

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CARLOS CESAR ALMEIDA FURQUIM PEREIRA

As escolas de surdos na cidade de São Paulo: cultura escolar, história e representações (1929-1969)

SÃO PAULO
2022

CARLOS CESAR ALMEIDA FURQUIM PEREIRA

As escolas de surdos na cidade de São Paulo: cultura escolar, história e representações (1929-1969)

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Cultura, Filosofia e História
da Educação

Orientadora: Dr^a. Marta Maria Chagas de Carvalho

SÃO PAULO

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Ce

Cesar Almeida Furquim Pereira, Carlos
As escolas de surdos na cidade de São Paulo -
cultura escolar, história e representações (1929-
1969) / Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira;
orientadora Marta Maria Chagas de Carvalho. -- São
Paulo, 2022.
184 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Cultura, Filosofia e História da Educação) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2022.

1. História da Educação de Surdos em São Paulo. 2.
Cultura Escolar. 3. Escolas de Surdos na cidade de
São Paulo no século XX. 4. Representações. 5.
História Cultural. I. Maria Chagas de Carvalho,
Marta, orient. II. Título.

PEREIRA, Carlos Cesar Almeida Furquim. **As escolas de surdos na cidade de São Paulo: cultura escolar, história e representações (1929-1969)**. 2022. 185f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cássia Geciauskas Sofiato

Instituição: Feusp

Julgamento: _____

Prof. Dr. Antônio Simplício de Almeida Neto

Instituição: EFLCH/Unifesp

Julgamento: _____

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno

Instituição: PUC/SP

Julgamento: _____

Prof^a. Dr^a. Maurilane de Souza Biccias

Instituição: Feusp

Julgamento: _____

Prof^a. Dr^a. Maria Rita de Almeida Toledo

Instituição: EFLCH/Unifesp

Julgamento: _____

Dedico este trabalho à minha mãe, Luzia, uma guerreira que sempre me motivou a estudar, mesmo com as dificuldades que passamos em todo esse longo percurso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que contribuíram com este trabalho. Em especial, à professora doutora Marta de Carvalho, pela oportunidade, acolhimento, generosidade, orientação, participação e disponibilidade. A apresentação desta tese foi possível graças às suas correções e apontamentos.

Também agradeço à minha família, particularmente, os meus pais e irmãos, pelo constante incentivo, paciência, compreensão, respeito e carinho.

Aos profissionais das escolas E. E. Prof. Odarico Oliveira Nascimento e Emebs Professor Mário Pereira Bicudo, pelo companheirismo e colaboração.

À Geni Fávero, que intermediou o meu contato no Instituto Santa Teresinha e disponibilizou materiais pessoais da época em que ela foi aluna desta instituição. Esses documentos muito contribuíram com a minha pesquisa.

À comunidade escolar do Instituto Santa Teresinha: Irmã Joana Duboc, Irmã Noeli, Iara e Wagner Agripino. Do mesmo modo, aos educadores da Escola Municipal de Surdos, particularmente, aos professores Neivaldo Zovico e Sandra Farah. E aos profissionais do Instituto Educacional São Paulo: Cris Pereira, Fernanda Illiano e Neide Furlan. Todas essas pessoas acompanharam minha trajetória e disponibilizaram informações que enriqueceram esta tese.

Ao funcionário Alexandre de Souza, do Arquivo do Estado de São Paulo, pela triagem e material cedido para o estudo. E aos historiadores Márcio Bustamante, do Memorial da Inclusão, e Diógenes Lawand, do Instituto Educacional “Caetano de Campos”, que compartilharam dados e me auxiliaram no levantamento de parte do material pesquisado.

Ao professor doutor Antonio de Almeida Neto, pelas sugestões durante a elaboração do projeto de pesquisa.

À Cibele Assênsio, colega de pesquisa na área da surdez, que sempre esteve presente e colaborou nesse caminho de estudos no campo. E às professoras doutoras Maurilane Biccas e Cássia Sofiato, da FE-USP, pelas preciosas recomendações no início da execução da pesquisa e pela última ter presidido a banca de Defesa.

Aos amigos em geral, que me motivaram a realizar este trabalho.

Aos professores e professoras da FE-USP, pelo apoio e o conhecimento transmitido. Também à equipe de funcionários da USP, pela ajuda constante.

Aos professores doutores José Geraldo Silveira Bueno (PUC-SP) e Antonio Simplício de Almeida Neto (Unifesp), pelos apontamentos no Exame de Qualificação, assim como às professoras doutoras Maurilane de Souza Biccas (FE-USP), Cássia Geciauskas Sofiato (FE-USP) e Maria Rita de Almeida Toledo (Unifesp), pelas considerações na Defesa da Tese.

RESUMO

A pesquisa discute o surgimento e as transformações na cultura escolar das três instituições voltadas para o público surdo da cidade de São Paulo, entre os anos de 1929 e 1969. Assim como problematiza as narrativas sobre a História da Educação de Surdos que envolvem essas escolas, as representações sobre o passado constantes nelas e os seus impactos na historiografia correspondente. Essas representações são elemento e produto da cultura escolar das mencionadas instituições. O estudo fez o cotejamento da análise das fontes, envolvendo registros escolares e publicações em jornais sobre essas instituições, com os estudos culturais circunscritos no campo da história da educação, desenvolvidos por Michael de Certeau, Roger Chartier, Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard, Antonio Viñao Frago e Dominique Julia. A tese revelou que no início do século XX a missão social de educar surdos foi atribuída às escolas especializadas e envolvia, sobretudo, desenvolver a linguagem oral, instruir, socializar e profissionalizar esses sujeitos, a fim de torná-los produtivos no coletivo. A cultura escolar do Instituto Santa Teresinha, fundado em 1929, foi se consolidando a partir da década de 1940 e apresentava características religiosas, por meio das estratégias institucionais que visavam à formação cristã dos estudantes. Houve transformações nessa cultura, nos modos de instrução e de comunicação, principalmente a partir da década de 1950, com a inserção de nova materialidade nas salas de aulas e com dinâmicas específicas do ensino acústico, que resultaram no aumento do tempo de permanência dos alunos no curso primário, mais do que o dobro das escolas regulares. A Escola Municipal de Surdos iniciou o atendimento às pessoas com surdez no ano de 1952. A sua cultura escolar apresentava marcantes características profissionalizantes, levando em consideração quem era o seu público principal, os surdos das camadas mais pobres da cidade. Para eles, havia a preocupação social de regenerá-los moralmente para exercerem um ofício. O Instituto Educacional São Paulo foi fundado em 1954, e era direcionado aos surdos da elite paulistana. A sua cultura escolar apresentava como mais importante característica a preparação para a formação continuada dos seus estudantes, o que correspondia às expectativas de suas famílias.

Palavras-chave: Cultura Escolar. História da Educação de Surdos. Escolas de Surdos na cidade de São Paulo no século XX. Representações. História Cultural.

ABSTRACT

This study discusses the emergence and the transformations within their school culture of three institutions aimed the deaf public in the city of São Paulo, between 1929 and 1969. It also problematizes the narratives about the History of Education of the Deaf regarding such schools, the representations of the past contained in them, and their impacts on the corresponding historiography. These representations are both element and product of the school culture in the aforementioned institutions. The research collates the analysis of the sources, including school records and newspaper stories about these institutions, with the cultural studies circumscribed in the field of the history of education, developed by Michael de Certeau, Roger Chartier, Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard, Antonio Viñao Frago, and Dominique Julia. The thesis has revealed that at the beginning of the 20th century the social mission of educating the deaf was assigned to specialized schools and the major demand was to develop oral language, to instruct, socialize, and professionalize those individuals, in order to make them productive in the community. The school culture at Institute Santa Teresinha, founded in 1929, had been consolidating since the 1940's and had religious characteristics, by means of institutional strategies which were aimed at the Christian formation of students. There were changes in such culture, in the modalities of instruction and communication, especially from the 1950's on, when a new materiality was introduced in the classrooms and with specific dynamics of acoustic teaching, which resulted in an increased permanence of students in the elementary course, more than twice the time in regular schools. The Municipal School of the Deaf started serving people with deafness in 1952. Its school culture had remarkable professionalizing characteristics, taking into consideration who its main public was: deaf people from the poorest sectors of the city. For them, there was a social concern of having them morally regenerated so that they would be able to perform a craft. The São Paulo Educational Institute, founded in 1954, was aimed at the deaf members of the city's elite. The major characteristic of its school culture was the preparation for the continued formation of its students, which corresponded to the expectancies of those students' families.

Keywords: School Culture. History of Education of the Deaf. Deaf Schools in the city of São Paulo in the 20th century. Representations. Cultural History.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Estado da Arte	13
As fontes históricas	19
Análise das fontes	23
PARTE 1: MEMÓRIA, HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS	31
CAPÍTULO 1 - A FUNDAÇÃO DAS ESCOLAS DE SURDOS EM SÃO PAULO.....	32
1.1. A fundação do Instituto Santa Teresinha	32
1.2. A fundação da Escola Municipal de Surdos.....	35
1.3. A fundação do Instituto Educacional São Paulo (Iesp).....	42
CAPÍTULO 2 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS DIFUNDIDA NOS JORNAIS E CONS- TANTE NOS REGISTROS ESCOLARES DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS	46
2.1. Versões históricas envolvendo o Instituto Santa Teresinha	47
2.2. Versões históricas envolvendo o Instituto Educacional São Paulo	60
2.3. Versões históricas envolvendo a Escola Municipal de Surdos	66
PARTE II: CULTURA ESCOLAR DAS TRÊS ESCOLAS DE SURDOS DE SÃO PAULO	72
CAPÍTULO 1 – A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS	73
1.1. O ensino ofertado e o público escolar	73
1.2. A matrícula.....	77
1.3. Código disciplinar	78
1.4. Formas de estímulo	82
1.5. Estrutura física das escolas.....	86
CAPÍTULO 2 - PROFESSORES DE SURDOS: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES	116
2.1. Professores de surdos	116
2.2. Representações sobre as escolas especializadas e sobre os surdos	130
2.3. Formas de comunicação utilizadas nas escolas	133
2.4. Metodologia de ensino e de linguagem.....	138
2.5. Disciplinas escolares	149
2.6. Orientações às famílias.....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	171

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre o tema iniciou-se no ano de 2011, quando me tornei professor de História em uma escola específica para surdos na rede municipal de ensino de São Paulo, após concluir a especialização na área. Naquele momento pude ter contato mais efetivo com o público surdo e, na medida em que tinha mais convívio com alguns desses sujeitos, que retornavam às escolas ou aos cursos de Libras como instrutores desta mesma língua, e que conversei com profissionais da área, observei as proximidades discursivas entre aqueles indivíduos. Isso despertou o meu interesse em buscar compreender melhor tais situações.

Ao ingressar no mestrado, percebi a existência de uma cultura escolar específica dos estabelecimentos de ensino municipais especializados de São Paulo. Ela estaria implicada, não de maneira exclusiva, nas representações dos surdos que estudaram nelas, expressas em memórias comuns, referências identitárias, diferentes posicionamentos e percepções. Nesse sentido, a instituição escolar teria um papel fundante na constituição dessas representações, ainda que elas não sejam exclusividade da escola. É nessa instituição que os surdos normalmente se apropriam da linguagem oral, escrita e/ou sinalizada, e a sociabilizam com professores e com outros surdos, de modo que as representações vão se tornando elemento da cultura escolar.

