

Nas atas dos dias 25, 26 e 27 de julho, vemos o registro das bases teóricas e metodológicas que fundamentam o Método Perdoncini. Na ata do dia 25, sobre a linguagem, Álpia Couto afirmou que, em “[...] toda comunicação normal deve haver emissor e receptor, suporte e mensagem. E esta, passa pelos vários órgãos até chegar ao de fonação onde a mensagem é transmitida e recebida pelo receptor”. Essa concepção de linguagem está ancorada nos princípios da Teoria da Comunicação em que a língua é vista numa perspectiva estruturalista, como um código, e, para ser transmitida, precisa de um emissor, que emite a mensagem, um receptor que a recebe e um canal por onde essa mensagem será veiculada. O canal seria o órgão fonador.

Para evidenciar essa possibilidade, Álpia Couto-Lenzi se fundamenta na Teoria inatista, proposta por Chomsky (1975), em que o autor afirma que todo ser humano possui condições inatas para adquirir a fala. Nesse caso,

> [...] o deficiente auditivo, sendo um ser humano, tem as mesmas 'condições inatas para adquirir a fala (CHOMSKY), podendo ser capaz de chegar, também ele, à maturação dessas faculdades e, portanto, à competência linguística e seu real desempenho, desde que lhe sejam oferecidas condições adequadas para atingir esse desenvolvimento (COUTO-LENZI, 1988, p. 44).

Para o estudante surdo, que tem como objetivo aprender a língua portuguesa, a autora destaca o Método Perdoncini como o melhor caminho, já que, por meio dele, seria possível educar a audição e estruturar a língua. Outro estágio fundamental nesse processo era a audiometria. Esse era o primeiro exame, por meio do qual a perda auditiva era constatada. No método Oral Puro, esse exame era realizado, porém, na nova orientação, ele avaliava não apenas a perda auditiva, mas a capacidade da criança de discriminar os sons, ou seja, a audição residual. O foco não era no que faltava, mas no que era possível fazer com o que existia. Se, para o primeiro, o objetivo era perceber os sons por meio dos resíduos auditivos, para o segundo, era medi-los e educá-los. Era com base nessas informações que todo o trabalho de educação auditiva seria feito, pois não bastava à criança apenas reconhecer os sons, mas não saber o que eles representavam. Era preciso "[...] oferecer ao deficiente da audição, principalmente àquele portador de uma perda mais grave, a possibilidade de chegar a compreender a mensagem falada pela audição, complementando essa compreensão pela percepção visual e pela suplência mental" (COUTO-LENZI; PERDONCINI, 1996, p. 67).

Partindo dessa concepção, outro aspecto desse trabalho era o caráter etapista pelo qual todas as crianças surdas deveriam passar, cada etapa devendo ser satisfeita para assegurar a etapa seguinte e o desenvolvimento harmonioso de todo o processo. Mesmo que, discursivamente, as particularidades fossem respeitadas, o caminho já estava traçado pelos enfoques do método:

> 1) Audição – aproveitamento integral dos restos auditivos, 'aprender a ouvir' [...];
>
> 2) Voz – obter não apenas a voz, mas uma boa qualidade e seu domínio;

> 3) Fala – antes pensava-se que a articulação fosse o principal aspecto responsável pela boa inteligibilidade da fala. Hoje, está comprovado que é a melodia; a boa inteligibilidade da fala está intimamente relacionada ao ritmo e à melodia da frase, dependendo da duração e da intensidade das estruturas fonéticas [...];
>
> 4) Linguagem – partir da compreensão da linguagem, facilitada pela educação auditiva, chegar à expressão, primeiro global e, depois, à organização gramatical da estrutura frasal, com o apoio do 'Organograma da linguagem' (COUTO-LENZI, 1991, p. 45).

Para avaliar esses enfoques, um novo teste fonético, adaptado por Álpia Couto, tendo por referência os testes usados na França, foi apresentado às professoras no dia 23 de outubro, conforme o registro em ata. Após uma prova oral, com o objetivo de avaliar a linguagem nos seus aspectos da *compreensão*, *emissão, espontaneidade* e *estrutura frasal*, os resultados seriam computados em uma ficha individual. A matéria constante na prova deveria ser indicada pelas professoras. Esse percurso avaliativo pode ser visto por meio das fichas do aluno M. G, nos anos de 1976 e 1977. Para fins de conhecimento, vamos tomar a parte intitulada *Audição*, conforme Quadro 16:

Quadro 16 – Metodologia específica para deficientes auditivos.

	AUDIÇÃO	**1976**	**1977 1º sem.**	**1977 2º sem.**
1.	Condicionamento à impulsão			
a)	Som – silêncio	B	MB	B
b)	Duração	B	B	B
c)	Número	B	B	B
d)	Frequência	2000	B	3000
e)	Intensidade	B	B	B
f)	Ditado de sons	B	B	B
2.	Teste auditivo			
a)	Discriminação de frases diferentes	B	-	-
b)	Discriminação de palavras diferentes			
c)	Repetição de palavras	-	-	B
d)	Repetição de frases			
		R	-	B
		-	-	-
3.	Teste de leitura labial			
a)	Discriminação de ordens	R	B	B
b)	Discriminação de frases	R	-	-

c) Repetição de palavras	-	B	B
d) Compreensão	R	R	-
e) Estrutura da linguagem	R	B	-

Fonte: Fonte: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória.

Esta documentação encontra-se arquivada junto à ficha individual do aluno. Assim, consideramos que ela foi tomada por base para avaliar, embora, seja possível perceber que alguns tópicos estão em branco.

Para alcançar esses objetivos, outra disciplina que vai fazer parte do currículo da época é a Reeducação Auditiva. No quadro a seguir, feito a partir do registro desta disciplina na pauta escolar de uma turma de 1º ano, em Colatina no ano de 1979, encontramos exemplos desses aspectos (Quadro 17):

Quadro 17 – Atividades registradas na pauta de uma turma do 1º ano, em 1979, e o número de aulas para cada atividade

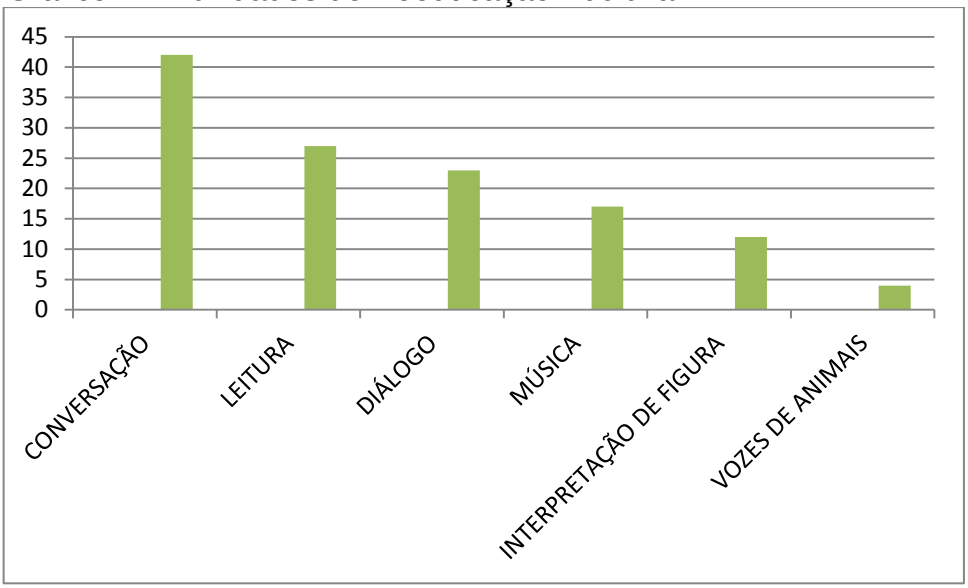
REEDUCAÇÃO AUDITIVA – 1º ANO / 1979		
BIMESTRE	ATIVIDADES	Nº DE AULAS
1º	Revisão Conversação Diálogo Leitura individual Atividade de rotina Calendário do dia Música Interpretação de figura Interpretação de leitura Pulsação rápida Pulsação lenta	6 6 6 4 2 1 1 1 1 1 1
2º	Interpretação de figura Conversação Música Leitura Imitação da voz dos animais Pronome demonstrativo Dança e música Avaliação Recapitulação Fixação Conversação-emprego do artigo definido	12 6 4 3 4 1 1 1 1 1 1 1

3º	Conversação Diálogo Música Leitura	17 9 2 2
4º	Leitura Conversação Música Diálogo	18 13 11 8

Fonte: Elaboração da autora.

No gráfico a seguir, a análise anual das atividades de Reeducação Auditiva revela que todos os enfoques do Método Perdoncini são contemplados: no âmbito da oralidade, a conversação, o diálogo, a narração e a leitura; no âmbito da audição, a música, a dança e vozes de animais (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Atividades de Reeducação Auditiva



Fonte: Elaboração da autora.

Esses conteúdos também estão contemplados na cartilha *Posso falar,* evidenciando que, mesmo trabalhando numa nova perspectiva, a cartilha continuava sendo usada como apoio na prática docente, conforme vimos nas fotos da aula sobre a letra **p**. Embora, no diário, cada atividade apareça registrada por dia, de acordo com as orientações metodológicas, esses enfoques nunca poderiam ser trabalhados isoladamente. Nesse caso, a música poderia ajudar a educar a audição e desenvolver a voz; a conversação poderia ser utilizada para desenvolver a fala; e a linguagem, por exemplo, no tópico *Conversação-emprego do artigo definido.* Nessa direção, "[...] o trabalho deverá ser global, não havendo distinções marcantes quanto

ao tipo de atividade e ao objetivo que se quer alcançar" (COUTO-LENZI, 1991, p. 46).

Outro ponto a se considerar refere-se ao tratamento dado à escrita. Em outra disciplina, intitulada *Linguagem*, em que o objetivo é desenvolver a compreensão da estrutura da língua, as atividades de escrita são realizadas em exercícios de ortografia, pela redação e pelo ditado. Ainda assim, há um forte predomínio da linguagem oral em atividades que se assemelham às propostas do Método Intuitivo como a descrição/interpretação de figuras (Quadro 18).

Quadro 18 – Conteúdos da disciplina Linguagem

LINGUAGEM – 1º ANO / 1979		
BIMESTRE	ATIVIDADES	Nº DE AULAS
1º	Leitura Conversação Diálogo Interpretação de figura Narração Perguntas e respostas Avaliação	11 10 3 4 4 2 1
2º	Leitura Conversação Diálogo Interpretação de figura Interpretação de leitura **Ditado** Narração **Redação**	14 8 4 4 4 **4** 4 **3**
3º	Interpretação de figura Conversação **Ditado** Leitura Interpretação de texto oral Pronome possessivo Pronome demonstrativo Avaliação	4 7 **8** 9 2 1 2 1
4º	Leitura Conversação Diálogo Interpretação de texto Dramatização	9 2 8 13 1

	Ortografia Interpretação de figura **Ditado** Narração **Redação**	**4** 3 **8** 1 **2**

Fonte: Elaboração da autora.

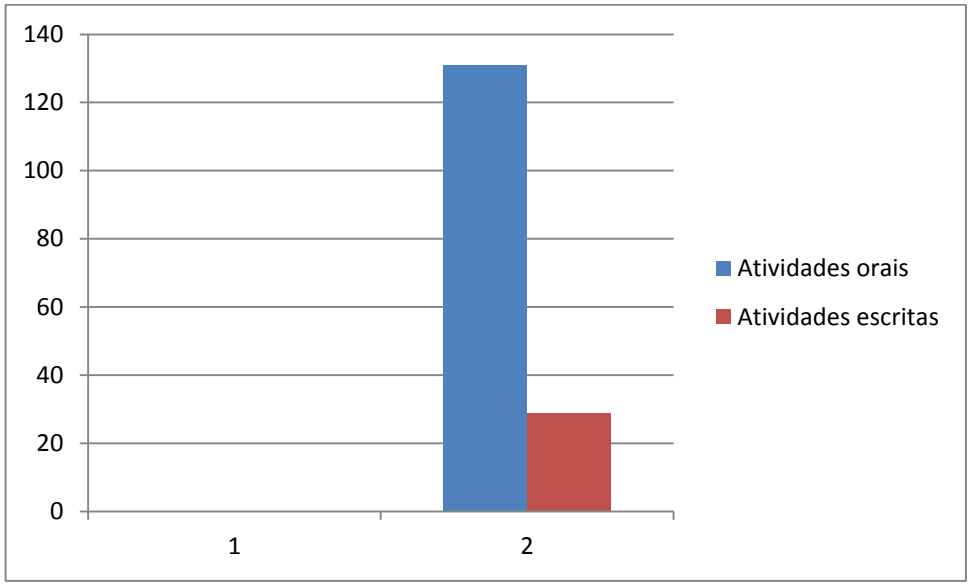
Se comparados, poderemos verificar que os quadros *Reeducação Auditiva* e *Linguagem* evidenciam um foco na leitura e na conversação. Isso se deve ao fato de que, para todos os professores que trabalharam na perspectiva do oralismo, o fim da educação dos surdos foi lhes dar uma linguagem oral. Quando observamos que os conteúdos da gramática da língua nacional figuram como conteúdos específicos nas duas disciplinas, fica mais claro que, de fato, houve uma preocupação maior com esse aspecto. Enquanto os conteúdos Ciências, Estudos sociais e Matemática eram utilizados como pretexto para o processo de oralização e estavam embutidos nas atividades de conversação e diálogo, a estrutura da língua portuguesa era trabalhada como um dos aspectos estruturantes do processo.