Em minha dissertação de mestrado em História, defendida em 2018, pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), discuti a existência e a constituição de uma cultura escolar dos estabelecimentos de ensino municipais para surdos da cidade de São Paulo, entre as décadas de 1970 e 1990. Particularmente, as representações desse grupo, entendidas como elementos da referida cultura, que se desdobraram em aspectos como identidades, memórias, posicionamento político, projeções para o futuro e entendimentos sobre a educação, o surdo e o ouvinte.

Da mesma forma, investiguei as transformações nas representações dos surdos e de sujeitos institucionais, utilizando como procedimento metodológico dois tipos de fontes históricas: relatos orais dos primeiros indivíduos, tomando como metodologia a História Oral, e a análise de registros escolares para discutir a cultura escolar de surdos fazendo o cotejamento da análise das fontes com o debate sobre a memória, destacando os trabalhos de Alessandro Portelli e os estudos da cultura escolar de Antonio Viñao Frago e da teoria das representações de Henri Lefebvre.

O estudo apontou aspectos duradouros da experiência educacional, vivenciados na mencionada cultura escolar. Ela teve um papel central na vida dos sujeitos surdos, atuando sobre suas representações, trajetórias, atitudes e sentimentos e permitindo a manutenção do

vínculo desses indivíduos com as referidas escolas especializadas. Isso também porque há suportes de memória que corroboram essa situação, ainda que nem sempre percebida de forma semelhante quando eram alunos. O que torna evidentes, assim, as marcas geracionais e as transformações em tal cultura escolar.

A cultura escolar transpareceu nos relatos, expressando as representações dos sujeitos entrevistados e também dos institucionais, como na criação de referenciais a serem seguidos. É o caso de um modelo de surdo integrado socialmente. Igualmente manifestou-se em condutas, como defender o uso da língua de sinais; na formação de valores, como de se sentir um sujeito produtivo por meio do trabalho qualificado, com comunicação social e com atitudes cívicas. Transpareceu ainda na forma como entendem a sua identidade e presença no mundo, percebem o que almejam, pensam e esperam para o futuro; nas suas práticas sociais, nas decisões tomadas por eles, na manutenção de algum vínculo com essas escolas especializadas, na visão que possuem sobre a Educação e no caminho profissional e acadêmico que seguiram, pois muitos foram formados e encaminhados profissionalmente por essas escolas.

Nesse percurso da minha pesquisa de mestrado tive contato com uma ampla documentação, constante no arquivo da Escola Municipal de Surdos e na exposição do Memorial da Inclusão, sobre o Instituto Santa Teresinha e o Instituto Educacional São Paulo. Esses achados me estimulou a aprofundar o estudo para tempos mais remotos, ou seja, início e meio do século XX.

Ademais, nos 11 anos de experiência que possuo lecionando em escolas para surdos, pude perceber algumas características com relação aos professores especializados e a respeito das famílias dos alunos. Tais características podem estar relacionadas à cultura escolar das mencionadas instituições.

Referente aos primeiros, observei o envolvimento de alguns nas lutas pelos direitos dos surdos. Eles participam voluntariamente, como intérpretes em Libras, dos eventos específicos, em que estão presentes os sujeitos da comunidade de surdos. Desse modo, proporcionalmente ao aumento do vínculo desses educadores com aqueles indivíduos surdos era o seu prestígio com o grupo docente, assim como com os alunos e com a direção das referidas escolas.

Também reparei que as expectativas de muitas das famílias dos estudantes estavam mais relacionadas com o atendimento destes nas escolas especializadas, do que com a sua apropriação dos conteúdos curriculares e com o rendimento escolar. Comentários esses que diferenciavam, por exemplo, de quando se referiam aos seus outros filhos ouvintes, pois com muitos destes havia as duas últimas preocupações.

Desse modo, após me tornar mestre em História e com a experiência profissional descrita, refleti na possibilidade de um novo estudo, abordando o surgimento e as transformações na cultura escolar das três instituições especializadas para surdos mais antigas na cidade de São Paulo, a saber, o Instituto Santa Teresinha, a Escola Municipal de Surdos¹ e o Instituto Educacional São Paulo (Iesp), fundadas respectivamente em 1929, 1951 e 1954. A nova pesquisa trataria desde o período de fundação desses estabelecimentos de ensino até o momento ao qual iniciei o recorte temporal do meu trabalho no mestrado, ou seja, o ano de 1969.

Após ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), iniciei a referida pesquisa, ampliando a discussão sobre a cultura escolar das instituições voltadas para o público surdo na cidade de São Paulo, entre as décadas de 1920 e 1960, e englobando as mencionadas escolas que acreditava funcionar nesse período.

Contudo, posteriormente, tomei ciência da existência de outra instituição para surdos, ainda mais antiga que as citadas, cujo período de funcionamento perpassou quase todo o recorte de minha pesquisa. Refiro-me ao Instituto Paulista de Surdos-Mudos Rodrigues Alves, fundado oficialmente na capital do estado em 1911 e que esteve em funcionamento entre as décadas de 1910 e 1960.

Todavia, me deparei com a mesma situação descrita por Daniella Zanellato, qual seja, a dificuldade de encontrar registros sobre essa escola, pois há muito tempo não encontra-se em atividade (ZANELLATO, 2016, p. 115). Mediante essa circunstância, optei por pesquisar as outras três escolas especializadas, que ainda permanecem em atividade e que mantêm em seus arquivos boa parte dos documentos institucionais próprios, assim como outros materiais produzidos e/ou utilizados por elas ao longo das suas trajetórias.

A institucionalização escolar de surdos, em estabelecimentos de ensino especializados, surgiu na Europa em meados do século XVIII (ROCHA, 2009, p. 18). Nessa perspectiva, na França ocorreu a partir dos trabalhos de Charles Michel de L'Épée, em Paris (CÂMARA, 2018,

¹ Nomenclatura que se modificou com o passar do tempo: de 1952 a 1960 foi nomeada Primeiro Núcleo Educacional para Crianças Surdas; de 1960 a 1967, Instituto Municipal da Educação de Surdos; de 1967 a 1969, Instituto de Educação de Crianças Excepcionais; e de 1969 em diante recebeu o atual patronímico “Helen Keller”, tornando-se Instituto de Educação para Crianças Excepcionais Helen Keller. De 1976 a 1979 foi nomeada Escola Municipal de Deficientes Auditivos Helen Keller. Em 1979, passou a se chamar Escola de Educação Municipal de Infantil e de 1^o Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller (ESCOLA MUNICIPAL DE SURDOS, 1991, p. 1-8). De 1999 a 2011 foi nomeada Escola Municipal de Educação Especial Helen Keller, e de 2011 até os dias atuais, leva a nomenclatura de Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EmebS) Helen Keller. Disponível no Portal da Prefeitura de São Paulo, em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/comunicacao/noticias/?p=140000>. Acesso: 24 set. 2017. Dessa maneira, para me referir a ela, utilizarei apenas Escola Municipal de Surdos.

p. 122). Concomitantemente aconteceu onde hoje conhecemos como Alemanha, pelas ações desenvolvidas por Samuel Heinicke, em Leipzig (CÂMARA, 2018, p. 117).

Antes desse período, o ensino era oferecido a poucos surdos das elites europeias, apenas por meio das práticas de alguns preceptores (SOARES, 2005, p. 29).

A criação dos referidos institutos se espalhou por parte do planeta no século XIX (ROCHA, 2009, p. 18), de modo que, no ano de 1857, foi fundado na capital do Brasil, Rio de Janeiro, a primeira escola para pessoas com surdez do país, por determinação do imperador Dom Pedro II (SOARES, 2005, p. 4).

O estabelecimento atendia alunos de várias regiões do país e (ROCHA, 2009, p. 38; SOARES, 2005, p. 4) passou por várias nomenclaturas, até a atual: Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines).²

No estado de São Paulo, como já apontado, a institucionalização escolar dos surdos surgiu somente no início do século XX. Desse modo, a intenção desta tese foi discutir a origem e as transformações na cultura escolar dos três estabelecimentos de ensino especializados paulistas.

Considerando as observações de Viñao Frago (2007, p. 95), de que a cultura escolar pode diferir de uma instituição para outra, é mais “frutífero e interessante falar, no plural, de culturas escolares”. Nesse sentido, trabalharei as especificidades de cada uma das três escolas especializadas, ponderando que a natureza delas é diferente. O Instituto Santa Teresinha, por exemplo, era católico, destinado à meninas, a Escola Municipal de Surdos, uma instituição pública, e o Instituto Educacional São Paulo, por sua vez, particular, destinado aos surdos da elite paulistana.

Estado da Arte

Para a elaboração do estado da arte, realizei pesquisas sobre a História das três escolas especializadas investigadas em seu acervo, a fim de descobrir a existência de trabalhos sobre o passado dessas instituições depositados nesse lugar. Pesquisei também no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (Capes),³ nos

² Nomenclatura que passou por mudanças: de 1856 a 1857, foi nomeado Collégio Nacional para Surdos-Mudos; de 1857 a 1858, Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, de 1858 a 1874, Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, de 1874 a 1890, Instituto dos Surdos-Mudos, de 1890 a 1957, Instituto Nacional de Surdos-Mudos, e de 1957 até os dias atuais, Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). (ROCHA, 2009, p. 10). Assim, sempre que mencioná-lo, utilizarei a denominação Instituto Nacional de Educação de Surdos, ou Ines.

³ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

anais dos Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE),⁴ nos artigos publicados na *Revista Brasileira em História de Educação* (RBHE)⁵ e na internet, nos navegadores Google e Google Acadêmico.⁶

A busca em todas essas plataformas ocorreu selecionando, primeiramente, o nome das instituições, quais sejam: Instituto Santa Teresinha (Therezinha e Terezinha), Instituto Educacional São Paulo e Escola Municipal de Surdos, com todas as suas nomenclaturas entre as décadas de 1950 e 1960.⁷ Em seguida, os termos história da educação de surdos em São Paulo; e ensino de surdos em São Paulo durante o século XX.

Nesse levantamento encontrei poucas pesquisas e publicações referentes às mencionadas instituições. As existentes trazem um breve apontamento sobre elas, como parte de um capítulo, quase sempre disperso da totalidade do trabalho, e normalmente se apresentam como um histórico da educação de surdos ou da educação especial.

Ademais, dois trabalhos acadêmicos, publicados na primeira metade da década de 1990, serviram como matrizes para muitas das pesquisas que abordam a história da Educação de Surdos em São Paulo, embora não tratem exclusivamente do ensino para esse público,⁸ são eles: *Educação especial no Brasil*, de Marcos José da Silveira Mazzotta (1994), e *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*, de José Geraldo da Silveira Bueno (1993).

Entre as pesquisas que discorreram, ainda que de maneira breve, sobre a história das escolas de surdos de São Paulo encontrei: a Monografia de Cyntia Teixeira (2008) e a Dissertação de Daniella Zanellato (2016), que abordaram a história do Instituto Santa Teresinha. A Tese de Fernanda Pena (2018) e a Dissertação de Márcia Cruz (2019), nas quais há um apontamento a respeito da história da Escola Municipal de Surdos. E as Dissertações de Rosa Valverde (1992) e de Fernanda Illiano (2002), que investigaram historicamente o Instituto Educacional São Paulo.

No início da década de 1990, Rosa Valverde (1992) realizou uma pesquisa sobre a história do Instituto Educacional São Paulo, buscando entender como as mudanças metodológicas

⁴ Disponível em: <https://sbhe.org.br/anais-cbhe>. Acesso em: 22 abr. 2022.

⁵ Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe>. Acesso em: 22 abr. 2022.

⁶ Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

⁷ De 1952 a 1960 foi nomeada Primeiro Núcleo Educacional para Crianças Surdas, de 1960 a 1967, Instituto Municipal da Educação de Surdos, de 1967 a 1969, Instituto de Educação de Crianças Excepcionais (ESCOLA MUNICIPAL DE SURDOS, 1991, p. 1-8).

⁸ Notei semelhanças com as críticas feitas por Marta de Carvalho sobre a História da Educação Brasileira. Essa pesquisadora descreve que nos trabalhos historiográficos sobre a Educação é rara a produção de pesquisas empíricas. Nesse sentido, elas valeram-se de fontes secundárias, que já traziam patenteadas, nestas, “as lições que se pretendia tirar da história” (WARDE; CARVALHO, 2000, p. 46), legado dos pioneiros da educação nova. Ademais, a autora frisa a “permanência de temas e de matrizes interpretativas extraídas de uma única obra”: *A cultura brasileira*, de Fernando de Azevedo, publicada em 1943 (CARVALHO, 2003, p. 318).

foram vivenciadas e assimiladas pelos seus profissionais. Nesse sentido, ela tomou como fontes históricas os planos de trabalho anuais da instituição e registros constantes nos arquivos da escola.

Valverde descreve que o Iesp foi fundado na cidade de São Paulo em 1954, por iniciativa de alguns pais de crianças surdas. Ele era de natureza particular e ofertava a pré-escola e o curso primário.

No momento inicial, os professores tinham apenas formação em Curso Normal (VALVERDE, 1992, p. 30). Todavia, dois anos após a sua inauguração, a direção do Iesp foi designada ao professor Aldo Peracchi, “especialista em audiometria, que veio contratado do Instituto Nacional de Surdos de Milão, Itália” (VALVERDE, 1992, p. 31). Este profissional deu formação ao corpo docente da instituição, por meio de curso interno, e era a principal referência teórica e metodológica do estabelecimento (VALVERDE, 1992, p. 77).

A autora enfatiza que até a década de 1950 não havia “escolas suficientes, nem profissionais preparados adequadamente” para escolarizar crianças com surdez. Foi nesse contexto que o Iesp iniciou as suas atividades, numa abordagem oralista. Ademais, a instituição contratou surdos adultos para “trabalharem na educação das crianças deficientes auditivas”, os quais atuavam como auxiliares de classe, com os professores na sala de aula (VALVERDE, 1992, p. 77).

No início da década de 1960, o corpo docente do Iesp era constituído por 21 professores normalistas e tinha 110 alunos matriculados. Neste mesmo período, o prédio próprio foi construído em um terreno de 2.400 m², doado pelo ex-prefeito Fábio da Silva Prado, no bairro de Indianópolis. A sua edificação ocorreu “graças às contribuições e donativos de empresários, de particulares e de pais de alunos” (VALVERDE, 1992, p. 31).

Esse edifício, de 1.800 m² de área construída, foi inaugurado em 1962 e estava situado na alameda Tupiniquins, nº 997. Ele possuía 43 salas de aulas, contando também com oficinas e salas, “como as destinadas à audiometria e à audiofoniatria, equipadas com o que havia de mais moderno, na época, no campo da eletrônica”, por exemplo, a transmissão indutiva, planejada e instalada pelos “técnicos do Departamento de Eletroacústica da Inbelsa (Indústria Brasileira de Eletricidade S/A)” (VALVERDE, 1992, p. 31). A escola também possuía “várias classes do curso ginásial e do curso profissional, com as sessões de pintura, desenho e corte e costura, trabalhos manuais, modelagem e gravação”.

No ano de 1965, a escola passou a oferecer também o curso ginásial, sendo o primeiro destinado aos surdos no Brasil (VALVERDE, 1992, p. 32). E em 1969, o Instituto doou o seu

acervo e passou a ser salvaguardado pela Fundação São Paulo, entidade mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por causa do crescimento físico do Instituto e do “grave problema financeiro acarretado” pela sua expansão (VALVERDE, 1992, p. 35).

Por sua vez, Fernanda Cortez Illiano realizou, no início dos anos 2000, levantamento das grades curriculares do ensino fundamental do Iesp, entre os anos de 1962 e 2001, com o intuito de analisar os fatores que influenciaram as transformações no currículo da escola.

Segundo a pesquisadora, na década de 1960 havia uma organização curricular informal na escola, que acrescentava uma carga intensa de disciplinas específicas “para o desenvolvimento da linguagem oral” (ILLIANO, 2002, p. 53).

Além disso, nesse mesmo período ganhou notoriedade a preparação dos alunos para o trabalho, o que não era exclusividade das escolas especiais, mas no caso do Iesp ocasionou uma “especificação dos componentes em relação ao mundo do trabalho, com a inclusão de disciplinas, com denominações variadas, voltadas ao comércio e à indústria” (ILLIANO, 2002, p. 59).

Também nos anos 2000, Cyntia Moraes Teixeira (2008) realizou pesquisa sobre o Instituto Santa Teresinha buscando analisar como a sociedade do passado entendia esta instituição. Para isso, tomou como fontes históricas entrevistas com alunos e professores de diversas temporalidades e analisou documentos constantes na escola, como recortes de jornais, fotografias, avaliações, cadernos, prontuários de alunos e outros materiais pedagógicos.

A autora descreve que, no decorrer da história, o Instituto organizava eventos, internos e externos, os quais almejavam demonstrar a eficácia dos métodos desenvolvidos na escola, particularmente os que levavam o surdo a falar. Tais exposições foram noticiadas em jornais e eram apresentadas normalmente a governantes e associações filantrópicas (TEIXEIRA, 2008, p. 12).

Nesses jornais noticiava-se que a escola proporcionava “novas perspectivas de vida” aos surdos, tornando-os socialmente úteis, por intermédio da formação profissional (TEIXEIRA, 2008, p. 21), além de apelar à sociedade ajuda financeira, a fim de colaborar com o desenvolvimento das ações praticadas no estabelecimento (TEIXEIRA, 2008, p. 22), sobretudo, por acolher alunos pobres como bolsistas (TEIXEIRA, 2008, p. 25). Esses relatos eram reforçados por depoimentos de médicos da área, que reconheciam a utilidade do trabalho desenvolvido na escola (TEIXEIRA, 2008, p. 24).

A autora percebe que a partir das reportagens da década de 1950, a imprensa passa a dar mais cobertura aos avanços científicos internacionais em prol do desenvolvimento da fala e da possibilidade de ouvir do surdo. Essas matérias enfatizavam que técnicas condizentes foram implementadas no Instituto (TEIXEIRA, 2008, p. 28).

Teixeira descreve que as práticas educativas das professoras eram muito calcadas “nas experiências adquiridas com a prática da docência com surdos” e na transmissão e compartilhamento desses saberes entre elas próprias (TEIXEIRA, 2008, p. 34). A autora também nota a forte religiosidade no Instituto, pois além das professoras serem freiras, um dos critérios para a matrícula era “pertencer a religião católica” (TEIXEIRA, 2008, p. 36). Assim como havia a realização diária de orações católicas, antes do início das aulas (TEIXEIRA, 2008, p. 49).

No local havia ainda uma rotina “sistemática de longos exercícios de vocabulário e articulação” (TEIXEIRA, 2008, p. 49) e atividades de leitura labial. Essas atividades eram praticadas com as carteiras “posicionados em formato de semicírculo”, a fim de facilitar a visualização entre alunos e destes com a docente (TEIXEIRA, 2008, p. 50).

Nos anos 2010, Daniella Zanellato buscou investigar como o ensino de Arte na educação de surdos foi estabelecido no Brasil. Entre outras instituições analisadas, abordou o Instituto Santa Teresinha, tomando como fontes primárias fotografias, recortes de jornais, trabalhos acadêmicos, legislações referentes à Educação e documentos institucionais, como livros de matrículas e cadernos de alunos (ZANELLATO, 2016, p. 122).

Segundo a pesquisadora, a história do Instituto Santa Teresinha associa-se a do padre francês Pierre Bonhomme, nascido na França no ano de 1803. Ele foi o fundador, em 1833, da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário, “cujo objetivo inicial era destinado ao atendimento às crianças pobres, as pessoas idosas, pessoas com deficiência e doentes em geral” (ZANELLATO, 2016, p. 123). Nesse contexto, muitos surdos estavam excluídos de qualquer forma de escolarização, mesmo já havendo algumas escolas para surdos instaladas na França.

No ano de 1854, as Irmãs da Congregação de Nossa Senhora do Calvário fundaram, na França, sua “primeira escola para alunas surdas, na cidade de Mayrihac–Lentour”. Essa missão educacional se expandiu e, em 1929, foi fundado o Instituto Santa Teresinha, na cidade de Campinas.

Por muito tempo as religiosas da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário assumiram regência nas salas de aula, mas a partir da década de 1960 houve uma significativa diminuição no número delas em relação às professoras leigas (ZANELLATO, 2016, p. 124).

Estudos históricos sobre a Escola Municipal de Surdos surgiram no final dos anos 2010. Fernanda Santos Pena pesquisou a escolarização de estudantes surdos e o ensino de Geografia, do passado aos dias atuais. Entre as instituições investigadas constava o mencionado estabelecimento de ensino, onde ela realizou entrevista com profissionais e análise documental, tomando como fonte histórica o Projeto Político Pedagógico (PPP) do estabelecimento de ensino,

as legislações municipais referentes à Educação e o site institucional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (PENA, 2018, p. 107).

Segundo a autora, a fundação da Escola Municipal de Surdos ocorreu por iniciativa do capitão da Polícia Militar Francisco Vieira Fonseca, que propôs à “Secretaria de Educação de São Paulo a criação de um Núcleo de Recuperação que prestasse assistência à criança surda”. Assim, em 1951, foi instaurado o mencionado estabelecimento de ensino, no bairro de Santana, começando as suas atividades no ano seguinte (PENA, 2018, p. 110).

Em 1954, a escola foi transferida para o bairro do Ipiranga, ainda em caráter experimental. Em virtude do problema da ausência de professores qualificados no ensino de surdos em São Paulo, foi necessária a luta por parte do mencionado “capitão para a realização de curso preparatório para professores” na capital paulista, efetivado somente no ano de 1969 (PENA, 2018, p. 110). Realidade essa, de ausência de docentes capacitados, que perdurou ao longo de toda a história da instituição (PENA, 2018, p. 112).

No ano de 1956, a escola novamente foi transferida, dessa vez, para o bairro da Aclimação, onde funcionava uma biblioteca municipal (PENA, 2018, p. 110). Dois anos depois iniciou-se a construção do seu prédio próprio (PENA, 2018, p. 111), ao lado do Parque da Aclimação (PENA, 2018, p. 114).

Márcia Cruz (2019) fez uma pesquisa analisando as propostas destinadas ao ensino de Língua Portuguesa para alunos com surdez, particularmente as implementadas no referido estabelecimento de ensino. Nessa perspectiva, ela tomou como fonte histórica principal as legislações educacionais da Prefeitura de São Paulo, relativas à educação de surdos, do início da década até os dias atuais.