Se retomarmos as atividades da cartilha *Posso falar*, veremos que, quanto à linguagem, são contemplados: a) verbos: ver, voar, amar, subir, nadar, falar vender, escovar, balançar, andar, lavar, levar, ler, tomar, falar, dar; b) nomes próprios; c) pronomes demonstrativos: esta, este e isto; d) fonemas com traço de nasalidade; e) adjetivos: bom, boa, bonito, limpo, alto; f) preposição: com; g) adverbio: muito. O *Organograma da Linguagem* seria o instrumento utilizado para esse fim, ou seja, para que a criança surda chegasse ao pleno domínio da língua do País.

Na ata da reunião do dia 10 de setembro de 1973, vemos o seguinte registro: “Foram trocadas sugestões sobre os horários de aula, com a divisão de tempo entre as diversas atividades, sempre levando em consideração as de maior importância, como audição e linguagem oral”. Essa superioridade do aspecto oral da linguagem fundamenta-se em uma das características do método, citada por Couto-Lenzi (1991, p. 45), em que ela afirma, no item 9: “[...] a linguagem oral é o principal objetivo do trabalho, superior à linguagem escrita e à escolaridade”. Sobre a escrita, ela estava condicionada ao progresso em relação à aprendizagem da estrutura frasal. No quadro *Linguagem*, as atividades de escrita vão aparecer a partir do 2º bimestre e com mais recorrência no 4º bimestre, confirmando o cunho etapista, que tem como uma das características a descrença na produção escrita das crianças,

surdas ou não, antes da alfabetização. O gráfico, a seguir, confirma que, ao longo do ano, as crianças do primeiro ano não tiveram muitas oportunidades para a produção escrita.

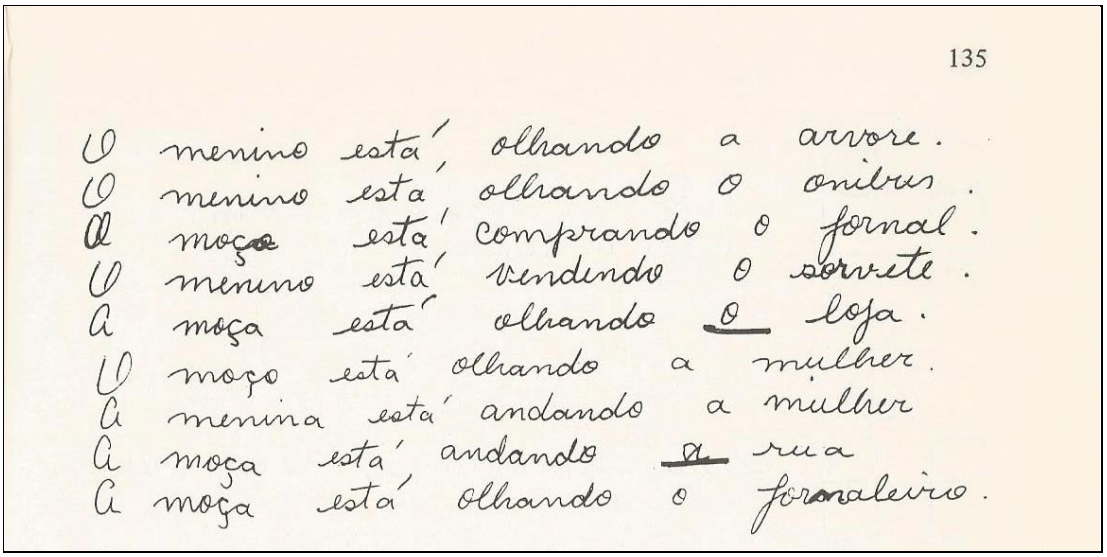
Gráfico 3 – Atividades orais e escritas



Fonte: Elaboração da autora.

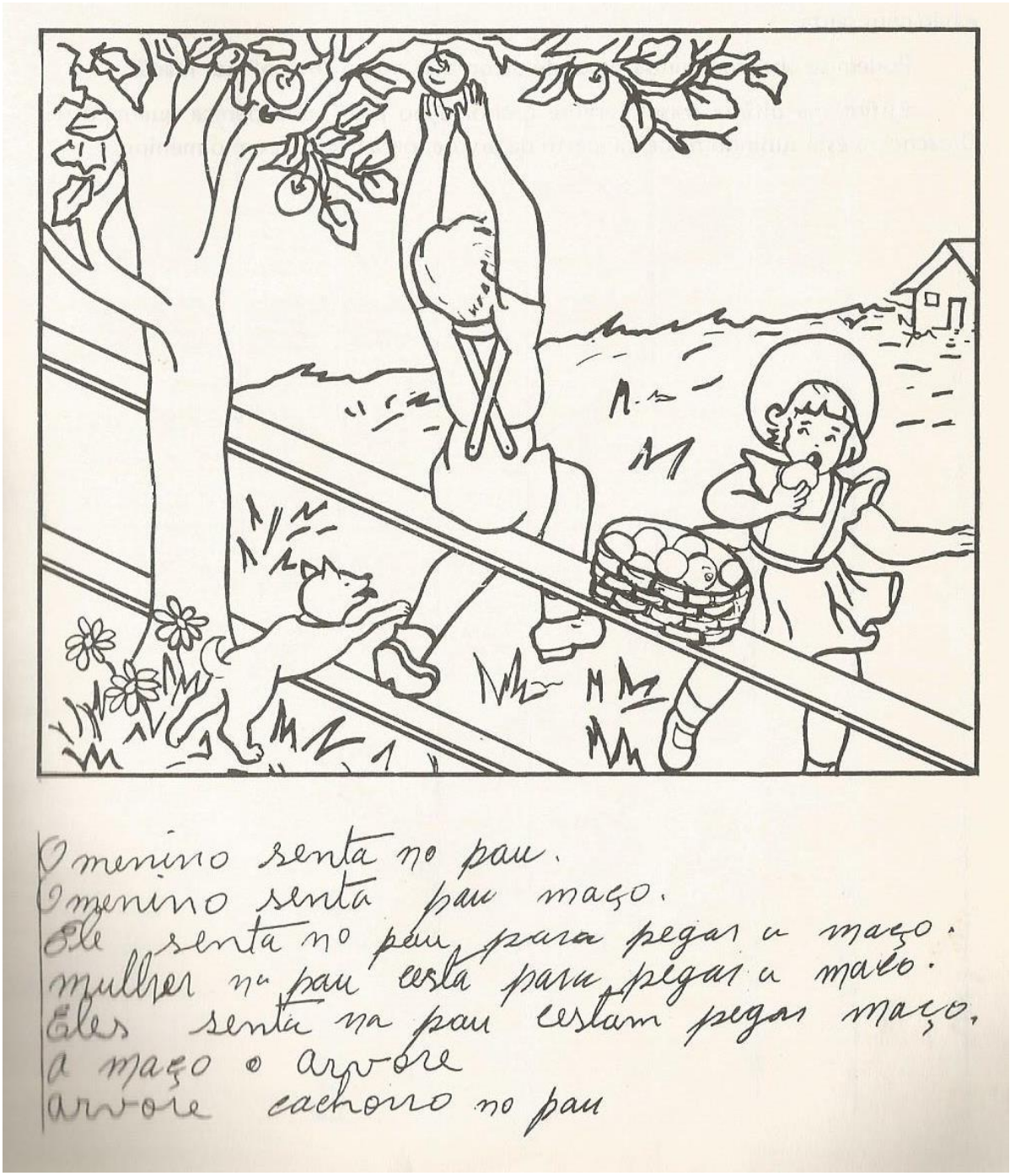
Não tivemos acesso a trabalhos das crianças capixabas, mas achamos pertinente trazer os exemplos que a professora Álpia Couto apresenta em seu livro (Figuras 35, 36 e 37):

Figura 35 – Exercício de substituição de verbos



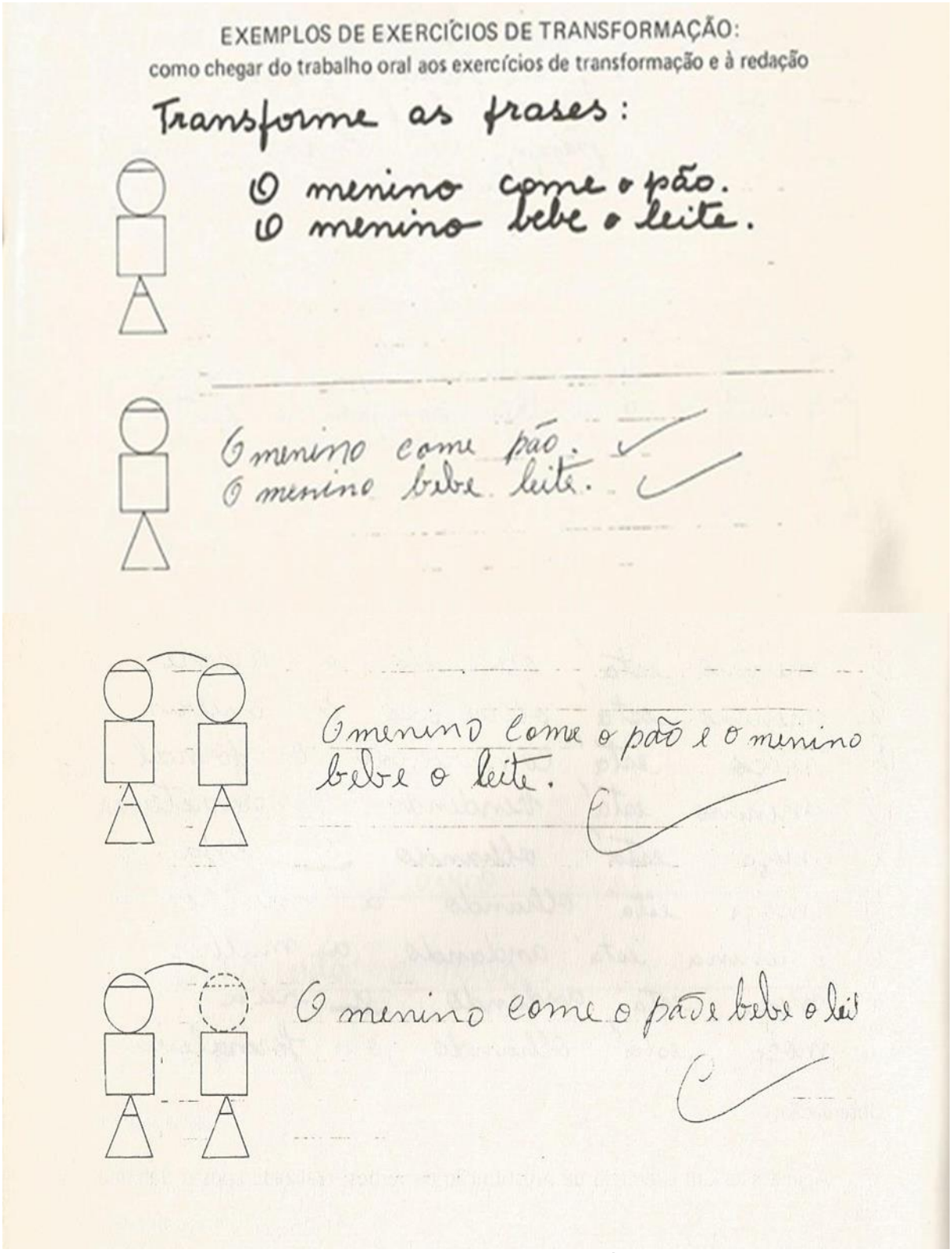
Fonte: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória.