A autora menciona que o atendimento público a esses sujeitos foi consequência de um “movimento de pais que apresentava o desejo de possibilitar aos seus filhos uma educação especializada, para que esses fossem capazes de se desenvolver integralmente”. Tal iniciativa resultou na inauguração do Primeiro Núcleo Educacional para Crianças Surdas, escola que “dispunha do quadro de profissionais composto por professores e profissionais da área da saúde” (CRUZ, 2019, p. 34), demonstrando uma “visão clínica da surdez” (CRUZ, 2019, p. 35).

Portanto, a revisão bibliográfica demonstrou a falta de pesquisas históricas sobre essas instituições, principalmente, no âmbito da cultura escolar, pois as poucas existentes trabalharam em outras perspectivas. Diante de tal constatação, a minha pesquisa se faz relevante para a História da Educação e para a Educação Especial, por propor um novo direcionamento de estudo, discutindo, assim, a gênese e a genealogia da cultura escolar das instituições descritas.

As fontes históricas

O contato com as fontes, a partir das visitas aos arquivos institucionais e públicos revelou a viabilidade do estudo sobre a cultura escolar dos três estabelecimentos de ensino especializados, pela grande quantidade de material encontrada neles, pela longa temporalidade desses estabelecimentos e pela disseminação por tais escolas de determinadas versões sobre o passado.

Esta tese foi norteada pelo seguinte problema: quando surgiu a cultura escolar dos estabelecimentos de ensino para surdos de São Paulo e como ela foi se transformando entre as décadas de 1930 e 1960? Nesse sentido, a discussão concerne à gênese e à genealogia dessa cultura.

Este trabalho se desenvolve em duas partes. Na primeira, trata-se de investigar as circunstâncias históricas que presidiram a fundação dessas instituições e de problematizar de que maneira as versões sobre a História da Educação de Surdos, envolvendo as três escolas pesquisadas, escritas nos registros escolares e difundidas em jornais impactaram na historiografia correspondente. Na segunda parte, discute-se, em perspectiva histórica, a cultura escolar dos referidos estabelecimentos de ensino especializados.

As questões que nortearam a investigação das fontes foram: como ocorreu a fundação das três escolas especializadas paulistas? Que papéis eram atribuídos a elas no início e no meio do século XX? Como os sujeitos institucionais delas se posicionam a respeito da história do ensino de surdos? Como a história da educação de surdos era publicada nas mídias impressas da época? Como surgiu a cultura escolar desses estabelecimentos? Quais foram as suas transformações? Como as representações constituíram a cultura escolar?

Para este estudo, levantei uma variedade de fontes históricas, que englobam registros escolares, publicações, fotografias, jornais, revistas, plantas arquitetônicas e boletins. Esses materiais estavam guardados nos arquivos institucionais do Instituto Santa Teresinha, da Escola Municipal de Surdos e do Instituto Educacional São Paulo. Alguns deles foram encontrados em outros locais, como nos acervos físicos do Arquivo do Estado de São Paulo e do Instituto Educacional “Caetano de Campos”.

A respeito dos repositórios virtuais, investiguei o do Ines (Instituto Nacional de Educação de Surdos), o do Memorial da Inclusão, o do Arquivo do Estado de São Paulo, o da Fundação Seade/SP (Sistema Estadual de Análise de Dados – São Paulo) e o da Imprensa Oficial do Governo do Estado de São Paulo. Investiguei também nas hemerotecas da Biblioteca Nacional, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), do Grupo Folha (jornais

Folha da Manhã, Folha da Noite e Folha de S. Paulo), do *Estadão* (jornal *O Estado de S. Paulo*) e de *O Globo* (jornal *O Globo*).

No Instituto Educacional Caetano de Campos, tive acesso aos livros de registros de professores e de matrícula de alunos do Curso de Especialização em Deficiência Auditiva, realizado no final da década de 1960; aos Dossiês Didáticos, com recortes de jornais que abordaram o ensino dos surdos nas décadas de 1950 e 1960; às fotografias das classes de surdos instaladas no Instituto “Caetano de Campos” nos anos 1960; e às publicações específicas da área da surdez, como o livro *Compêndio de educação da criança surda-muda*, cuja autoria é de Ana Rímoli de Faria Dória (1954).

No Arquivo do Estado de São Paulo encontrei informações referentes às avaliações de professores para o ingresso no ensino particular nas décadas de 1930 e 1940. Lá encontrei, ainda, o Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933, que tratava da educação especializada; a Legislação do Ensino Normal no Estado de São Paulo, atualizada até 30 de abril de 1960, que deliberava os programas dos cursos de Ensino Normal e do Curso de Especialização de Professores do Ensino de Deficientes Auditivos; o Recenseamento Escolar do Brasil de 1964, que especificava o estado de São Paulo e indicava a quantidade de surdos existentes nele; e o Boletim do Departamento Estadual de Informações, de 1947, que tratava da assistência aos menores do estado.

No repositório digital do Arquivo do Estado de São Paulo encontrei os jornais *A Folha da Noite* e *O Correio Paulistano*, com notícias sobre o Instituto Santa Teresinha, nas décadas de 1920, 1930 e 1950.

No portal da Fundação Seade/SP (Sistema Estadual de Análise de Dados – São Paulo) tive acesso aos *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo*, entre os anos de 1907 e 1937, os quais descreviam a educação paulista entre início e meio do século XX.

Nas hemerotecas da Biblioteca Nacional e da Unesp (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”) e nos acervos digitais da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, do Grupo Folha, dos jornais *O Estado de S. Paulo* e *O Globo* tive acesso às cópias digitalizadas de muitos jornais e revistas do período do meu recorte de estudo, com notícias a respeito das três escolas pesquisadas ou sobre o ensino de surdos em São Paulo.

No acervo virtual do Ines (Instituto Nacional de Educação de Surdos) encontrei preciosos materiais, como a tese de doutorado de Arnaldo de Oliveira Bacellar (1926), intitulada *A surdo-mudez no Brasil*, algumas edições da *Revista de Ensino ao Surdo* e da *Revista do INSM* (Instituto Nacional de Surdos-Mudos), e os documentos sobre a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1958).

Durante a pesquisa no Instituto Santa Teresinha, contribuí como voluntário na montagem de um memorial institucional no local. Nessa empreitada, encontrei no estabelecimento catálogos de equipamentos e de materiais pedagógicos; objetos da cultura material, como aparelhos de amplificação sonora; projetores de som e de imagem; Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (Aasi); relógio de bolso; ornamentos decorativos; instrumentos musicais; ferramentas utilizadas no ensino profissional, na década de 1940; troféus e objetos de premiações; e livros específicos sobre a surdez e o ensino de surdos, de várias épocas e idiomas.

Na Secretaria da escola tive acesso a um livro-índice, no qual consta a relação de todos os alunos que estudaram no Instituto, com as respectivas datas de matrícula e localização dos prontuários. O número de fichas abertas até o período-limite de 1969 era de 600, e até o ano de 2019, de 1412 estudantes.

Percebi que os prontuários dos alunos estavam conservados em envelopes individuais e separados por décadas, conforme as datas de matrícula. Constavam dentro deles as certidões de nascimento e de batismo dos alunos. Em alguns deles havia guias de solicitação de matrícula e/ou internação no Instituto, emitidas pelo Serviço dos Menores do Estado, da Comissão Estadual de São Paulo ou pela Legião Brasileira de Assistência para Alunos Carentes. No caso das fichas desses alunos carentes, não constava em todas elas a certidão de batismo e, em algumas, faltava, sobretudo, a certidão de nascimento.

Das fotografias que tive acesso, no arquivo da instituição, algumas compunham álbuns, outras eram avulsas. Muitos dos retratos possuíam datas no verso.

Os registros escritos estavam organizados em pastas e em Livros de Atas. São eles: *Livro do Tombo*; *Livros Administrativos e de Contabilidade*; *Livro de Registro dos Sócios*; *Livros Comemorativos da Instituição*. Os outros documentos eram recortes de jornais e periódicos; e a planta do antigo prédio escolar do Instituto Santa Teresinha, construído em 1939.

Entre esse material, o mais importante foi o *Livro do Tombo (1929-2019)*, que tinha a finalidade de registrar as atividades promovidas pela congregação religiosa, por isso que as informações variavam entre escolares e religiosas. O registro de todos os acontecimentos que ocorreram na instituição desde a sua fundação foi manuscrito pelas Irmãs Calvariana.

No que se refere à Escola Municipal de Surdos, tive acesso a livros de atas, pastas de ofícios emitidos pela escola, livros acadêmicos, publicações e catálogos de equipamentos, livros de registro, revistas, recortes de jornais, materiais pedagógicos, álbuns de fotografias, plantas do prédio, objetos da cultura material⁹ e prontuários dos alunos. Estes estavam guardados e

⁹ Discuti sobre esse espaço na minha dissertação de mestrado.

organizados na Secretaria da escola, por ordem alfabética, conforme o nome dos estudantes. Eram milhares de prontuários, sendo apenas algumas dezenas correspondentes a discentes que estudaram durante o recorte de minha pesquisa, dos quais selecionei 30 para análise.

Dentro dos prontuários encontrei atestados de saúde assinados por médicos; fichas com informações pessoais do aluno e de sua família, incluindo informações sobre enfermidades e histórico da surdez; questionários de entrevista para pré-matrícula. Em alguns casos, também constavam testes psicológicos, cópia de exames de audiometria e encaminhamento do aluno pela escola para recebimento de formação profissional externa, como no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

A Escola Municipal de Surdos possui muitos registros internos, quase todos datilografados, levando em consideração a sua natureza, como instituição pública, mantida pela Prefeitura de São Paulo. Esses documentos eram direcionados às instâncias superiores, visando prestar contas do trabalho desempenhado no estabelecimento de ensino, na expectativa de justificar ações e receber aprovação. A categorização desses documentos era de “informações”, “ofícios circulares”, “processos”, “circulares” e “ofícios”; todos numerados, datados e assinados.

Até 1955, esses relatórios eram direcionados à Coordenadora-Geral da Escola Eunice Breves Duarte, subordinada diretamente à Secretaria de Educação e Cultura do Município. Depois desse período, foram enviados ao próprio secretário de Educação, momento em que o ensino municipal foi regulamentado (SPOSITO, 1984, p. 39). Esses registros escolares são relatórios mensais e anuais, emitidos principalmente pela gestão escolar, particularmente a direção e a orientação técnica.

Os outros documentos da Escola Municipal de Surdos são: livros históricos; álbuns fotográficos; fichas de triagens para matrícula; relações de patrimônios materiais do estabelecimento de ensino; Ata de Reunião de Pais e Mestres; Certificado de Exame; e pastas diversas.

No Instituto Educacional São Paulo, tive acesso à Exposição Comemorativa dos 65 Anos da Instituição, em 2019, que ainda estava montada. Nessa exibição constavam fotografias e cópias de documentos de toda a história da escola.

Somados a elas, os documentos que analisei do Instituto Educacional São Paulo foram: *Regimentos Internos*; *Relatórios Emitidos*; *Grades Curriculares*; *Boletins* produzidos pelo Iesp; *Livro de Atas*; *Livros Administrativos*; *Livro de Registro dos Funcionários*; *Livro dos Sócios*; *Lista de Livros da Biblioteca dos Alunos e dos Professores*; *Livros Comemorativos da Instituição*; planta do prédio escolar edificado no início da década de 1960; fotografias; publicações em jornais; e referenciais curriculares e pedagógicos.