Figura 36 – Redação



Fonte: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória.

Figura 37 – Exercício de transformação



Fonte: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória.

Salientamos que para escrever, a criança não utiliza nenhum material visual de apoio à memória, como os desenhos ou as palavras escritas. Para a produção, ela deve lançar mão de todo o trabalho feito em sala de aula, por meio do que já aprendeu da língua oral. Assim,

> Na linguagem escrita, após a escrita globalizada, a criança começa a compreender o valor dos grafemas e vai aos poucos escrevendo, a partir da ligação entre estes e o fonema, quando está pronta para o aprendizado da leitura e da escrita. Primeiro escreve trocando ou omitindo algumas letras e vai se corrigindo aos poucos, até o momento em que consegue escrever palavras, redigir frases e até textos, sempre partindo da linguagem oral (COUTO-LENZI, 1996, p. 159).

Fazendo uma analogia com o processo de alfabetização da criança ouvinte, podemos dizer que primeiro há o aprendizado da língua materna e depois o aprendizado da leitura e da escrita. A diferença entre as duas crianças é que, para a criança ouvinte a língua materna oral será aprendida na relação com os seus pais, sem que haja um ensino sitematizado e, para a criança surda, esse aprendizado será realizado na escola e no consultório fonoaudiológico, por meio de um ensino sistematizado.

Sobre a escolaridade, Couto-Lenzi e Perdoncini (1996) a definiram como a integração da criança surda na escola comum. Em outras palavras, era imprescindível tornar-se um aluno na escola comum. Para isso, o requisito principal seria a capacidade dessa criança de estabelecer uma comunicação com o professor da escola comum, que desse condições de ela receber a mensagem, compreender e dar respostas ou, de acordo com o Método Perdoncini, que ela tivesse desenvolvido a compreensão e a expressão. Essa definição nos ajuda a entender a lógica que foi estabelecida na vida escolar dessas crianças.

A escola especial, embora administrativamente tivesse a responsabilidade pela matrícula e ensino, não reconhecia como de sua competência oferecer os conhecimentos escolares mais elaborados. Estes só seriam possíveis na escola comum. À escola especial cabia dar às crianças conhecimentos básicos das outras disciplinas e criar as bases linguísticas, pela oralização, para a integração e a

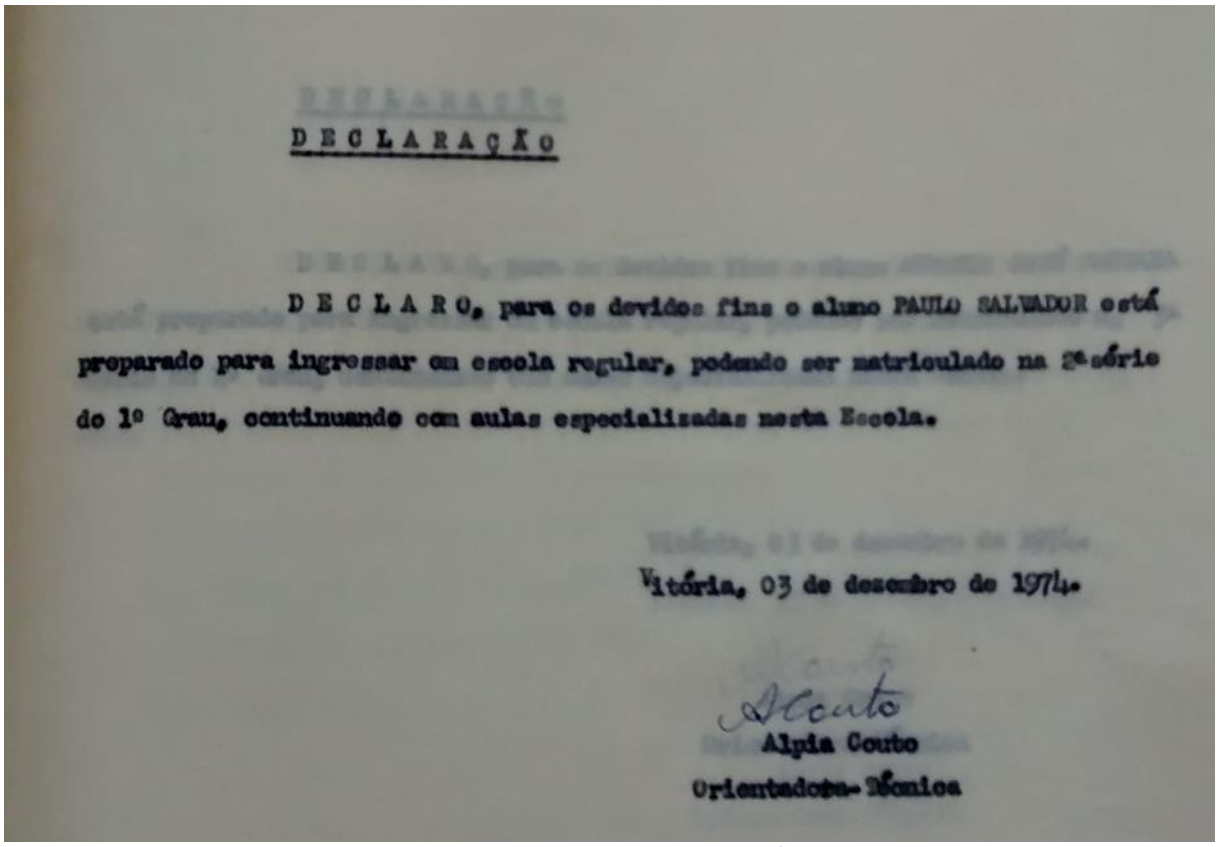
permanência na escola comum. Assim, a função da escola especializada era ser uma ponte entre a exclusão, pela falta da linguagem, e a integração, pela linguagem oral, ainda em construção. Em relatório solicitado pela mãe da aluna R.C.R.O. à E.E.E. Oral e Auditiva de Vitória, é possível confirmar o sentido da Educação Especial para a criança surda, no item 2, sob o título *Etapas do ensino especializado*:

II- Etapas do ensino especializado
1 Fase preliminar
1.1 Educação precoce
1.2 Jardim de infância I e II
2 Fase preparatória
2.1 Classe I (adaptação)
2.2 Classe II (1ª série)
2.3 Classe III (1ª série)
3. Integração ao Ensino de 1º Grau em escolas regulares
3.1 Da 2ª à 8ª série
3.2 **Objetivos das classes de integração é proporcionar**:
✓ Estimulação auditiva
✓ Desenvolvimento linguístico
✓ Estudo dirigido (1º Grau)
✓ Educação para a vida
✓ Educação física

Assim, também se delineia a concepção de alfabetização, que seria preparar essa criança linguisticamente, com domínio da língua nacional, na modalidade oral, considerando os conhecimentos básicos das outras disciplinas. Esse seria o requisito para a permanência na escola comum. Essa permanência seria possível mediante um trabalho articulado entre as duas escolas, conforme previsto na Portaria nº 745, de 19 de julho de 1974, que criou a E.E.E Oral e Auditiva, quando destaca, dentre suas finalidades, que "[...] a Escola estenderá sua ação de orientação e Assistência Técnica às Escolas que venham também a admitir alunos deficientes naquelas condições"(SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESPÍRITO SANTO, 1974).

Na Figura 38, vemos o encaminhamento feito, por meio de declaração, em que a professora Álpia Couto, na condição de orientadora técnica, atestava o preparo do aluno para ser recebido na escola comum:

Figura 38 – Declaração



DECLARAÇÃO

DECLARO, para os devidos fins o aluno PAULO SALVADOR está preparado para ingressar em escola regular, podendo ser matriculado na 2ª série do 1º Grau, continuando com aulas especializadas nesta Escola.

Vitória, 03 de dezembro de 1974.

Alpia Couto
Orientadora Técnica

Fonte: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória.

Em 1977, a E.E.E Oral e Auditiva de Vitória estava com, aproximadamente, 200 alunos e, dentre esses, 57 encontravam-se integrados nas escolas comuns, estudando em horário integral (COUTO–LENZI, 2004). Depois de integrados, seria necessário:

> 1 Continuar a aprender as regras da comunicação audiofonatória para praticá-la intensamente;
> 2 Adquirir os conhecimentos escolares de base, referentes: à função linguagem e à língua, com o auxílio do Organograma; o novo sistema de comunicação (matemática) e alguns conhecimentos gerais (COUTO-LENZI, PERDONCINI , 1996, p.144).

Não é possível, nesta pesquisa, compreender a continuidade da escolarização dessas crianças nas escolas comuns, mas, a partir da definição acima, reconhecemos que a dupla escolarização se configurou como um atestado da diferença entre os dois públicos. Parece-nos que esse foi o grande paradoxo dessa metodologia: discursivamente, afirmar que as crianças surdas e as crianças ouvintes eram iguais, mas não reconhecer que a surdez se apresentava como uma diferença no tocante ao aprendizado de uma língua fonética. A vida concreta das crianças surdas, quanto à escolaridade, não foi igual à das crianças ouvintes, a julgar pelas

adaptações que foram necessárias e, principalmente, pelo tempo que elas passavam na escola.

A defasagem entre idade e série sempre acompanhou a vida escolar dos estudantes surdos. Como o domínio da fala é oral um pré-requisito, alcançado em longo prazo, o tempo de escolarização quase dobrou para a maioria dos surdos. Sobre isso, Couto-Lenzi e Perdoncini (1996, p. 15) explicam que os resultados da oralização só poderiam ser avaliados na fase adulta, após a criança ter criado o seu sistema de comunicação. Para isso, “Serão necessários alguns anos. É por isso que nosso método audiofonatório dá resultados certos, de um desenvolvimento quase infinito, mas lentamente. A criança surda precisa de tempo”. Acreditamos que esse foi um fator decisivo para o grande índice de evasão escolar.

A tentativa de apagar a diferença da surdez da vida escolar da criança surda aparece nas recomendações que a escola comum deveria seguir para obter bons resultados com a integração:

a) a criança surda deveria ser vista como uma criança que ouve normalmente;
b) o programa escolar deveria ser seguido, sem alterações, mesmo diante das dificuldades na comunicação;
c) a classe deveria ser informada sobre as especificidades da criança surda, quanto ao aparelho auditivo, inclusive colaborando em suas necessidades;
d) a criança surda deveria sentar-se próximo ao professor;
e) o professor deveria tratar com normalidade os possíveis transtornos no decorrer da aula, como perguntas constantes ou a necessidade de retomar o conteúdo;
f) a emissão do professor deveria ser forte e bem audível, com boa articulação.

Cumpridas essas exigências, os autores defendem que “[...] a criança surda poderá e deverá seguir uma escolaridade normal, pelo menos parcialmente, no começo, para depois participar em totalidade, de forma a tornar-se um aluno. Ser aluno é a sua marca de normalização” (COUTO-LENZI; PERDONCINI, 1996, p. 147). É interessante observar que, para os precursores do oralismo, pelo Método Perdoncini, a concepção de normalização fundamentou-se, exatamente, na escolarização. A oralização, com todas as marcas positivas e negativas, inerentes a todo o processo, foi o meio de chegar a esse objetivo. Em suma, “O objetivo final da

educação de surdos é transformar a criança surda em um aluno capaz de viver e aprender em uma classe comum ou em classes especiais em uma escola comum" (COUTO-LENZI; PERDONCINI, 1996, p.143-144).

Nesse contexto, o que significava ser normal na filosofia oralista do Espírito Santo, nesse período? Ser aluno. Embora a parceria da família fosse a todo tempo requisitada, o papel da escola foi imprescindível. Conforme observamos, o sentido atribuído à integração na escola comum tomou um caminho diferente do que era preconizado pela Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, pois, em Vitória, Cachoeiro do Itapemirim e Colatina, a alfabetização acontecia primeiro nas escolas especiais e só depois as crianças eram encaminhadas para as escolas comuns, a depender do seu desenvolvimento.