O Instituto Educacional São Paulo não me disponibilizou nenhum livro de registros em sua integralidade, mas partes deles, como: *Ata de Assembleia Convocada para a Fundação da Sociedade Civil* da escola; *Relatório da Diretoria do Conselho dos Fundadores* da escola; *Regimentos Internos*; *Currículo escolar*; *Relação de Professores*; *Relatórios Institucionais*; e documentos diversos.

As Atas e os Relatórios passaram pela aprovação da direção do Iesp em suas respectivas épocas, e apresentavam como característica o registro das decisões tomadas em reuniões, bem como alguns planejamentos institucionais.

Os impressos utilizados a respeito do Instituto Santa Teresinha abordaram o período de 1929 a 1970. Os referentes à Escola Municipal de Surdos e ao Instituto Educacional São Paulo, a temporalidade de 1950 a 1970.

Portanto, para ter acesso às fontes foi necessário um sinuoso percurso no qual estabeleci relações e contatos com pessoas e instituições. Nesse sentido, Marta de Carvalho e Clarice Nunes comentam que é muito comum a dificuldade em levantar fontes impressas e arquivísticas (CARVALHO; NUNES, 1993, p. 23).

Cabe considerar também o momento da pandemia da Covid-19, que se espalhou no início do ano de 2020, em 2021 e 2022. Este fator, de certa maneira, interferiu na minha coleta de dados, pois muitos dos estabelecimentos foram fechados, inviabilizando, assim, o meu retorno a eles para levantamentos mais detalhados e específicos.

Análise das fontes

Um problema a respeito das fontes históricas utilizadas em minha pesquisa remete ao grande volume de documentação levantada, o que me levou a pensar na necessidade de seleção, priorizando as fontes escritas em detrimento das demais, como fotográficas, arquitetônicas e materiais. Essa escolha decorreu da maior quantidade de registros escritos encontrados. Desse modo, não analisei as imagens utilizadas nesta tese.

Para promover um tratamento de análise dos documentos levantados, cabem as considerações de Marta de Carvalho e Clarice Nunes, que propõem um trabalho de compreensão das fontes históricas, como instrumento manipulado pelo pesquisador e como “problema que remete diretamente à constituição do campo da própria história da educação” (CARVALHO; NUNES, 1993, p. 8), vinculado à vertente interpretativa da nova história cultural (CARVALHO; NUNES, 1993, p. 9).

Para as autoras, o manuseio crítico das fontes aponta que o historiador da educação deve também buscar a “distância necessária para olhar de uma nova maneira a pedagogia”, visto que a análise das fontes é simultaneamente um estudo sobre os “limites não só das práticas institucionais, no que diz respeito à localização, conservação e divulgação de acervos, mas também das práticas discursivas, no âmbito da história” (CARVALHO; NUNES, 1993, p. 23).

Ademais, é pertinente o exame da “articulação entre práticas institucionais, de localização, organização e socialização de fontes, e práticas discursivas” para um “balanço do campo disciplinar”, a fim de elaborar a “historicidade dos arquivos por meio da referência, mesmo que geral, à documentação em educação” (CARVALHO; NUNES, 1993, p. 25). Nesse trabalho é possível encontrarmos informações exclusivas, fundamentais ao “cotejo e crítica de informações provenientes de outras fontes e da própria historiografia educacional já produzida”, o que dá existência à pesquisa em História da Educação.

Depois desse processo, é necessária uma segunda etapa, de interpretação das fontes (CARVALHO; NUNES, 1993, p. 26), de modo a promover uma leitura crítica sobre elas, sofisticando, assim, a análise do historiador, para que ele possa “perceber de que modo alguns aspectos, dos quais não trata diretamente (seja pelo silêncio das fontes, seja pelas suas opções), atuam sobre aqueles nos quais se fixa” (CARVALHO; NUNES, 1993, p. 29).

Nesse sentido, Roger Chartier (1988) enfatiza que nenhum texto, literário ou documental, mantém “uma relação transparente com a realidade que apreende”. Levando em conta que o texto não pode “anular-se como texto”, ou seja, como um “sistema construído consoante categorias, esquemas de percepção e de apreciação, regras de funcionamento, que remetem para as suas próprias condições de produção”.

Dessa maneira, a relação do escrito com a realidade “pode talvez definir-se como aquilo que o próprio texto apresenta como real, construindo-o como um referente situado no seu exterior” que se elabora conforme “modelos discursivos e delimitações intelectuais próprios de cada situação de escrita”. Por esta razão, não devemos entender o registro como reflexo realista de “uma realidade histórica”, pois há uma historicidade no seu processo de produção, bem como intencionalidade na sua escrita.

Assim, é necessário igualmente considerar a sua “especificidade enquanto texto situado relativamente a outros textos e cujas regras de organização, como a elaboração formal, têm em vista produzir mais do que mera descrição”. Os documentos históricos também obedecem “a processos de construção onde se investem conceitos e obsessões dos seus produtores e onde se estabelecem as regras de escrita próprias do gênero de que emana o texto” (CHARTIER, 1988, p. 63).

Com relação aos registros escolares escritos por profissionais da Educação sobre as suas práticas, Anne Marie Chartier entende que estes convertem-se em um dos “horizontes de referência para a formação profissional, ao lado dos saberes acadêmicos e didáticos” (CHARTIER, 2007, p. 210).

Tratando-se de alguns cuidados que se deve tomar ao abordar tais escrituras, é importante levar em consideração que: o relato mais neutro “implica sempre um julgamento”; os afazeres docentes comuns foram menos descritos do que “as práticas excepcionais ou marginais”; os relatos deixam a entender que determinados elementos do ato de ensinar são de conhecimento de todos, e por isso seria “supérfluo apresentá-los” (CHARTIER, 2007, p. 211).

A autora menciona que as investigações sobre os registros das práticas “não se reduzem somente a estratégias profissionais”, pois esses escritos podem igualmente ser “analisados como procedimentos de justificação, que contribuem, de modo central, e não marginal, para as construções identitárias”. Do mesmo modo como são capazes de revelar as “relações de força que estruturam o mundo do trabalho e suas posições nas redes de concorrência, de solidariedade ou de conflito”.

Além disso, escrever sobre as práticas “ainda não é escrever as práticas”. Nesse sentido, Anne Marie Chartier identifica as dificuldades a serem superadas pelos historiadores da Educação ao trabalhar com registros que escrevem sobre as práticas escolares.

Primeira, em converter “o testemunho subjetivo e singular em material de trabalho intelectual”, pois a escrita academicamente solicitada “traça uma fronteira entre o relato de experiência, ainda próximo da vivência subjetiva, e a análise da prática, mais distanciada” (CHARTIER, 2007, p. 213). Desse modo, os que estão na prática regulam as suas ações em “função das informações que constroem empiricamente, ‘na prática’, mas não têm a necessidade de um protocolo explícito de coleta de dados, e nem ainda de construir com base neles uma memória escrita sistemática” (CHARTIER, 2007, p. 219).

A segunda dificuldade é em tomar ciência que “dominar uma escrita informativa que supere as armadilhas, ao mesmo tempo técnicas e deontológicas desse ‘gênero literário’, resulta de um verdadeiro treinamento profissional”, pois essa escrita é caracterizada simultaneamente por elementos “formais e conceituais, pragmáticas e teóricas” (CHARTIER, 2007, p. 235).

Diante disso, alguns elementos que dão sentido aos enunciados da oralidade desaparecem por escrito, como a expressão de quem fala e a sua entonação, gerando como consequência a aplicação de uma *langue de bois*: uma escrita que evita criar lugares e indivíduos (CHARTIER, 2007, p. 239).

Nesta forma de registro a “abstração generalizante torna-se um procedimento de escrita que apaga todo aspecto anedótico e reconstrói de outra maneira a realidade, esvaziada de seus atores que se tornam entidades impessoais”. A narrativa na *langue de bois* usa unicamente verbos auxiliares, que “não é apenas difícil de ler, mas constrói uma representação muito estranha do mundo de que fala”, pois os elementos constituintes dela “só podem ser decifradas pelos conhecedores dos lugares e dos indivíduos, os únicos capazes de captar o subtexto e de reconhecer aquilo a que ele faz alusão” (CHARTIER, 2007, p. 240).

A terceira dificuldade é em descobrir qual é a fronteira entre “o que se diz e o que se pode escrever”, porque as diretrizes do que “pode ser escrito para esse tipo de texto não são ensinadas na escola”, pois são saberes práticos. Ademais, a sua forma de escrita evita causar hostilidades ou provocar mágoas e teme denunciar indivíduos à eventual autoridade hierárquica que possa ler tal registro. Consequentemente, proporciona a autocensura constante na sua escrita (CHARTIER, 2007, p. 238).

O quarto obstáculo remete em reconhecer que quem escreve “assume a responsabilidade da escrita, com o que isso possa significar de distância persistente em relação às declarações obtidas ou às interpretações propostas”. Dessa maneira, o escritor tende a simplificar a “complexidade do que procura dar conta”, pois ele, a fim de tornar mais fácil a compreensão do leitor, faz triagens entre o que considera “importante e o que é secundário, estabelece uma hierarquia ou uma relação entre diferentes ações, pontua os traços que julga ‘característicos’ ou os casos ‘significantes’”. O escritor do texto também costuma ordenar os dados conforme “lógicas ‘discursivas’” de objetividade e coerência “entre a introdução e a conclusão” (CHARTIER, 2007, p. 242).

A autora enfatiza a necessidade de os historiadores explicarem as práticas profissionais, dando inteligibilidade a elas, procurando igualmente explicar o que está ocultado no texto (CHARTIER, 2007, p. 212), bem como reconhecer e apontar as “reticências ou resistências dos profissionais para explicitar as práticas” em seus registros escritos (CHARTIER, 2007, p. 244).

Almeida Neto adverte que é preciso ter ciência de que os registros escolares carregam uma marca burocrática, pois são tratados pelos sujeitos institucionais, “dada sua função essencialmente administrativa dentro da estrutura do ensino”, limitando-se a registrar o que consensualmente foi acordado pela equipe escolar ou para cumprir um protocolo institucional, que muitas vezes “não corresponde ao que de fato foi trabalhado em sala de aula”.

Em diversos casos, tais registros possuem como voz predominante a da direção do estabelecimento em sintonia com a estrutura hierárquica institucional e com o poder instituído (ALMEIDA NETO, 2010, p. 150). Por isso que uma leitura mais acurada desses documentos

permite perceber contradições, tanto em relação ao corpo docente como à estrutura hierárquica (ALMEIDA NETO, 2010, p. 151), possibilitando ao historiador identificar as diversas “vozes” presentes, “suas manifestações, silêncios e, na medida do possível, em que circunstâncias foram produzidos e por que foram assim registrados” (ALMEIDA NETO, 2010, p. 153).

Referente à minha pesquisa de doutorado, uma primeira observação é que raramente há registros escolares e impressos parecidos em instituições diferentes, o que demonstra a especificidade desse material com relação a cada escola.

Um segundo cuidado remete aos registros relacionados às congregações religiosas, como o Instituto Santa Teresinha, que, para além do seu caráter e linguagem eclesial, apresentam outros dois agravantes. O primeiro, é que as Irmãs Calvarianas recebiam um nome religioso quando entravam no celibato, diferentemente do constante no registro civil. O segundo que, geralmente, são mencionadas como um conjunto de Irmãs-educadoras. Dessa maneira, o que temos como referências sobre elas são os nomes e práticas como um coletivo de religiosas, constantes nos registros escolares e na mídia impressa.

Outro agravante, percebido por Paula Leonard (2008, p. 25), que desembocou em minha pesquisa, diz respeito à natureza dos registros de muitas congregações religiosas, nas quais a de Nossa Senhora do Calvário estava incluída, que, durante o século XIX, tomaram

consciência da necessidade de guardar suas memórias, já que, em momentos de mudança, o que teriam de suas histórias eram suas origens. Assim, crônicas, biografias e relatos das fundações foram produzidos. Depois da I Guerra, houve outro período de interesse pela memória e história dessas instituições. Estes textos correspondem à imagem que a Congregação quer passar de si para um público interno e também externo. Portanto, trata-se de um conteúdo extremamente controlado. Mesmo os materiais de circulação interna, como as crônicas e as cartas, sofriam censura.

A análise das fontes confirmou a hipótese inicial desta pesquisa, de que a cultura escolar dos mencionados estabelecimentos de ensino surgiu na década de 1930 e foi se constituindo a partir do decênio seguinte, ganhando maiores dimensões na década de 1950, por três fatores: o aumento dessas instituições na cidade de São Paulo, de duas para quatro; a oferta pública de formação para professores especializados; e a implementação do ensino acústico. Esse ensino acrescentou mais elementos à sua cultura material e trouxe novas metodologias, dinâmicas e rotinas, resultando, sobretudo, no aumento do tempo de permanência dos estudantes nesses estabelecimentos.

A noção de cultura utilizada nesta tese parte das concepções de Michael de Certeau, que encontrava nela não somente um “objeto para a investigação histórica, mas uma nova maneira

de interrogar o passado” (VIDAL; SAVADORI, COSTA, 2019, p. 20), pois o objetivo do historiador era “fazer funcionar um conjunto cultural, fazer com que apareçam suas leis, ouvir seus silêncios” (CERTEAU, 2005, p. 80, tradução nossa).

Certeau entendia como sistema cultural a relação entre “uma sociedade e seus modelos científicos, entre uma situação histórica e o instrumento intelectual que lhe é adequado”, inserido em uma dinâmica que varia conforme os acontecimentos, “ao qual é preciso adequar as representações culturais assim como as instituições sociais” (CERTEAU, 2005, p. 173).

Nesse sentido, o autor percebia a cultura como uma arte “condicionada pelos lugares, regras e dados; ela é uma proliferação de invenções em espaços circunscritos” (CERTEAU, 2005, p. 19), existente quando o autor das práticas sociais vê sentido no que pratica (CERTEAU, 2005, p. 142). Dessa maneira, Certeau entendia que para haver uma cultura é necessária a prática de uma atividade, um “modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoal, um intercâmbio instaurado em um grupo social”, o que, por conseguinte, proporciona a cada período “sua fisionomia própria” (GIARD, 2005, p. 10, tradução nossa).

Neste trabalho, adotei o conceito de cultura escolar trabalhado por Viñao Frago, que a entende como “constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas” (em maneiras de fazer e de pensar, de mentalidades e de comportamentos) depositados “ao longo do tempo em forma de tradição” e de regras de jogo, transmitidas de geração em geração, se instituindo e possuindo relativa autonomia para gerar como produto específico as disciplinas escolares. Assim, estes elementos vão sendo repartidos pelos seus atores no íntimo das instituições escolares.

Para o autor, cultura escolar é “algo que permanece e dura”, como um sedimento caracterizado na forma de capas mescladas, no qual é possível ao historiador fazer a arqueologia da escola, desenterrando e separando essas camadas misturadas (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 87), percebendo e explicando as mudanças e continuidades ocorridas na cultura escolar (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 93), na medida em que dá atenção:

- aos atores envolvidos, como alunos, pais, funcionários e professores, em que o autor prioriza os últimos no que toca às suas formações, formas de seleção, “estatuto, associativismo, composição social, gênero, idades e representações”;
- aos discursos, linguagens, conceitos e modos de comunicação utilizados (oral, escrito, gestual e icônico) nos modos de avaliação, nas aulas e fora destas, pois podem apontar os jargões trazidos por cada reforma educacional;
- aos “aspectos organizativos e institucionais”, dando destaque à forma como a ação educativa é organizada, como os alunos são avaliados, classificados e

promovidos, a divisão e a hierarquia disciplinar, a ideia de classe, os usos de espaço-tempo, os modos disciplinares e de instrução, “os modos organizativos formais”: direção, secretaria. e informais, tratamentos, atitudes, entre outros;

- à “cultura material da escola”, como: espaços, mobiliário, material didático e escolar, objetos, entre outros. (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 88).

Viñao Frago (2007, p. 85) também sugere que observemos a cultura escolar por intermédio do

dia a dia, do ritual da vida da escola e de fatores do meio ambiente tais como o quadro horário, a divisão do curso em períodos letivos e de férias, a distribuição e os usos dos espaços escolares, os objetos e o mobiliário da aula, o sistema graduado baseado na idade e a graduação das matérias, as hierarquias internas estabelecidas, o sistema de sanções, estímulos e recompensas, as formas de avaliação, a estrutura da lição etc.

Abordando a cultura escolar em perspectiva histórica, Dominique Julia aponta a necessidade de se problematizar as fontes históricas escritas, pois o estudo de textos normativos deve sempre nos remeter às práticas de ensino (JULIA, 2001, p. 19).

Desse modo, analisar as transformações na cultura escolar nos ajuda a entender e explicar essa mescla de continuidade e mudanças, de tradições e inovações, que dizem respeito às instituições educacionais.

A pesquisa abordou a gênese e a genealogia da cultura escolar do Instituto Santa Teresinha, da Escola Municipal de Surdos e do Instituto Educacional São Paulo, entre os anos de 1929 e 1969. O estudo realizou o cotejamento da análise das fontes com os estudos culturais circunscritos no campo da história da educação, desenvolvidos por Michael de Certeau, Roger Chartier, Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard, Antonio Viñao Frago e Dominique Julia.

Esta tese está dividida em duas partes. A primeira, composta por dois capítulos, trata da fundação dos estabelecimentos de ensino especializados, assim como das versões históricas constantes nos registros escolares e difundidas principalmente nos jornais que, possivelmente, correspondem à maneira como as escolas se projetavam historicamente. Também mostra o quanto essas narrativas impactam na historiografia da educação de surdos. A segunda parte, contendo também dois capítulos, aborda mais especificamente a cultura escolar desses estabelecimentos.

Seguindo a estrutura deste trabalho, o primeiro capítulo da Parte 1 versa sobre a fundação das três escolas de surdos, no início e meio do século XX, com o objetivo de facilitar a compreensão do leitor acerca desse momento histórico.

No segundo capítulo, são apresentadas as discussões sobre as narrativas sobre a História da Educação de Surdos, escritas nos registros escolares e difundidas nos jornais. Essas versões históricas possivelmente condiziam com o modo como as escolas especializadas se representavam. Assim, foram analisadas as transformações nessas representações sobre o passado e os impactos delas na historiografia correspondente, compreendendo essas representações como elemento e produto da cultura escolar das mencionadas instituições.

A segunda parte aborda a gênese e a genealogia da cultura escolar dos três estabelecimentos de ensino. Sendo que o primeiro capítulo trata especificamente dos aspectos mais organizacionais desses estabelecimentos, relacionados ao espaço institucional, à materialidade escolar, ao ensino ofertado, ao tempo de duração, ao público atendido, ao código disciplinar, às formas de avaliação e de promoção, aos referenciais a serem seguidos e à composição das classes.

No segundo capítulo são apresentados os professores de surdos, levando em conta as suas formações, modos de ingresso nas instituições estudadas e eventos que participaram. Em seguida, são mostradas as representações sobre os referidos professores, difundidas principalmente nos jornais do período. A ideia foi evidenciar como esses sujeitos eram considerados socialmente e qual era a sua importância no período. Do mesmo modo como foram analisadas as concepções de alguns dos referidos docentes, escritas nos registros escolares e difundidas nas mídias impressas, sobre as próprias práticas, a educação e os surdos. O objetivo disso foi demonstrar qual era o significado e a justificativa que tais indivíduos atribuíam às suas próprias ações, e como essas representações comandavam ações. Por fim, foram examinadas as práticas pedagógicas dos mencionados docentes, considerando as disciplinas escolares, as formas de comunicações utilizadas, os métodos de ensino aplicados por eles e as orientações que eram dadas aos pais de alunos.

**PARTE I: MEMÓRIA, HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA SOBRE A EDUCAÇÃO DE
SURDOS**

CAPÍTULO 1 - A FUNDAÇÃO DAS ESCOLAS DE SURDOS EM SÃO PAULO

Esta parte apresenta a fundação dos estabelecimentos de ensino para surdos na cidade de São Paulo, o papel sociocultural e histórico de tais instituições, elemento importante para a constituição da sua cultura escolar, assim como aborda a história da educação de surdos, como representações difundidas principalmente nos jornais, que provavelmente correspondiam à maneira como as escolas especializadas se projetavam historicamente. E a maneira como essas versões marcam a historiografia da educação de surdos.

1.1. A fundação do Instituto Santa Teresinha

Para se compreender a fundação do Instituto Santa Teresinha, é importante discutir, ainda que brevemente, algumas transformações na educação institucionalizada para surdos francesa, durante o século XIX, pois foi deste país que vieram algumas das Irmãs-docentes do Instituto. A Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário, também conhecida no Brasil como Calvariana, foi fundada pelo padre Pierre Bonhomme, na França, em 1833. Este sacerdote era missionário da Diocese de Cahors e recebeu formação nos “seminários de princípios ultramontanos” (SALGADO, 2011, p. 63).

O ultramontanismo foi um movimento de reestruturação da Igreja Católica no século XIX, no bojo do qual congregações religiosas estrangeiras que migraram para as Américas fundaram escolas confessionais. Segundo Isabela Salgado, ele é fruto do processo de marginalização que o catolicismo sofreu na Europa e na América Anglo-Saxônica, “devido ao avanço do protestantismo e ao estágio avançado das relações de produção capitalistas”. O resultado desse movimento foi a “europeização do clero brasileiro e restituição da hierarquia e submissão a Roma, combatendo os ideais iluministas, e trazendo novas devoções a fim de combater o catolicismo popular” (SALGADO, 2011, p. 4).

Para Salgado, a Congregação Calvariana se dedicava particularmente à educação, por isso inauguravam escolas, que prestavam instrução, acolhimento e evangelização aos deficientes auditivos e mentais, bem como a crianças, jovens, idosos abandonados e doentes (SALGADO, 2011, p. 64).

O padre Pierre Bonhomme entendia que o isolamento do surdo-mudo, em decorrência de sua deficiência, o impedia de se abrir para qualquer forma de relacionamento humano. Nesse sentido, defendia a educação desses sujeitos, a fim de proporcionar a eles ao mesmo tempo instrução, catequese e proteção moral e social (FOYER NOTRE DAME-DIÓCESE DE

TOURS, 2017, p. 3, tradução nossa). Fiel a esses propósitos, o padre Bonhomme enviou duas Irmãs da Congregação para estagiar em uma escola francesa para surdos-mudos e cegos, pertencente à Congregação das Irmãs da Sabedoria, em Larnay, região próxima de Poitiers.¹⁰

De acordo com Renou Lauriane, Gabriel Deshayes fundou essa escola de surdos, em 1810, trazendo inicialmente professores especializados, formados em Paris. Posteriormente, esses docentes foram substituídos pelas religiosas da Congregação Irmãs da Sabedoria. Do meio para o final do século XIX, essas freiras passaram a direção da escola para os Irmãos (frades) de São Gabriel (LAURIANE, 2013, p. 8).