A construção da escola de surdos de Vitória foi um esforço que partiu da organização das professoras e dos pais das crianças. As atas das reuniões de professores evidenciam esse movimento, como símbolo de uma nova realidade a ser materializada em um corpo físico, a escola de surdos. Anteriormente a essa reunião, outras duas, nos dias 28 de junho e 3 de julho de 1973, retrataram a articulação entre comunidade e Poder Público na intrincada relação de forças para a autorização e construção da escola. Seria preciso, de acordo com os registros do dia 28 de junho, "[...] ir uma comissão de pais e professoras ao Sr. Governador com o fim de obter essa medida". Em julho, "[...] ficou combinado um encontro amanhã com o Secretário de Educação e Cultura no qual estarão presentes os pais, as professoras e D. Neide Viola onde será exposto o problema da criança do Instituto". Assim, as diversas instâncias ali constituídas, mediadas pela palavra, como arena de lutas produziram um discurso que se materializou no projeto da escola, conforme a ata do dia 23 de agosto de 1974, que tratou do planejamento para definição das dependências da nova escola especial que seria construída. Assim disse o texto:

> Aos vinte e três dias do mês de agosto do ano de mil novecentos e setenta e quatro realizou-se na Escola Especial Oral e Auditiva, criada através da Portaria nº 745 e de 16/7/74- D.O. de 19/9/74, mais uma reunião com o fim de planejar as futuras dependências da construção da Escola que será erguida brevemente.
>
> Todas as professoras presentes deram suas opiniões e foi resolvido o seguinte:
>
> Planejamento das dependências

A) Setor de Administração e Orientação

portaria
sala de espera
secretaria
diretoria
orientação
sala de reunião
salão de festas
sanitários (2M, 2F)

B) Setor de Diagnóstico, Avaliação e Pesquisa

Pediatria
Psicologia e Psiquiatria
Audiometria e Otorrino – sala, cabines

C) Setor pré-escolar

salas para educação- precoce
salas para Jardim de Infância
2 salas para Pré-Primário
cabines para Treinamento Auditivo Individual
1 sala para exercícios de ritmo
1 sala para treinamento auditivo em campo livre
2 salas para repouso
sanitários (3F, 3M)

D) Setor escolar

10 salas de aula (8 alunos)
10 cabines individuais
1 sala para treinamento em campo livre
biblioteca
uma sala para estudos gerais
sanitários (4M, 4F)

E) Setor de educação familiar e desenvolvimento da linguagem

uma sala, réplica de uma casa de família, com todas as dependências necessárias, inclusive jardim, horta.

F) Setor de atividades complementares

sala para trabalhos manuais
sala para trabalhos em madeira
sala para datilografia
sala para coordenação
sala para recreação e Educação Física

G) Setor de alimentação

refeitório
cozinha
despensa
tanque
1 sanitário

H) Setor religioso

capela

I) Setor externo

jardim
pátio
pátio coberto

Visto por uma concepção puramente técnica, o projeto nos indica uma arquitetura arrojada, com um estilo único, porém incompatível com as especificações de um prédio escolar. Visto pelas lentes da perspectiva bakhtiniana de linguagem, não se trata apenas de construir um prédio escolar, mas de construir a escola dos surdos, em sintonia com as concepções ideológicas do período que integravam teórica e metodologicamente a Pedagogia, a Assistência Social e a Medicina. Nesse sentido, e a partir de tudo o que já vimos, é compreensível que, junto às salas de aula, fossem planejadas cabines; junto ao setor escolar, fosse construído o Setor de Diagnóstico, Avaliação e Pesquisa. Para Bakhtin (2010, p. 44) os discursos, ao assumirem diferentes formas de manifestação, carregam consigo os sentidos do tempo e espaço em que se constituíram. Eram sociais e históricos, pois "[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica". É na interação verbal, no encontro entre os discursos que as relações sociais podem ser compreendidas e estudadas.

Assim, a nova configuração arquitetônica buscou referência nas concepções de educação especializada da época, constituindo-se em um signo ideológico, num momento de transformações e implantação do novo, tornando indissociável a relação *espaço-tempo*. Aqui, a escola, em todo o período estudado, ocupou e ainda ocupa o espaço central onde personagens, histórias, métodos, concepções e visões de mundo diferentes foram se constituindo e se modificando por meio das ações dos sujeitos no tempo. Amorim (2006), ao analisar a relação *espaço-tempo,* reportou-se ao conceito bakhtiniano de cronotopos, em que o autor nos ajuda a compreender que toda enunciação é produzida por um sujeito, em determinado espaço e tempo. Como afirmou Amorim (2006, p. 105), "[...] quando, em uma obra qualquer, se ouvem vozes, ouvem-se também, com elas, mundos: cada um com o espaço e o tempo que lhe são próprios". Assim, embora estejamos a todo momento falando da escola especial, consideramos que, em cada município, esse espaço se constituiu de maneira diversa, tornando impossível fixarmos esse conceito. De fato, a E.E.E.

Oral e Auditiva de Vitória se tornou o espaço de referência, mas as outras escolas também apresentaram configurações diferentes e desafios a serem vencidos, embora participantes de um mesmo projeto.

Algumas cartas dirigidas à professora Álpia Couto-Lenzi nos indicam várias pistas desses desafios que se impuseram naquele momento inicial, como era organizado o trabalho fora da capital e como se constituiu essa rede de saberes no Estado. Sempre num tom amigável, as coordenadoras dos municípios usavam desse gênero textual para dialogar não apenas sobre os desafios da escolarização dos surdos, mas também sobre vários assuntos. De política a casamento, sempre havia uma linha dedicada aos assuntos mais cotidianos da vida. Sobre o trabalho, a relação de autoridade administrativa e científica que emanava das cartas se misturava a uma visão quase heroica, em relação à professora Álpia Couto-Lenzi.

Partimos do princípio de que as professoras estavam implantando um projeto em nível estadual, portanto elas obedeciam às orientações que vinham do órgão gestor. Embora o papel de coordenação municipal impusesse a tomada de decisões, elas eram, a todo tempo dialogadas evidenciando a necessidade de aprovação e parceria, conforme lemos na carta enviada pela professora L. D, em Cachoeiro do Itapemirim, 08-04-1970, quando informa que: “As professoras daqui do Grupo escolheram livros para 1971 pela COLTED. Você também escolheu? Quais?”. A Colted, Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, era vinculada ao Ministério da Educação e responsável pela produção e distribuição de livros técnicos e didáticos. Era um programa governamental, direcionado aos alunos carentes que não tinham condições de adquirir os livros didáticos produzidos pela iniciativa privada. Considerando a data em que a carta foi enviada, podemos inferir que, como era um projeto ainda em estruturação, a solução de continuidade foi lançar mão dos materiais didáticos utilizados pelas crianças ouvintes até que as orientações mais específicas fossem compartilhadas, como solicitado: “Como ainda não temos o programa e estamos nos orientando por um do INES, mais ou menos do ano de 1954, solicitamos de você mais isto e também a classificação dos alunos em nível escolar, pois para isto nos servimos também do programa do Ines”.

Essa postura autônoma e, ao mesmo tempo, vinculada a um projeto maior, pode ser compreendida a partir da concepção bakhtiniana, exposta por Sobral (2009, p. 124),

quando afirma que: “O sujeito não é ‘fantoche’ das relações sociais, mas um agente responsável por seus atos e responsivo ao outro, como alguém dotado de um ‘excedente de visão’, a capacidade de saber sobre o outro o que este não pode saber”. É nessa relação dialógica com o Outro e com o contexto social e histórico, que vemos a atuação responsiva dos sujeitos na construção da realidade. Uma realidade ainda carente de condições metodológicas e estruturais.

Em Cachoeiro do Itapemirim, a carta enviada no dia 09-03-1970 solicitava “[...] a criação de mais uma classe para Deficientes da Fala e da Audição devido ao grande número de alunos necessitados”. Em 1971, a situação não havia se alterado, pois outra carta, enviada no dia 27-04-1971, informava que “As coisas aqui andam bastante apertadas: excesso de alunos, tanto surdos, como de Logopedia”. O acesso não foi seguido das condições básicas, fazendo com que a comunidade escolar procurasse soluções e adaptações mais imediatas, como vemos na continuação da carta: “Olhe, fiz uma coisa sem a sua autorização, se você não for de acordo pode dizer que voltarei como antes. Fiz o seguinte: dividi a classe de Logopedia em duas [...] Foi a única solução que encontrei para o caso”. Em uma das poucas respostas que conseguimos localizar, a professora Álpia Couto, em carta do dia 01-05-1971, felicita a colega e a tranquiliza: “Achei ótima a solução que você deu a sua turma de Logopedia e Terezinha poderá fazer o mesmo. É, aliás, o que temos feito aqui no Instituto”.

Se retomarmos o projeto arquitetônico da Escola Oral e Auditiva de Vitória, vamos observar que as salas de aula deveriam ser construídas para oito crianças. Esse era o número considerado razoável para o trabalho oral. No informativo da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, Ana Rímoli defende que “[...] o ensino especializado tem sua eficiência condicionada à existência de pequeno número de alunos em uma só classe, por exigir o mesmo ensino, acentuado grau de individualização” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1958, p. 5). Assim, o que era imprescindível para o projeto de normalizar todas as crianças surdas do Espírito Santo e dar a elas a possibilidade de se tornarem alunas fosse levado a efeito? Era sobre isso que tratavam muitas cartas. Ao mesmo tempo em que informavam, reivindicavam, como fez a coordenadora Cachoeiro do Itapemirim, em carta com data de 1971, em que diz:

> Finalmente, queríamos expor, tão somente, com relações aos surdos as nossas necessidades e anseios em prol dos mesmos. Sem dúvida, os aparelhos de acuidade auditiva, são de alta relevância para os alunos: até agora apenas um aluno o possui. Uma sala acústica seria o ideal, pois, só desta forma conseguiríamos maior resultado, já que nos utilizamos do próprio material humano de nossos conhecimentos e dos esforços de cada aluno. Também, os exames audiométricos, não poderiam faltar, no início do ano letivo, pelo menos. Raros são os alunos que se submetem aos mesmos. **Precisaríamos, portanto maior atendimento neste setor, já que pouco ou nada conhecemos sobre nossos próprios alunos, quanto à deficiência auditiva.**

As cartas revelavam as lacunas entre o que estava prescrito e a realidade concreta. Entre o ideal e o real, pois, se as condições materiais eram importantes, o que dizer das condições humanas, como revela nosso grifo? Além dos aspectos estruturais, chamavam a atenção as constantes solicitações de formação de professores. Isso revelava uma consciência das responsabilidades e dos limites para realizar um trabalho que se agigantava diante da realidade, como demonstraram as coordenadoras de São Gabriel da Palha, em 08-09-1969: “Álpia quis escrever-lhe para ter uma informação a respeito do curso. Você sabe que nós aqui, e ainda mais na roça, é mais difícil a comunicação”; de Cachoeiro do Itapemirim, em 08-11-1971: “Desejo saber se haverá e quando, o Curso de Treinamento de Professores para Deficientes da Audição e da Palavra aí em Vitória. Há muita gente interessada em fazê-lo”; de Mimoso do Sul, em 19-09-1969: “Venho pedir mais um favor, caso seja possível, peço informações sobre a continuação do curso para deficientes da Audição. Desejo saber quando será e se teremos bolsa [...]”; e de São Gabriel da Palha, em 17-04-1970: “Como vai? Aqui continuamos com as mesmos problemas: falta de professores”.

As cartas revelam a grande queixa dos professores, que permanece até os dias de hoje, ou seja, a necessidade de formação, em frente à tarefa da educação. Para atender à grande demanda que surgiu, acreditamos que a formação de professores com condições de trabalhar com o Método Oral Puro e o Método Perdoncini foi o grande desafio desse período. Conforme vimos, muitos educadores lançavam mão de métodos de alfabetização já conhecidos. Por outro lado, as crianças surdas não estavam na escola para aprender apenas a língua materna na modalidade escrita, como as crianças ouvintes. Elas estavam lá para aprender a língua materna na modalidade oral e a língua escrita. Por serem surdas e não fazerem a relação entre

sons e letras, própria das línguas fonéticas, ainda teriam que passar por todo um ensino sistematizado para cumprir essa etapa anterior à aprendizagem da língua escrita. Esse movimento não seria possível apenas com a apropriação de métodos de alfabetização já conhecidos; exigia um conhecimento de técnicas de oralização, fonética e fonologia, propriedades dos sons, dentre outros.

Como resposta às solicitações, em 1975, nos meses de junho, julho e agosto, uma formação de professores foi realizada com o foco no Método Perdoncini. Os professores estudaram a parte teórica e prática. A professora Álpia Couto-Lenzi ministrou as aulas relacionadas com a parte pedagógica, e outros três professores foram convidados para ministrar as aulas específicas ligadas aos aspectos biológicos e linguísticos, conforme Quadro 19:

Quadro 19 – Professores e disciplinas do Curso de Formação de Professores

PROFESSORES	**DISCIPLINAS**
Dr. Sérgio Ramos	Anatomia e Fisiologia dos órgãos da audição
Apollon Fanzeres	Física acústica
Tania Maria Chulan	Fonética e fonologia
Álpia Couto	Metodologia específica Técnicas especiais de comunicação para deficientes auditivos Comunicação normal e patológica Reeducação auditiva

Fonte: Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória.