No ano de 1854, o padre Pierre Bonhomme, juntamente com as Irmãs Calvarianas, fundaram a primeira escola para a educação de surdos-mudos, em Mayrinhac-Lentour, região próxima de Gramat. Dois anos depois, ele envia algumas religiosas da sua Congregação para Paris, a pedido do Abade Louis-Marie Lambert, capelão do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, com quem o padre Bonhomme estreitou contato. Neste Instituto, as Irmãs Calvarianas receberam formação e fundaram um asilo para surdos-mudos, que foi transferido, em 1861, para Bourg-la-Reine¹¹, quando passou a oferecer igualmente atendimento educacional às crianças surdas.

Essa aproximação entre as Irmãs da Congregação de Nossa Senhora do Calvário com o abade Lambert e com o Instituto de Surdos-Mudos de Paris foi importante para o aprimoramento das escolas administradas pelas mencionadas religiosas, além de as colocarem em contato direto com os encontros promovidos pelo Instituto, que objetivavam discutir os diversos métodos de ensino para surdos-mudos, com o intuito de unificá-los e universalizá-los (CÂMARA, 2018, p. 233).

Dando prosseguimento à essas experiências, no final do século XIX, as Irmãs Calvarianas estiveram presentes e atuantes em outro evento importante sobre a educação dos surdos, o *Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e Assistência de Surdos-Mudos*, realizado em Paris, em 1900.¹² Este evento teve como objetivo “traçar um caminho para melhor educar e socializar as pessoas surdas” (ROCHA, 2013, p. 6) e unificar as metodologias

¹⁰ Livro *Histórico sobre o Instituto Santa Teresinha*, encontrado no acervo institucional.

¹¹ Portal da Diocese de Cahors. Disponível em: <https://cahors.catholique.fr/sanctuaires-et-pelerinages/Saints-Saintes-Martyrs-Papes/Pierre-Bonhomme/Pierre-Bonhomme-1837>. Acesso em: 11 set. 2020.

¹² A Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário, de Bourg-la-Reine, enviou uma delegação ao Congresso, composta pela sua supervisora, acompanhada pelas Irmãs professoras de surdos-mudos: Marie-Alix, Marie-Ernestine, Marie-Hilaire, Saint-Bergmans, Véronique-du-Calvaire, Helene-du-Sacré-Coeur e Marie-Saint-François (CONGRESSO INTERNACIONAL, 1900, p. 213). ROCHA, Solange Maria. Prefácio. In: *Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e Assistência de Surdos-Mudos*. Série Histórica. Instituto Nacional de Educação de Surdos: Rio de Janeiro, 2013. Volume 5.

de ensino para surdos-mudos, destacando o método oral, em conformidade com o que foi definido no *International Congress on the Education of the Deaf*, de 1880 (CONGRESSO INTERNACIONAL, 1900, p. 225).

Salgado (2011) descreve que entre a metade e o final do século XIX foram aplicadas na França as medidas educacionais adotadas por Jules Ferry, a partir de 1880, que instituíram a laicização do ensino primário. Tal determinação tornou a educação no país pública, gratuita e obrigatória, conforme os princípios do Iluminismo. Como um dos resultados dessa ação, muitas Irmãs Calvarianas foram enviadas para missões estrangeiras, a partir de 1906 (SALGADO, 2011, p. 65).

Assim, das 68 escolas dirigidas pela Congregação na França, 21 foram “laicizadas e 42 tiveram notificação de fechamento a partir de 1901, e por esta razão “não havia trabalho nas que lhes restaram, para todas as Irmãs” (LEONARD, 2008, p. 236), resultando na emigração, em missões religiosas, de várias delas.

No ano de 1906, algumas Irmãs francesas da Congregação de Nossa Senhora do Calvário chegaram ao Brasil, na cidade mineira de Pouso Alegre. Posteriormente, partiram para outras cidades brasileiras e outros países da América do Sul, onde fundaram escolas (SALGADO, 2011, p. 23).

Entre 1890 e 1930, a Igreja Católica instalou 276 escolas no Brasil, 55 delas no estado de São Paulo. O contexto brasileiro naquele período era de laicização do Estado, advento da República, e a Igreja “não deixava de reconhecer que havia perdido os direitos de religião oficial, mas que ganhara o mais importante dos privilégios: a liberdade”, sobretudo para as suas escolas (SALGADO, 2011, p. 27).

Conforme Salgado (2011), a Diocese de Campinas “nasceu no âmbito do processo de romanização da Igreja e seu primeiro bispo foi dom Nery, que trouxe as irmãs calvarianas francesas para a cidade”. Tais religiosas instalaram o Colégio Sagrado Coração de Jesus, em 1909 (SALGADO, 2011, p. 21), que atendia “meninas e moças da elite campineira” (SALGADO, 2011, p. 3).

O crescimento da atuação da Congregação de Nossa Senhora do Calvário na cidade de Campinas foi considerável, de modo que, no ano de 1928, inaugurou-se um anexo ao Colégio Sagrado Coração de Jesus, a sua primeira escola normal, cuja primeira turma diplomou-se em 1930. O objetivo dessa escola era formar professoras primárias (SALGADO, 2011, p. 101).

Outro empreendimento educacional da Congregação foi a criação, também anexo ao Colégio Sagrado Coração de Jesus, do Instituto Santa Teresinha, no ano de 1929, que atendia

surdas-mudas (SALGADO, 2011, p. 59), também administrado pelas Calvarianas, dando continuidade ao trabalho desenvolvido por elas na França.

Nos capítulos da segunda parte da tese, que abordam especificamente a cultura escolar desses estabelecimentos de ensino, são apresentados o desenvolvimento e as transformações no Instituto Santa Teresinha e nas outras duas escolas de surdos da cidade de São Paulo.

1.2. A fundação da Escola Municipal de Surdos

No estado de São Paulo, os primeiros passos para a educação de surdos foram dados no final do século XIX, ainda durante o Brasil Império, quando não havia escolas de surdos-mudos na província de São Paulo. Esta unidade federativa, em vez de criar uma escola própria, auxiliava financeiramente a única existente no Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, conforme o artigo 17 da Lei nº 45, de 1º de abril de 1871, a fim de que as crianças da província com surdez fossem atendidas no referido estabelecimento (ROCHA, 2009, p. 47).

Na última década do século XIX começaram a circular no jornal *O Commercio de São Paulo* informações sobre a possibilidade de instrução dos surdos, por meio do método oral. Nessas publicações também constavam levantamentos que evidenciavam um grande número de surdos-mudos em São Paulo.¹³

No início do século XX, o diretor-geral da Inspeção Pública do Estado de São Paulo (1911-1916), João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior, relatou, nos *Anuarios do Ensino do Estado de São Paulo* (1915, p. XXI), que havia um volumoso crescimento, na capital paulista, de

crianças, orgânica ou acidentalmente anormais, que ali crescem infelizes e inúteis, tornando-se fardos pesados para suas famílias e para a sociedade. Cumpre ao Estado vir em seu auxílio, dispensando-lhes a proteção de que são carecedores, não só para diminuir-lhes as torturas da vida, como também para torná-las, tanto quanto possível, elementos ativos e proveitosos à sociedade.

Para Reis Junior (1913, p. 26), São Paulo deveria seguir o exemplo dos “países mais adiantados”, no sentido de educar as crianças anormais, pois

se todas as crianças, qualquer que seja a sua condição social, precisam de instrução, como instrumento indispensável de trabalho e aperfeiçoamento moral, com muito mais razão aquelas, que; por um defeito congênito ou por um desenvolvimento desigual do seu organismo, se tornaram incapazes para a aquisição dos meios de que precisam para a luta pela vida e para o desempenho do seu papel na sociedade em que vivem.

¹³ Jornal *O Commercio de São Paulo*, edições entre 9/6/1898 (nº 1542) e 14/6/1898 (nº 1546).

Reis Junior também se referia aos surdos-mudos, sugerindo a criação de um instituto específico para eles. Nesse sentido, enfatizou a existência do Instituto Paulista de Surdos-Mudos que, para ele, apresentava bons resultados, como possível modelo para a construção de um instituto público em São Paulo, tendo em vista que o referido Instituto recebia subsídios do estado (ANNUÁRIO, 1917, p. 150).

De acordo com Isabelle de Oliveira, nesse período, muitos “médicos e educadores estavam preocupados com a questão do aluno anormal” (OLIVEIRA, 2021, p. 109), especialmente, com o surdo-mudo. Um deles foi o médico Arnaldo Bacellar que, em sua tese de doutorado, defendida em 1926, identificou, a partir do recenseamento de 1920, que no Brasil havia 26.214 surdos-mudos (BACELLAR, 2013, p. 13), sendo 2.690 deles no estado de São Paulo (BACELLAR, 2013, p. 38).

Nessa perspectiva, Bacellar (2013, p. 73) destacou a necessidade de medidas públicas com relação aos surdos-mudos, considerando estes sujeitos como

infelizes maus elementos, quer sob o ponto de vista econômico, quer sob o ponto de vista social. Economicamente, são sempre elementos onerosos à sociedade em que vivem, porquanto geralmente, consomem mais do que produzem, principalmente em meio com o nosso, onde ainda não se cuidou seriamente de sua habilitação. Socialmente, são também maus elementos, dada a tendência natural que têm de se segregar da sociedade comum, procurando exclusivamente o convívio dos seus companheiros de infortúnio, olhando sempre com desconfiança os seus semelhantes que ouvem (BACELLAR, 2013, p. 73).

Bacellar entendia como prioridade a institucionalização do surdo-mudo, por meio da escolarização, pois sem ela este permaneceria um

indivíduo no qual as paixões acendem-se com finalidades e violência; é de natureza inconstante, é imprevidente e preguiçoso, susceptível de embriaguez e devassidão, acata com facilidade os maus conselhos, tomando com facilidade os maus caminhos.

Dessa maneira, as representações de Bacellar sobre os surdos-mudos o levou a prescrever ações, entendendo-os como indivíduos promíscuos e perigosos. Entretanto, igualmente susceptíveis de instrução, por meios científicos em instituições apropriadas, que os normalizariam e os colocariam “em comunicação com a sociedade”. Ademais, no processo de escolarização, os surdos-mudos, concomitantemente, se desenvolveriam intelectualmente e se regenerariam moralmente (BACELLAR, 2013, p. 125), de modo a tornarem-se controláveis, “aproveitáveis e úteis à sociedade”, por meio do trabalho (BACELLAR, 2013, p. 134).

No início do século XX houve uma preocupação social a respeito do número acentuado de surdos no estado de São Paulo. Passou-se a atribuir à escola especializada a missão de regenerar moralmente esses sujeitos, de instruí-los, socializá-los e profissionalizá-los. No entanto, a capacidade da única instituição congênere na capital paulista, o Instituto Paulista de Surdos-Mudos, não tinha condições para atender maior número de crianças com surdez.

O governo paulista somente sistematizou formas de atendimento aos surdos-mudos de seu território a partir da Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917, que estabelecia as disposições sobre a instrução pública no estado de São Paulo. No seu artigo 39, foi instituída a criação, na capital do estado, de três institutos especializados para atendimento de cegos, de anormais e de surdos-mudos.

A menção à criação de um instituto público de surdos-mudos na cidade de São Paulo perpassa a legislação estadual da primeira metade do século XX. O Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933, que estabelecia o *Código de Educação do Estado de São Paulo*, na parte referente à Educação Especializada (artigo 824) descrevia os vários tipos de escolas especializadas, como projeto do estado, dentre elas, uma para surdos-mudos.