Até o ano de 1977, a professora Álpia Couto-Lenzi ocupou o cargo de Professora Responsável pelos Deficientes Auditivos no Espírito Santo. Conforme vimos, o seu trabalho intenso e comprometido ajudou a organizar toda a estrutura física, administrativa, pedagógica e política da alfabetização das crianças surdas capixabas (COUTO-LENZI, 2004). Em 1977, ela foi convidada para trabalhar no Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp/Mec) como coordenadora da Área da Deficiência da Audição. Naquela função, vemos, ainda o reflexo das suas proposições no primeiro documento oficial elaborado pelo Ministério da Educação, em 1979, com o propósito de organizar o currículo para os deficientes auditivos do Brasil. Albres (2005, p. 29), ao analisar o documento intitulado *Proposta curricular*

para deficientes auditivos, que tinha como objetivo normatizar o ensino de surdos no País, esclarece que,

> [...] o MEC, com a publicação de 1979, assume, como proposta de ensino no Brasil, o Oralismo, justificando o uso exclusivo da língua oral e escrita, com o objetivo de preparação do educando para a participação efetiva na sociedade, e considera ser a abordagem multissensorial a mais indicada para realidade brasileira.

A autora, a partir de uma minuciosa análise do documento, evidenciou que os objetivos que foram elencados para a alfabetização de crianças surdas no Espírito Santo também fazem parte do documento nacional.

Ao longo da explanação de Albres (2005, p. 62), vamos encontrar as marcas do Método Perdoncini na Proposta Curricular (Quadro 20):

Quadro 20 – Proposta curricular para deficientes auditivos (CENESP/MEC, 1971)

CURRÍCULO PLENO DE 1º GRAU			
Lei nº 5.692/71 Arts. 4º e 5º		Matérias	
Educação Geral	Núcleo Comum Resolução CFE Nº 08/71	Comunicação e Expressão	Linguagem Fala Treinamento Auditivo Música Expressão
		Estudos Sociais	Estudos Sociais História Educação Moral e Cívica Organização Social e do Trabalho
		Ciências	Ciências Programas de Saúde Matemática
	Parte diversificada	Sondagens e aptidões (3ª e 4ª séries) Iniciação para o trabalho (5ª a 8ª séries)	Artes aplicada Comércio
		Ensino Religioso	

Fonte: Albres (2005).

Sobre as matérias elencadas, Albres (2005, p. 62) apontou o predomínio de conteúdos relacionados com atividades ligadas ao ensino da fala e á reeducação auditiva:

> Verificamos que, do 1 ao 6 , praticamente, 50% das áreas de concentração de estudos estão vinculadas à comunicação e expressão e, indiretamente, ao ensino da Língua Portuguesa, pois na orientação da música, expressão artística e educação física, está repleto de aspectos de expressão, como complementação ao ensino da fala.

A seguir, a autora inicia uma análise sobre a característica estruturalista que fundamenta os conteúdos referentes à disciplina *Comunicação e Expressão* e observa que o foco inicial está no aprendizado da língua oral, como requisito para acesso aos outros conhecimentos. De acordo com Albres (2005, p. 68), nessa perspectiva, “[...] primeiro a criança deve aprender a falar (articular), e falar na estrutura correta da língua e depois escrever”. Nessa direção, o documento recomenda que as linguagens escrita e oral e a leitura sejam trabalhadas de forma integral somente a partir da 4ª série. No Espírito Santo, não encontramos documentos que explicitassem de maneira tão clara os papéis que foram atribuídos à escola especializada e à escola comum, especialmente sobre os limites do que competia a cada uma ensinar, porém nossas análises nos levaram ao mesmo entendimento. Esse documento teve vigência até 1997, quando outro material foi publicado.

À medida que vamos lendo os documentos da época e neles nos aprofundamos, percebemos que os caminhos para esse objetivo foram traçados em diálogo com o que havia de mais moderno nessa área, sem perder de vista que o trabalho seria realizado na escola, um espaço formal de ensino e aprendizagem. Até aqui, vimos que a dinâmica escolar da escola/classes de surdos não diferiu do que era exigido das outras escolas, desde a organização administrativa, material humano, atividades de rotina, conteúdos escolares, embora mais simplificados, e materiais didáticos, confirmando o caráter escolar deste projeto.

Para concluir este capítulo, consideramos pertinente trazer a voz da professora W.M. que apresentou, em uma de suas cartas, um cenário vibrante de trabalho, paixão e dedicação. O relato nos faz refletir a respeito do trabalho docente para surdos, numa época de profundas mudanças, em que o novo e o desconhecido exigiam uma

atuação concreta e firme em favor de sujeitos que, até aquele momento, eram invisíveis para a família, a escola e a sociedade. Como a nossa pesquisa é histórica, o que nos interessa são as formas de operar, que a impeliram rumo a uma utopia hoje concretizada e histórica.

Apresentamos a carta de W.M. do ponto de vista bakhtiniano, como rastro de suas ações concretas e datadas e como resposta às condições iniciais de um projeto em construção. Em diálogo com Paulo Freire (1992, p. 10,11), ambos nos convidam a esperançar : "[...] a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã".

> *Cachoeiro de Itapemirim, 11 de maio de 1971*
>
> *Querida Álpia*
>
> *Nossas saudades*
>
> *Aproveitando a portadora, envio-lhe as fichas de meus novos alunos. Como já lhe escrevi estou trabalhando à noite. Eu e D.*
>
> *Este ano que se passa mais aumenta o número de surdos e deficientes da fala[28].*
>
> *Procuramos atender a todos de acordo com nossas possibilidades. Em novembro último fui procurada para matricular e arrumar meios para quatro irmãos surdos, da Usina São Miguel virem estudar aqui. No dia 2 de março convidei a professora O, e fomos a casa destes surdos e constatamos que de fato são de família humilde, mas educados e esforçados. No dia 3 reuni as colegas e comuniquei o fato e fomos a Prefeitura pedir auxílio ao prefeito, este como sempre atencioso e humano, tomou todas as providências, mesmo assim teve dia de eu dar 5, 6 viagens a Prefeitura para conseguirmos. Graças a Deus conseguimos resolver tudo muito bem e os surdos estão estudando e nos prometem grandes êxitos.*
>
> *Eu e O. fomos informadas da existência de 5 surdos na cidade de Alegre, desejosos de estudar. No dia 8 de março fomos à Alegre procurar o Sr. Paulo Barros (prefeito) para pedir os passes para ele, mas não conseguimos localizá-lo, a cidade estava em festa aguardando a chegada do governador. Conversamos com várias pessoas, todas se mostraram interessadas, inclusive o chefe do Sindicato Rural que é irmão de O, o qual não achou difícil conseguir os passes junto aos seus associados, ficando de me procurar, o que não aconteceu até o presente.*
>
> *Eu e D. descobrimos que a esposa do prefeito de Alegre estuda aqui então passamos a ligar para a Faculdade todas as noites após nossa*

[28] Também se usa o termo Logopedia.

> *aula, depois de vários dias conseguimos falar com ela, esta se prontificou de entender-se com seu esposo e dar-me uma solução, que foi negativa. Também fomos procuradas pelo Padre de Alegre por saber que estávamos nos interessando pelos surdos de Alegre na certeza de que pudesse nos ajudar; também negativo.*
>
> *Pretendemos voltar em Alegre breve, mas creio que o mais certo, é especializar um professor de lá para atender a estes e a outros que por certo existem. Caso você consiga alguma bolsa para surdos e quiser que eu vá lá procurar um professor interessado e disposto a lutar com carinho e amor pela causa irei com o máximo prazer. Lembre-se que um pedido seu é uma ordem.*
>
> *Não repare o nosso silêncio, ele significa trabalho.*
>
> *Estamos felizes! O nosso prefeito conseguiu autorização do Secretário de Educação para a construção da nossa Escola. Será no pátio do Grupo Bernardino Monteiro.*
>
> *Nossas novas colegas são ótimas e bastante esforçadas.*
>
> *Envio um grande abraço a senhora sua mãe, pelo Dia das Mães.*
>
> *Receba você também nosso abraço com o mesmo carinho, embora não sendo mãe, o seu papel é tão importante e até mesmo mais elevado, por ser tão abnegada aos filhos que não são seus.*
>
> *Sua amiga ao seu dispor. W.M*
>
> *Se possível, nos enviar mais alguns livros Posso falar. Ficaremos gratas.*

A atuação da professora nos coloca uma das questões mais caras a Bakhtin (1993), a atuação responsável e responsiva do sujeito diante da vida. Para o autor, a nossa existência única no mundo, sem álibi, só tem sentido quando nossos atos se organizam em relação com o Outro. É dessa posição exotópica, porém não indiferente, que podemos reconhecer o Outro que nos completa e nos move em direção ao ato consciente, encarnado e particular, pois “Do meu próprio lugar único, uma abordagem se abre ao mundo todo em sua unicidade, e para mim ela se abre apenas deste lugar” (BAKHTIN, 1993, p. 65). Essa consciência do nosso lugar nos coloca em uma relação valorativa com o mundo que não pode ser generalizada. São as nossas experiências, a história de vida e o contexto que vão definir em que medida nossas enunciações serão reconhecidas e, mais do que isso, definir o horizonte de possibilidades para as nossas ações.

Para o autor, a medida e o valor dos nossos atos não podem ser quantificados ou medidos matematicamente, porque, se assim fosse, a nossa relação com o mundo seria vista a partir de “[...] dois contextos de valor, duas espécies de vida: a vida do

mundo inteiro sem fronteiras em seu conjunto, que só pode ser conhecido objetivamente, e minha pequena vida pessoal" (BAKHTIN, 1993, p. 68). Porém o sentido das enunciações não está nessa comparação entre o grande e o pequeno, o infinito e o finito, mas sim na minha participação como sujeito responsável no grande evento da vida, na medida em que vejo possibilidades de atuar e fazer meus valores conhecidos do mundo.

Finalizamos este capítulo com a metáfora apropriada de Bakhtin (1993, p. 62), ao comparar uma vida não encarnada com um rascunho grosseiro e sem valor concreto para o mundo. Como escapar dessa cilada? O autor responde: "[...] apenas através da participação responsável efetuada por um único ato ou ação pode alguém sair do reino das infinitas versões rascunhadas e reescrever a própria vida uma vez por todas na forma da versão definitiva". É assim que vemos, na enunciação de W.M. e na das professoras que dialogaram com nosso trabalho, as marcas desse movimento consciente, responsável e transformador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da leitura e da escrita em nossa sociedade é indiscutível. A escrita está em todos os lugares, validando eventos ou celebrando contratos. O seu domínio, para alguns, pode estar restrito ao desejo de ascensão social ou à busca de mais conhecimento, mas o fato é que, segundo Olsen (1997, p. 17), "[...] entre nossas habilitações mais valorizadas está a capacidade de usar textos escritos, nosso domínio na leitura e na escrita". O autor vai ainda mais longe quando diz que não basta apenas dominar a técnica do ato de ler e escrever, mas "[...] é necessário aprender a compartilhar o discurso de alguma "comunidade textual", o que implica saber quais os textos importantes, como devem ser lidos e interpretados, e como devem ser aplicados na fala e na ação" (p. 290). Porém, essa consciência mais crítica a respeito da aprendizagem da escrita só passou a fazer parte da agenda da academia a partir dos anos 1960. Até esse período, a importância da alfabetização estava restrita ao campo da política que, ao longo dos séculos, a elencou como um objetivo a ser alcançado (OLSEN, 1997).

A historiografia, na área da educação brasileira, tem sido generosa em nos apresentar como esse caminho vem sendo trilhado, quais os sujeitos o tem constituído, deixando como patrimônio uma história que ainda estava nas sombras. Nossa pesquisa situou-se nesse contexto. Trazer à tona a história da alfabetização de surdos, no Espírito Santo, nas décadas de 1950 a 1970.

O contexto histórico apresentado por Olsen (1997) confirmou-se em nossa pesquisa, pois a proposta de criação das primeiras salas de alfabetização no Brasil e em nosso Estado surgiu da agenda política do Governo Federal. Assim, partimos da tese inicial de que a educação/alfabetização de crianças surdas, no Espírito Santo, nas décadas de 1950 a 1970, tinha por finalidade ensinar a língua nacional, por meio da oralização, tendo em vista o projeto político e econômico.

Esse projeto foi possível, graças à parceria entre o Governo Federal e o Ines. Inicialmente, destacamos a relevância do Ines, como um lugar de ensino. Criado na época do Brasil Imperial, em um contexto de discussão sobre a importância da instrução pública, como um dos instrumentos para promover o desenvolvimento do País, o Ines assumiu esse papel, em relação aos estudantes surdos, como a única instituição pública com essa finalidade, no Brasil, até 1950. O debate sobre a

importância da instrução pública brasileira foi importante para criar um ordenamento jurídico que garantisse à população o acesso à escola, o lugar legítimo de difusão do saber. Nesse cenário, Faria Filho (2010) esclarece que o ideário de universalizar a instrução primária deixou de fora uma parcela marginalizada da população, já que o governo, além de se conformar com a desigualdade social, não assumiu completamente a responsabilidade pelo processo. Com isso, proliferaram no Brasil instituições de ensino de caráter público e privado, dentre elas, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Nessa perspectiva, desde o seu nascedouro, a educação de surdos foi concebida como benesse e, paulatinamente, como direito.

Sendo uma escola pública, foi criada de acordo com o ordenamento legal acompanhando o currículo das outras escolas, mas possuindo uma base específica relacionada com a surdez. A proposta pedagógica destinada às crianças não surdas também foi estendida às crianças surdas, mas, para ambas, não houve uma preocupação com conhecimentos mais elaborados. A redução de conteúdos à instrução elementar foi uma das marcas desse período. Esse fator foi decisivo para impedir o acesso de forma mais igual de todas as crianças na vida social do País. Para as crianças surdas, mais ainda, se considerarmos que a redução de conteúdos se acentuou com a eliminação de matérias ligadas, principalmente aos conhecimentos das ciências naturais e humanas.

No tocante às matérias específicas, observamos que o foco da educação de surdos, no campo da alfabetização, ficou centrado no ensino de uma língua. Nessa teia, prenderam-se todos os diretores que passaram pelo Instituto, cada um defendendo sua perspectiva, porém tendo como fim último ensinar o surdo a falar. Suas marcas evidenciaram um diálogo intenso com as ideias que circulavam sobre a alfabetização e seus métodos.

Dois personagens, Tobias Leite e Vieira Menezes, nesse período, foram tomados para compor o quadro complexo sobre o melhor método para ensinar o surdo a falar. Tobias Leite, que defendia um ensino voltado para a oralização e a profissionalização. A sua visão, a respeito desse processo, era mais abrangente, pois incluía o ensino da escrita e não desconsiderava o uso dos gestos para fins de comunicação. Suas convicções eram provenientes do que já acontecia na educação de surdos na França, principal interlocutora com o Brasil, inclusive na criação do

Instituto. A sua preocupação com o melhor método se evidenciou na tradução de um manual sobre a alfabetização de surdos, pelo Método Intuitivo. Concebido no campo da educação dos Estados Unidos, esse método, que preconizava o *estudo das coisas* pela observação influenciou outros países, como a França e o Brasil, balizando não apenas a prática dos professores de surdos daquela época, mas também das crianças não surdas. As contribuições dessa proposta para a educação do estudante surdo se estenderam até o período de nossa pesquisa, numa evidência indiscutível da constituição histórica da alfabetização de surdos no campo da educação.

O outro personagem, professor do Instituto e médico, o Dr. Vieira Menezes, também figurou na história a partir de sua defesa de outro modelo de oralismo. Defendia o Oralismo Puro, obrigatório para todos os estudantes surdos, opondo-se ao uso dos gestos. Também adepto do Método Intuitivo, o seu foco foi no ensino da fala e da leitura dos lábios. Posteriormente a ele, vão se suceder, na direção do Instituto e no papel de definir o futuro da educação de surdos, vários sujeitos com propostas que perpassam o ensino específico da fala, o ensino da fala e da escrita e o ensino profissionalizante. A língua de sinais, ou os gestos, como era conhecida na época, não aparece como foco de ensino, mas em determinadas épocas é aceita ou rejeitada, como vimos, também em outros países. Esses fatos nos permitem observar que, sobre a alfabetização de surdos, não é possível falarmos em processo, mas em processos. Isso nos leva também a defender a ideia de que o oralismo teve diferentes configurações e partiu de diferentes concepções nos fazendo pensar em oralismos.

Este trabalho histórico foi importante porque a história do presente tem descaracterizado esse modelo no campo da educação, produzindo uma grande dicotomização, a partir da afirmativa de que a educação de surdos, ao longo de sua história se fundamentou com base em duas grandes perspectivas: a clínico-terapêutica e a socioantropológica (SKLIAR, 1997). Ambas foram definidas a partir da concepção de sujeito surdo. Para a primeira, o sujeito deficiente, imperfeito, passível de correção e salvação. Nessa perspectiva, a criança surda foi vista como um objeto a ser classificado pelos exames audiométricos para, a partir daí, ser tratada e curada do seu defeito, a mudez, transformando a escola em um laboratório ou em uma clínica.

Embora a literatura mais moderna evidencie a grande variedade de sujeitos que, ao longo da História, se interessou pela criança surda, pelos motivos mais variados, inclusive educacionais, o que persiste até hoje é o discurso da Medicina como o único que se enunciou nessa área. Um discurso monológico que sustenta e legitima a segunda perspectiva como a antítese da primeira, a sua completa negação. O sujeito surdo, numa visão socioantropológica, não é deficiente; ele é cultural. Não precisa de correção, porque a sua língua não é oral, é espaço-visual. Sendo assim, no passado oralista, nada sobrou, apenas a pecha da medicalização, reabilitação e correção. Não temos a intenção de transformar essa questão em um tribunal, porque não é essa a função da História, mas, à vista do diálogo com os documentos, não concordamos em simplificar um processo tão complexo, porque fundamentalmente humano, em um jogo de bons e maus.

Assim nos posicionamos contrária à essa dicotomização, pelo fato de que, junto ao discurso médico, também vimos o discurso religioso, com fins de redenção e salvação; o discurso fundamentado nos processos de memorização e assimilação, com base fortemente psicológica; além do aspecto ideológico em que a educação, como base para o desenvolvimento, foi ganhando contornos bem específicos ligados a uma instrução técnica e profissionalizante. Nesse caso, podemos afirmar que, na perspectiva oralista, não houve um trabalho educativo? Se assim o fizermos, o que dizer do trabalho oralista de Tobias Leite, que também não desconsiderava a língua de sinais entre seus alunos? E do trabalho de L'Eppé, que figura na história como o primeiro professor de surdos a reconhecer o valor da língua sinalizada, porém sem abandonar completamente o ensino da fala e da leitura dos lábios? E o que dizer do manual escrito por J.J. Vallade Gabel, em que o autor se posiciona de forma claramente contrária à oralização no processo educativo? Para ele, o desenho, a escrita e a vivência seriam os caminhos mais corretos para a instrução escolar, contudo, sobre os gestos, no decorrer do livro, Gabel (1874, p. 3) os considerou apenas para fins de comunicação, aprendida, de fato, como língua materna na família, não sendo útil para a educação escolar, conforme o diálogo a seguir:

> P- Por que meios se deve educar o verdadeiro surdo-mudo?
>
> R- Sua primeira educação na família deve-se fazer, e se faz necessariamente por meio da linguagem natural dos signaes.
>
> P- E sua educação nas escolas?

> R- Si se trata somente de civilizar o surdo mudo, e de fazer conhecer os principais deveres do homem para com Deus, para com a sociedade, e para consigo mesmo, a linguagem natural dos signaes pode bastar. Mas si lhe quer dar uma instrucção mais sólida, ensinando-lhe a língua materna, para que possa entender-se com as pessoas ilustradas, e para estender seus conhecimentos pela leitura, é preciso apoiar sua instrucção principalmente na escripta, na dactylologia esclarecida pela intuição.

Em que perspectiva podemos enquadrar o posicionamento desses sujeitos em frente educação dos surdos? Clínico-terapêutica ou socioantropológica? É possível traçar uma linha tão visível e demarcar com tanta certeza esses espaços? Não acreditamos. Sobral (2009) nos remete às concepções de dialogismo e polifonia do Círculo de Bakhtin, para falar do inacabamento do sujeito, que se constitui pelo atravessamento de muitas vozes que circulam em tempos e espaços variados, fazendo assumir uma posição ética em relação ao outro com quem dialogamos e nos posicionamos.

> O Círculo não considera os sujeitos apenas seres biológicos, nem apenas seres empíricos, ou apenas sociais, mas sempre leva em conta sua complexidade na concretude das situações em que ocorre a apreensão inteligível do seu ser sensível, não alguma pretensa 'realidade' tout court, visto que o mundo humano é um mundo construído, e não só dado naturalmente (SOBRAL 2009, p. 123).

Se conseguirmos ler na história dos grupos marginalizados o que estava em jogo, a história aparece, não como crítica, mas como movimento histórico, social e complexo.

Nessa direção, o nosso trabalho procurou compreender o movimento local de alfabetização de surdos dentro desse contexto nacional, elegendo, como recorte temporal as décadas compreendidas entre 1950 e 1970. Justificamos essa escolha baseada no fato de que, nesse período, as mudanças mais significativas para a alfabetização de surdos se deram na possibilidade política de inserir esse público até então confinado no Instituto, no processo de escolarização e, consequentemente, nas decisões políticas do País. Para isso, a instrução ou a alfabetização seria o caminho. A discussão sobre o método, já definido, não fez parte desse momento, e sim a formação de professores e a descentralização administrativa, viável por meio da criação de salas especiais em todo o Brasil.

Nesse cenário, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro foi fundamental para viabilizar esse projeto econômico e social, que seria o de descentralizar a escolarização e garantir que o maior número de estudantes surdos brasileiros, até então alijados do direito constitucional à educação, pudessem aprender a língua oficial do País. Numa visão mais aprofundada, interessou-nos olhar como a alfabetização foi pensada, nesse contexto, para as crianças surdas capixabas.

Destacamos, neste trabalho, a atuação responsável da professora Álpia Couto-Lenzi, como a principal interlocutora entre o Ines e a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. Ela foi designada para o cargo de Professora Responsável pela Educação dos Deficientes Auditivos no Espírito Santo. Nessa direção, os seus atos, marcadamente polifônicos, dialogaram com as orientações emanadas do Ines, com o contexto público e privado da educação capixaba, com as famílias, com os professores, enfim, com um amplo auditório social que legitimou a sua autoridade, mas também provocou novas posturas e novas orientações. A concretização das ações administrativas, políticas e pedagógicas redundou em um movimento complexo e dinâmico, em que as concepções de criança surda, linguagem e alfabetização não permanceram, de forma linear, como uma resposta passiva aos diálogos acima mencionados, mas foram se modificando e provocando a produção de novos conhecimentos e um novo modelo de ensino.

Quanto à organização administrativa, a criação das classes especiais obedeceu ao que foi instituído pela Campanha, ou seja, salas especiais, dentro das escolas regulares. Observamos que, embora discursivamente, a integração das crianças surdas, na escola comum, veio acompanhada por uma defesa de igualdade de condições. Vimos que essa medida serviu para aprofundar e ressaltar as diferenças de acesso entre os dois grupos, evidenciadas nas queixas dos professores quanto aos espaços cedidos, falta de professores e, principalmente, falta de material adequado ao ensino da fala, objetivo da alfabetização. Nesse contexto, destacamos que a posição política dos profissionais foi decisiva para levar adiante um projeto que se revelou, além de profissional, idealista. Desse modo, compreendemos que os discursos oficiais da época, em direção a uma educação remidora, por meio do ensino da língua oficial do País, como ponte

entre a exclusão e a integração na vida cultural e social, foi um dos pilares que constituiu o movimento capixaba, assumido pelos professores.

Sem a efetiva participação do Poder Público, os dados mostraram que a parceria entre a esfera pública e a esfera privada foi fundamental nesse processo. Se, por um lado, adiou a oferta da escolarização como direito, por outro lado, viabilizou as condições concretas para a escolarização, evidenciando, também, o movimento de resistência da comunidade escolar diante das condições precárias. Atualmente, a Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva de Vitória e a Escola Estadual de Educação Auditiva para Surdos Lions, construídas nesse contexto, continuam fazendo parte da estrutura estadual para alunos surdos, porém, dentro da nova perspectiva, elas se transformaram em Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez. A não passividade daquela época mostrou o posicionamento individual e coletivo na construção de uma política pública, que se mantém, em alguns aspectos, até os dias de hoje.

Quanto à organização pedagógica, os dados revelaram um movimento intenso e fértil que redundou na criação de um quadro efetivo de profissionais, na sistematização do Método Oral Puro e, posteriormente, do Método Perdoncini, na criação de instrumentos de avaliação clínicos e pedagógicos, na produção de material institucional, com a publicação da cartilha *Posso falar,* e na formação continuada de professores, além do acompanhamento do trabalho desenvolvido nos municípios por meio de relatórios enviados, sistematicamente, ao órgão gestor.

Como demonstramos, alfabetização e oralização se fundiam em um mesmo conceito. Nos materiais escritos pela professora Álpia Couto-Lenzi, alfabetizar significava ensinar a língua oficial do País na modalidade oral e escrita (COUTO-LENZI, 2004). Foi com essa perspectiva que as primeiras classes foram criadas no Espírito Santo. O Método Oral Puro, concepção da época, foi adotado pelos professores capixabas, até que uma revisão da própria Álpia Couto-Lenzi sobre a sua eficácia deu lugar a um novo método, porém ambos com a mesma finalidade. A concepção de alfabetização aprendida no Ines ganhou um novo contorno em contato com novos personagens, especialmente o professor Guy Perdoncini,

provocando mudanças dentro do próprio sistema. Destacamos, aqui, o papel ativo de Álpia Couto-Lenzi, ao avaliar o contexto e a si própria. Para a filosofia bakhtiniana, essa avaliação ética “responsível” traz as marcas do particular e do social em um movimento dialógico do sujeito com o mundo, em que ambos se alteram. Contudo, as consequências dessa valoração têm efeitos diferenciados pois,

> [...] nem todo sujeito pode dizer/fazer determinadas coisas, pois isso depende de seu lugar social, seu papel na sociedade, em seu grupo social, em seu ambiente familiar e profissional etc., em que ele ocupa diferentes ‘posições-sujeito’, suas possibilidades sócio-históricas de ação como sujeito, que mudam ao longo da vida e das circunstâncias (SOBRAL, 2008, p. 232).

Conforme observamos, as mudanças se efetivaram em nível local e nacional, indicando que os sujeitos da época não se pautaram por verdades absolutas, mas também apresentaram suas contrapalavras ao que estava instituído.

A documentação escolar mobilizada evidenciou um ensino voltado para o aspecto mecânico da língua. Mesmo afirmando que a aprendizagem deveria partir de situações naturais, o ensino se pautou pela repetição e associação, sem levar em conta o aspecto discursivo da língua. Nesse ponto nos questionamos se isso seria possível, já que as crianças não tinham uma língua constituída. Como operar no mundo simbólico sem um instrumento para isso? O oralismo tentou cumprir esse papel. Dar à criança surda a possibilidade de conhecer a língua portuguesa, primeiro pelo treino auditivo e pela leitura dos lábios, e, depois, pela educação dos resíduos auditivos ampliados pelos aparelhos auditivos e aparelhos de amplificação sonora. Aqui não estava em jogo apenas a alfabetização na perspectiva de quem ouve, mas a possibilidade de uma linguagem vista na modalidade oral.

Nesse contexto, a leitura e a escrita limitavam-se ao que era aprendido, paulatinamente. Sem se apropriar de um número considerável de palavras, como produzir as frases e expressar sentimentos e conceitos, com autonomia, sem a necessidade de modelos? Acreditamos que esse foi um dos motivos que limitou as atividades de escrita no planejamento das professoras. É certo que a crença de que a criança só pode escrever depois que tiver dominado o sistema alfabético

ainda faz parte das práticas docentes, na atualidade, para as crianças ouvintes, independentemente do método. Sobre isso, Costa (2013, p, 214) disse:

> Se tomarmos os métodos tradicionais de alfabetização, por exemplo, independentemente do rótulo, sejam eles sintéticos, sejam analíticos, sejam ecléticos, temos a ênfase no ensino mecânico, repetitivo e imitativo das relações grafofônicas da língua, ficando a escrita para um momento posterior, quando a criança alcança o domínio da técnica (modo como a escrita é concebida por esses métodos).

Nesse caso, está em questão a concepção do professor sobre a língua, definindo se ela será tratada como código ou como discurso. Porém, no caso do oralismo, não existia uma possibilidade de discursividade e isso ficou evidente tanto no Método Oral Puro quanto no Método Perdoncini. Conforme já discutimos, acreditamos que investigar o período em que a criança foi avaliada como apta para acompanhar o ensino regular pode nos dar alguns indícios do momento posterior à alfabetização, especialmente no que se refere às possibilidades de enunciação na perspectiva bakhtiniana de linguagem, com vistas a uma compreensão *prenhe* de resposta. Porém os dados relativos ao nosso objeto nos fazem afirmar que a alfabetização, na perspectiva do oralismo, se pautou por um ensino mecânico da língua.

Também salientamos a produção intelectual dessa época subsidiando o trabalho docente. A grande quantidade de livros publicados e traduzidos pela professora Álpia Couto-Lenzi assemelha-se à produção de Ana Rímoli como diretora do Ines. Da mesma forma, os seus livros foram a base teórica utilizada pelos professores, e por ela mesma, nos cursos de formação continuada. A cartilha *Posso falar*, destaca-se pelo seu caráter fortemente escolar, como objeto próprio da alfabetização. Esse é um dado que confirma nosso argumento de que o oralismo não pode ser visto apenas pelas lentes da perspectiva clínica. Os dados evidenciaram que, nesse período, as crianças surdas eram consideradas como sujeitos aprendentes e capazes. Há um trabalho pedagógico que não pode ser desconsiderado apenas pela crítica anacrônica do método, mas deve ser reconhecido pela rede consistente que se estabeleceu no Espírito Santo, direcionando e balizando o trabalho com as crianças surdas. Nesse sentido, sublinhamos a articulação efetiva entre escola e família, enfatizando a sua ausência, como a grande queixa da escola atual.

Finalmente, destacamos a escola como o lugar em que convergiram os ideais republicanos de salvar os incultos, as concepções médicas sobre a cura da mudez e a perspectiva educativa de ensinar a língua oficial do País. Como resultado, a redenção da criança, pela língua. O tempo mudou e as concepções pedagógicas também, mas não desvinculamos o espaço de humanização da criança surda. Ainda é na escola que isso acontece. No oralismo, pelo ensino da língua pátria oral, na atualidade, pelo ensino da língua de sinais, a língua materna. Sendo materna, o ideal não seria aprendê-la na família? Então, volta à cena o espaço institucionalizado e o ensino institucionalizado da língua para a criança surda. Com novos atores, porém presos ao dilema que continua a nos assombrar: qual o papel da escola na educação/alfabetização da criança surda? O passado, lido dessa forma, parece-nos bem mais presente.

Concluímos esta pesquisa com um olhar mais amplo, possível somente por um movimento exotópico de quem tentou se afastar da militância impregnada pelos discursos do presente e voltar ao passado para dialogar com o seu contexto. Dessa experiência, restou-nos a certeza da impossibilidade de definir o início ou a gênese. Sempre haverá um diálogo anterior, precedente, que já foi resposta, provocando o presente e projetando o futuro, tornando impossível o enquadramento dos sujeitos e das suas ações. Tudo é réplica. Nesse sentido, a nossa compreensão, à vista de tudo o que vimos, impõe-nos a responsabilidade ética e anunciada da nossa contrapalavra e da nossa assinatura, neste lugar único de pesquisadora, a partir de dois movimentos. Primeiro nos posicionando em favor da aprendizagem da língua de sinais para a criança surda desde o seu nascimento, como porta de entrada para o mundo cultural e simbólico, como

> [...] condição sine qua non na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem a importância que ela tem [...] (GERALDI, 2010, p. 34).

Se a escola ainda é o lugar privilegiado para essa aprendizagem, então que as condições políticas, administrativas e pedagógicas sejam criadas, como foram na época do oralismo. Atualmente, vivemos uma tentativa de mudança, com a entrada da língua de sinais na escola, por meio de professores surdos, professores bilíngues e intérpretes de língua de sinais, porém, acreditamos que

isso não basta, assim como não bastou à escola especializada ensinar a língua oral. Algumas questões precisam ser enfrentadas: como ensinar uma língua materna ou a primeira língua em um espaço institucional? Nesse caso, qual será o papel da família? Podemos prescindir dele? Como tornar a língua de sinais a língua de instrução para os outros conhecimentos? Assim, consideramos necessário refletir sobre as finalidades da escola na perspectiva atual, sob pena de continuarmos a perpetuar uma escolarização reduzida e mínima. Essa reflexão nos leva ao segundo movimento.

Reafirmamos a nossa convicção na importância da alfabetização para a criança surda. Retomando Olsen (1997), de fato, o mundo está no papel, escrito para ser lido. Dos mapas às receitas culinárias, textos, documentos, enfim, dominar esses conhecimentos traz benefícios não apenas para si, mas para o outro e para a sociedade. De acordo com Costa (2013), o ensino da leitura e da escrita, para crianças se constitui em fator de empoderamento, evidenciando o caráter ideológico dessa relação de poder com a escrita. Defender o acesso à língua de sinais não pode significar uma desvalorização da língua portuguesa, especialmente em um contexto onde as enunciações sobre a educação de surdos circulam, na esfera escrita, majoritariamente pelos ouvintes, que a dominam. Até que ponto nós estamos dispostos a mudar essa realidade?

Atualmente existe um esforço, por parte dos pesquisadores surdos, em legitimar a escrita dos sinais, tendo em Marianne Stumpf (2005) sua principal articuladora. Conhecida como *Sign writing,* a escrita de sinais se apresenta como a possibilidade mais viável para a alfabetização das crianças surdas, dando a elas condições de ler e escrever em sua própria língua. A autora reconhece que esse ainda é um estudo em construção e que necessita de reconhecimento formal, por isso mesmo ela salienta que, enquanto esse processo não se realiza plenamente, e “[...] pela necessidade que representa como inserção social, o português escrito poderá contar com um referencial linguístico consistente na L1 (Libras) que possibilitará trabalhar a L2 (português escrito) com propriedade” (STUMPF, 2055, p. 100). Concordamos com a autora quando afirma a importância da alfabetização como espaço de inserção social.

Nessa direção, tornar bilíngue a educação para os surdos deve ser um objetivo a ser perseguido, porque, atualmente, esse espaço de empoderamento não vem sendo ocupado por eles. Acreditamos que nossa pesquisa traz elementos que podem ajudar nessas reflexões.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.

_____. Para uma filosofia do ato: válido e inserido no contexto. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-43.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia de linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da Poética de Dostoievski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza (Tradução não revisada, exclusiva para uso didático e acadêmico) da edição americana Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, 1993. Disponível em <http://minhateca.com.br/niltonvarela/Documentos/Ebooks/Marx+e+marxismos+*5bAK*5d/BAKHTIN*2c+M.+Para+uma+filosofia+do+ato,1315607.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAIT, Beth. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: _____. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Unicamp, 1997.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, São Paulo, v. 56 n. 2, p. 371-401. 2012. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/5531/4343>. Acesso em: 21 jul. 2014.

BUENO, José Geraldo S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

CAMPOS, Dulcinéa. **A alfabetização no Espírito Santo na década de 1950**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

CAPOVILLA, F. C., & RAPHAEL, W. D. **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira**: O mundo do surdo em Libras, Sinais da Libras e a vida em família, relações familiares e casa; e Como avaliar o desenvolvimento da competência de leitura de sentenças (processamento sintático e semântico) de escolares surdos do Ensino Fundamental ao Médio. São Paulo, SP: Edusp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Fundação Vitae, Capes, CNPq, e Fapesp. 2005a. v. 3, p. 1–857.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. **A escrita para o outro no processo de alfabetização**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

COSTA, Lucyenne Matos. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas**: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

COUTO, Álpia. **Como posso falar**: aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo. Rio de Janeiro: Aipeda, 1991.

COUTO-LENZI, Álpia; PERDONCINI, Guy. **Audição é o futuro da criança surda**. Rio de Janeiro: Aipeda, 1996.

COUTO-LENZI, Álpia. **Cinquenta anos**: uma parte da história da educação de surdos. Vitória: Aipeda, 2004.

_____. **O deficiente auditivo de zero a seis anos**. Vitória: Ed. do Autor, 2000.

_____. **Percepção da fala**: teste. Rio de Janeiro: Aipeda, 1997.

DÓRIA, Ana Rímoli de Faria. **Compêndio de educação da criança surdo-muda**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1958.

_____. **Manual de educação da criança surda**. Rio de Janeiro: Insitituto Nacional de Educação de Surdos, 1961.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In, LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cythia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. p. 135-150.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e terra, 1992.

GABEL, Jean Jaques Vallade. **Guia para os professores primários começarem a instrução dos surdos-mudos**. Tradução de Tobias Leite. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1874. Disponível em: < http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/GM1874.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

GERALDI, João Wanderlei. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; GOMES, Silvia Cunha. **Escola primária e ensino da leitura e da escrita (alfabetização) no Espírito Santo**: (1870 a 1930). Vitória: Edufes, 2013.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SILVA, Dulcinéa Campos. **Alfabetização no Espírito Santo**: (1946 a 1960). Vitória: Edufes, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Atas Congresso de Milão**-1880. Rio de Janeiro, 2011.

JANNUZZI, Gilberta Martinho. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas,SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

LACERDA, Armando de. **Pedagogia emendativa do surdo-mudo**: considerações gerais. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello & Cia., 1934.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp,1996.

LEITÃO, Vanda M. **Narrativas silenciosas de caminhos cruzados**: história social de surdos no Ceará. 2003. 225 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1988

LIMEIRA, Aline de Morais; SOUZA, Flávia Barreto de. Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século 19. **Revista Brasileira dos Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 222, p. 325-340, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP>. Acesso em: 6 nov. 2013.

MAGALDI Ana Maria Bandeira de Mello; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Revista Tempo**, v. 13, n. 26, jan. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>. Acesso em: 9 set. 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>. Acesso em: 9 set. 2014.

MESTRINER, Maria Luiza. **O Estado entre a filantropia e a assistência social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira dos Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 17, p. 291-321, maio/ago. 1992.

MOREIRA Herivelto; CALEFFE Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, nov. 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?>. Acesso em: 2 out. 2014.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 2 out. 2014.

NEVES, Gabriele Vieira. **Educação de surdos em Caxias do Sul de 1960 a 2010**: uma história escrita a várias mãos. 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REIS, Vania Prata Ferreira. **A criança surda e o seu mundo**: o estado da arte, as políticas e as intervenções. 1992. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1992.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos**: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961).

2009.160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Memória e história**: a indagação de Esmeralda. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez. **A apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História da ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHMITT, Dionisio. **Contextualização da trajetória dos surdos e educação de surdos em Santa Catarina**. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOBRAL, Adail. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Revista Bioethikos**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 121-126, jan./junh. 2009. Disponível em: < http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/68/121a126.pdf >. Acesso em; 9 out. 2014.

SOBRAL, Adail. O Ato “Responsível”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 11, v. 1, p. 219-235, jul. 2008. Disponível em: < http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/3092/2625>. Acesso em: 29 set. 2014.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. Ensino da leitura no Espírito Santo (1911-1930): uma análise das concepções de leitura, de texto e de linguagem. In **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 5., 2008, São Cristóvão. Aracaju. Disponível em: < http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/trabalho_completo.php?id=476>. Acesso em: 30 set. 2014.

SKLIAR, Carlos (Org.) **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Medição, 1998.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **O oralismo como método pedagógico**: contribuição ao estudo da história da educação do surdo no Brasil. 1996. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SOUZA, Veronica dos Reis Mariano. **Gênese da educação de surdos em Aracaju**. 2007. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting**: línguas de sinais no papel e no computador. 2005. Tese (Doutorado em Informática da Educação) - Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação especial e ação docente**: da medicina à educação. 2009. 240 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cythia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. p. 497-518.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

FONTES

BRASIL, Coleção das Leis do Império do Brasil. Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854. **Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário**

e secundário do Município da Côrte. Disponível em: <www2.camara.leg.br>. Acesso em: 6 out. 2014.

BRASIL, Coleção das Leis do Império do Brasil. Lei nº 939 de 26 de setembro de 1857. **Fixando a Despeza e orçando a Receita para o exercicio de 1858-1859**. Disponível em: <www2.camara.leg.br>. Acesso em: 6 out. 2014.

BRASIL, **Lei Orgânica do Ensino Normal**, nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: < www.senado.gov.br>. Acesso em: 6 out. 2014.

BRASIL, **Lei de Equivalência do Ensino de Grau Médio**, nº 1.821, de 12 de março de 1953. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 7 out. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro**. Rio de Janeiro, 1958.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Anais da 1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos**. Rio de Janeiro, 1959a.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **O desenvolvimento da educação e da cultura no Governo Juscelino Kubitschek**. Rio de Janeiro, 1959b.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 19, de 20 de março de 1959.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Fala**. Rio de Janeiro, 1960.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 5 out. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024/61, Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 6 out. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692/71. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 6 out. 2014.

COUTO-LENZI, Álpia. **Posso falar**, v. 1 e 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica. 1986.

BRASIL, Ministério da Educação e Saúde. **Decreto-Lei nº 6.074, de 7 de Dezembro de 1943**. Dispõe sôbre a finalidade do Instituto Nacional de Surdos. Disponível em: < www2.camara.leg.br>. Acesso em: 6 out. 2014.

ESPÍRITO SANTO. Governo. **Decreto nº 612, de 24 de abril de 1959**. Resolve instalar 3 (três) cursos para educação dos deficientes da fonação e da palavra.

BRASIL, Ministério da Educação e Saúde Pública. Decreto n. 24.794, de 14 de julho de 1934. **Criação do Curso Normal Emendativo.** Disponível em: <http://legis.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 6 out. 2014.

BRASIL, Ministerio da Educação e Cultura. **Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957**.Institui a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro. Disponível em: <www2.camara.leg.br>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL, Ministerio da Educação e Cultura. **Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957**. Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Disponível em: <www2.camara.leg.br>. Acesso em: 6 out. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e cultura. **Discurso pronunciado pelo ministro Clóvis Salgado**. Rio de Janeiro, 1957.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação e Cultura do Espírito Santo. Portaria nº 745, de 19 de julho de 1974. **Criação da E.E.E. Oral e Auditiva de Vitória.**

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino do

Espírito Santo. Educação Especial: inclusão e respeito à diferença. Vitória (ES): Sedu, 2011.

ESPÍRITO SANTO. **Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo**. Lei nº 2.277/67, Vitória, 1967.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto-Lei nº 16.490, de 11 de março de 1947**. Instituiu a Lei Orgânica do Ensino Primário no Espírito Santo.

ESPÍRITO SANTO. Instituto Oral do Espírito Santo. **Ofício nº 04/74**. Vitória, 1974.

ESPÍRITO SANTO. Instituto Oral do Espírito Santo. **Ofício nº 166/75**. Vitória, 1975

ESPÍRITO SANTO. Instituto Oral do Espírito Santo. **Ofício nº 167/75**. Vitória, 1975.

ESPÍRITO SANTO. Hospital Infantil Nossa Senhora da Glória. **Ofício nº 47/59 – HI**. Vitória, 1959.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Bem-Estar. **ODS - Nº - SBF-401.19/70**. Vitória, 1970.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Cultura e do Bem Estar Social. **Requerimento sob nº 4341/78**. Vitória, 1978.

SELECTA. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho Estadual de Educação. **Lei nº 2.277, de 30 de janeiro de 1967**, ano I, nº 1.

SELECTA. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 37/70**. ano II, nº 2.

A CRIANÇA surda e a escola – o que é uma criança surda. **A Gazeta**, Vitória, 25 ago. 1969.

REDENÇÃO da Criança Surda**. A Tribuna**, Vitória, 16 jun 1968.

SE o seu filho é mudo (por ter nascido surdo) há quem (carinhosamente) poderá fazê-lo falar. **A Gazeta**, Vitória, 6 nov. 1959.

ESPÍRITO SANTO. Instituto Oral do Espírito Santo. **Livros de frequência da Escola Ângela de Brienza**, período de 1960 até 1969.

ESPÍRITO SANTO. Instituto Oral do Espírito Santo. **Livro de atas das reuniões de professores**, período de 1973 e 1974.

ESPÍRITO SANTO. **Livro de atas das reuniões da Associação de Pais e Amigos do Excepcional de Colatina (APAEC)**, ano de 1971.

ANEXOS

ANEXO A – Discurso de Ana Rimoli nas comemorações do Centenário do Ines

SENHOR MINISTRO:

Tenho a honra de dirigir-me a Vossa Excelência, no sentido de encaminhar e submeter à elevada apreciação de Vossa Excelência o ante-projeto a êste anexado, que visa à criação da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro.

O problema da assistência educativa aos surdos que, nos Estados Unidos da América do Norte e em alguns países europeus, constituí questão pacífica, do ponto de vista de seu desenvolvimento, só ùltimamente, no Brasil, vem recebendo estímulo e aprimoramento técnico-científico, o que tem resultado em maior benefício para o deficiente da audição e da fala; êste pode ter seu lugar ao sol, na sociedade a que pertence, uma vez que bem alto foram clamadas as suas possibilidades de ser humano carente de ensino especializado e de educação sistemática.

A entidade do Govêrno Federal encarregada de atender e resolver o problema em foco é o Instituto Nacional de Educação de Surdos, do Ministério da Educação e Cultura, estebelecimento que se destina, precìpuamente, à preparação do pessoal especializado para tôdas as unidades da federação e à assistência educativa aos surdos do país.

O índice de pessoas deficientes da audição, de acôrdo com a estatística, atinge, atualmente, o número sessenta mil, do qual reduzidíssima percentagem recebe educação sistemática.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos deverá ter um raio de ação tão extenso que abranja tôda a área educativa do país, de vez que nela existem surdos a educar; por outro lado, o ensino especializado tem sua eficiência condicionada à existência de pequeno número de alunos em uma só classe, por exigir o mesmo ensino acentuado grau de individualização.

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 pessoas úteis a si mesmas e ao próximo.

5

É bem verdade que tal educação exige um dispêndio financeiro acima das possibilidades dos surdos, o que valoriza, ainda mais, a ação assistencial do Govêrno Federal, ao lhes ministrar a educação especial.

Convencida de que esta coletividade de surdos a educar dará, em futuro não muito distante, cidadãos úteis à Pátria, a direção do Instituto Nacional de Educação de Surdos, com o beneplácito do Senhor Ministro da Educação e Cultura, propugna pela ampliação da rêde educativa, na qual os deficientes da audição e da fala possam condignamente situar-se.

Para levar a bom têrmo 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 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 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, professôres e assistentes) e o pessoal técnico, além do material necessário à abertura e funcionamento de escolas especializadas pelo interior do país.

Esperando merecer a valiosa atenção de Vossa Excelência, solicito encaminhar ao devido fim o ante-projeto a que se refere o presente e aproveito o ensêjo para apresentar os protestos de meu mais profundo respeito.

Ana Rímoli de Faria Doria

Diretora

Ofício que encaminhou o ante-projeto de Criação da Campanha, em 27/11/1957.

ANEXO B – Parecer favorável à indicação do livro *Posso falar* pela Secretaria de Educação e Cultura do Espírito Santo

LIVRO DESTINADO AO ENSINO PARA DEFICIENTES DE AUDIÇÃO

PARECER Nº 37/70 — COMISSÃO ESPECIAL — (Processo CEE nº 73/70 — Secretaria de Educação e Cultura).

Srs. Conselheiros,

Do Registro nº 73/4/70 consta o ofício do Exmo. Sr. Secretário de Educação e Cultura, Prof. Darcy Werther Vevloet, encaminhando para apreciação dêste Conselho o livro da Profª Alpia Couto, sob o título de "Posso Falar", obra esta destinada ao Ensino Especial para Deficientes de Audição.

É sobremodo elogiável a iniciativa da citada Professôra, colocando o resultado de sua experiência de educadora, no campo da Educação dos Deficientes de Audição, a serviço dos que se dedicam ou pretendem se dedicar a tão sublime e árdua missão.

O livro, quanto ao conteúdo, além de atender aos princípios didático pedagógicos, ilustrações motivadoras, métodos de ensino etc., atende aos objetivos a que se propõe, baseando-se nas possibilidades dos deficientes a que se destina, constituindo portanto, um guia seguro para os professôres de classes especiais.

Consideramos que devemos estender nossa admiração ao MEC que, através do convênio CADEME-COLTED, possibilitou a concretização de tal iniciativa, dando assim um estímulo a que outros mestres capixabas, colaborem no aprimoramento do ensino, em benefício de educandos normais ou excepcionais.

É de se notar ainda, que esta obra vem colaborar para o cumprimento do Art. 133, da Lei nº 2 277, de 21/1/67, referente à Educação de Excepcionais, no sentido de integrar o deficiente na comunidade e abrir-lhe novas perspectivas para a vida.

Face as razões apresentadas somos pela sua aprovação e indicação.

Vitória, 4 de maio de 1970.

ISA MARIA CHIABAI
Relatora

Aprovado na sessão de 4 de maio de 1970.

ALBERTO STANGE JÚNIOR
Presidente

231