O *Anuario do Estado de São Paulo*, de 1937, que retoma o artigo 824 do Decreto nº 5.884/1933, faz menção, novamente, aos tipos de escolas primárias especializadas, sobretudo, apontando uma para surdos-mudos (SÃO PAULO, 1937, p. 391).

A tão mencionada escola estadual para surdos-mudos nunca sairia do papel. Com isso, o atendimento escolar a surdos-mudos permaneceu, na primeira metade do século XX, por meio de convênios firmados entre o estado e os Institutos Especializados particulares. Estes acolhiam alunos carentes como bolsistas, como foi o caso do Instituto Paulista de Surdos-Mudos e do Instituto Santa Teresinha, a partir da década de 1930.

Para Maria do Rosário Gomes, o governo do estado de São Paulo, no início do século XX, circunscreveu boa parte das suas ações educacionais e de assistência social em convênios firmados com a iniciativa privada, apostando na “capacidade normativa e técnica do ente estadual, bem como o volume de recursos para os auxílios e subvenções” (GOMES, 2008, p. 83).

Segundo Márcia Lehmkuhl, determinadas parcelas da população, como as pessoas com deficiência, eram vistas, em sua maioria, como incapazes para “integrar-se de forma produtiva ao meio social”, por isso deveriam “ser objeto de ajuda” (LEHMKUHL, 2021, p. 3), sob a ótica da “consciência cristã das pessoas” (LEHMKUHL, 2021, p. 11).

José Geraldo Bueno cita que, até a metade do século XX, quase todas as instituições especializadas voltadas aos deficientes, das camadas mais baixas da população, estavam ligadas

às ordens religiosas, revestidas de filantropia e assistencialismo, “contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem ao rol dos direitos de cidadania” (BUENO, 1993, p. 96).

Lara Reisdörfer (2013) descreve que com a instauração da República no Brasil, a Igreja Católica buscou retomar o seu espaço social, por meio de práticas filantrópicas que apoiaram as “ações do Estado e se engajando na solução dos problemas sociais que vinham surgindo” (REISDÖRFER, 2013, p. 10). A partir da década de 1930, o papel do Estado “se destaca de forma reguladora frente à questão social” que se apresentava no país (REISDÖRFER, 2013, p. 16).

Assim, a escolarização de surdos-mudos, entre o início e a metade do século XX, estava atrelada a ações de benemerência,¹⁴ de filantropia e de assistencialismo, e o estado se isentava da responsabilidade em assegurar a instrução para todos esses sujeitos.

A maneira como o estado de São Paulo conduzia a educação de surdos-mudos foi criticada por alguns médicos otorrinolaringologistas na época. Arnaldo Bacellar, manifestou a sua indignação ao não cumprimento da mencionada Lei nº 1.579/1917, que determinava a criação de um instituto estadual de surdos-mudos na capital paulista (BACELLAR, 2013, p. 124).

Silvestre Passy (1936, p. 149), outro médico, também enfatizou, na *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, o número elevado de surdos-mudos na cidade de São Paulo, onde havia apenas duas escolas para instruí-los: o Instituto Paulista de Surdos-Mudos e o Instituto Santa Teresinha. Diante dessa circunstância, ele defendeu o amparo público destas instituições e propôs a criação de uma escola pública de surdos.

Passy (1936, p. 147) justificava a instrução dos surdos em escolas especializadas entendendo que:

A educação moral, a disciplina do surdo-mudo, é parte muito importante na sua educação, dado certo espírito de rebeldia que não raro se esboça nesses infelizes e a tendência a dar expansão aos seus maus instintos¹⁵.

O lugar de fala do doutor Silvestre Passy era o mesmo de Arnaldo Bacellar, no sentido de ambos terem sido famosos médicos paulistas e integrantes de um segmento da elite paulistana do início e meado do século XX.

Esses clínicos defendiam simultaneamente a instrução e a formação moral do surdo, pois o reconheciam como desajustado socialmente. Por outro lado, compreendiam que esse

¹⁴ Termo que aparece nas fontes pesquisadas, como nos jornais *Folha da Manhã*, de 3/11/1933, p. 12; *Correio Paulistano*, de 1933, constante no Acervo do Instituto Santa Teresinha.

¹⁵ *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, v.4, ed. 3, maio-jun., São Paulo, 1936, p. 145-149.

sujeito podia ser educado, tomando as pessoas ouvintes como referência. Nesse sentido, entendiam que nas escolas especializadas havia condições para tirar os surdos da indigência, para instruí-los e formá-los moral e profissionalmente, de modo a converterem-se em úteis à sociedade.

A existência de duas escolas especializadas na cidade, no começo do século XX, ainda que sendo elas de natureza particular, demonstra uma forma de atendimento a uma parcela de surdos, em um momento que a oferta de instrução primária regular na capital paulista não ultrapassava 6,5% da população (SPOSITO, 1984, p. 31).

Na década de 1940, o número de surdos-mudos em idade escolar aumentou significativamente, conforme os dados divulgados pelo Censo de 1940, que registrou, no estado de São Paulo, 4.165 indivíduos (CENSO DEMOGRÁFICO, 1940, p. 97). Esse crescimento foi noticiado nos jornais da época, que enfatizaram existir na cidade de São Paulo entre dois a três mil surdos-mudos, “sendo que apenas algumas dezenas deles frequentam escolas de recuperação e aprendizagem profissional”,¹⁶ para tornarem-se “úteis à sociedade”.¹⁷

No jornal *Diário da Noite*, de 26/5/1950, consta a divulgação do lançamento da “campanha de redenção das crianças surdas-mudas, do sexo masculino”, com a construção de um lar-escola para atendê-los. Esse lançamento contou com a participação do capitão da Força Pública Francisco Vieira Fonseca, apresentado como experiente nessa área, por ser pai de três crianças surdas-mudas, e dos

srs. José Romeu Ferraz, representante do secretário da Justiça; Francisco Quartim Barbosa, superintendente dos Postos de Orientação do Serviço Social dos Menores; José Getúlio de Lima, consultor-jurídico dos Postos de Orientação; sra. Maria Alice Guimarães, diretora do Departamento de Filantropia dos “Diários Associados”, e numerosas educadoras sociais – que se prontificaram a trabalhar ativamente na campanha pró construção da Mansão dos Surdos-Mudos (1950, p. 3).

Como pode ser observado, havia uma atuação conjunta, nesse período, entre as instâncias estaduais de justiça e de assistência social, que se envolveram ativamente na proposta do referido militar para a fundação de uma escola pública de surdos.

Nesse sentido, consta no *Boletim do Departamento Estadual de Informações*, publicado no ano de 1947, que o

atual Serviço Social de Menores foi organizado pela Lei nº 2.497, de 24 de dezembro de 1935 e estruturado no Departamento de Assistência Social do Estado, com a competência de organizar cientificamente a assistência aos menores, fiscalizando e orientando os estabelecimentos particulares de amparo à

¹⁶ Jornal *Diário da Noite*, de 13/11/1948, p. 13.

¹⁷ Recorte do jornal *A Gazeta*, de 27/7/1950, encontrado no Arquivo do Instituto Santa Teresinha.

criança, e velando pela distribuição dos menores entre institutos especializados do Estado. Para melhor atender às suas finalidades, o Serviço Social de Menores cumpre – dentro de um grande plano de recuperação da criança abandonada e da criança transviada – as determinações da justiça de menores, recolhendo, provisoriamente, ao Serviço de Abrigo e Triagem, os menores necessitados de tutela do Estado (...). Ao ingressar no SAT [Serviço de Abrigo e Triagem], o menor é submetido à exames minuciosos, médicos e pedagógicos, e só depois disso — e conforme a sua idade, inclinação ou tendência, condições físicas e mentais — é ele distribuído aos vários estabelecimentos de reeducação, mantidos pelo poder público, ou às entidades particulares congêneres, fiscalizadas e subvencionadas pelo Estado (SÃO PAULO, 1947, p. 27).

As secretarias estaduais de Justiça e de Assistência Social atuavam juntas e passaram por uma reestruturação na década de 1930, a qual sistematizou o processo de seleção, de triagem e de direcionamento dos menores em situação de abandono e/ou delinquência a instituições especializadas, com o intuito de assegurar a recuperação deles, por meio da escolarização, mesmo se possuíssem alguma deficiência.

Assim, diante da situação de um grande número de surdos-mudos sem instrução, em idade escolar na capital paulista, no início dos anos 1950, a comissão de juristas, assistentes sociais, militares, jornalistas e educadores debateu, apontou falhas e pressionou o Poder Público, de modo a encontrar na municipalidade a via de possibilidade para atender aos surdos-mudos. Esta instância já auxiliava subsidiariamente a acomodação das meninas surdas-mudas no Instituto Santa Teresinha.¹⁸ Restava, assim, maior amparo, aos meninos com surdez.

O apelo por uma escola pública para surdos, como foi possível notar, surgiu no começo do século XX e era destinado ao estado, contudo, na década de 1950, este estava preparando outro projeto a respeito da educação desses sujeitos. O referido projeto foi posto em prática no final desse mesmo decênio. Sua função era oferecer atendimento aos surdos em algumas classes especiais anexas aos grupos primários estaduais.

Francisco Vieira Fonseca não era somente um oficial da Força Pública. Ele era um policial intelectualizado, que desde 1948 publicava constantemente artigos na revista militar *Militia*. No ano de 1949, torna-se gerente¹⁹ e, em 1951, redator da revista. Com isso, teve grande influência no meio militar, político, judiciário e de assistência social do estado de São Paulo.

¹⁸ A outra escola especializada, o Instituto Paulista de Surdos-Mudos, atendia os dois gêneros, porém, encontrava-se instalada em um casarão que não comportava um número muito grande de alunos. Ademais, as suas instalações eram precárias, por falta de recursos financeiros (DIÁRIO DA NOITE, 1948, p. 5), por isso que, talvez, tenha sido descartada como possibilidade.

¹⁹ Revista Militar do Estado de São Paulo. Disponível em: http://revistamilitia.policiamilitar.sp.gov.br/EdMilitia/1949/REVISTA_MILITIA_1949_ED009_MAR_ABR.pdf. Acesso em: 6 jul. 2020.

Cabe destacar que até a metade da década de 1950 era pequena a contribuição da Prefeitura Municipal de São Paulo na “oferta dos serviços educacionais aos habitantes da cidade”, pois cabia ao estado oferecer a instrução pública (SPOSITO, 1984, p. 35). Ademais, a rede municipal de ensino somente foi regulamentada em 1956, por meio do “Decreto-Lei [nº 430] de 2 de agosto de 1956” (SPOSITO, 1984, p. 39). Desse modo, os mencionados sujeitos históricos conquistaram grandes avanços na municipalidade a respeito da escolarização dos surdos.

É preciso aqui também considerar às reivindicações populares por atendimento educacional na capital paulista, iniciadas na década de 1930 que ganharam dimensão nos anos 1950.

Para Marília Sposito, tais demandas foram resultantes das “direções imprimidas ao crescimento urbano, suas distorções e a conseqüente deterioração dos níveis de vida das classes populares, aliadas à crise política instaurada”. Estes fatores viabilizaram a “emergência de um amplo quadro de descontentamento social e de mobilização das massas que, inegavelmente, interferiu no sentido das transformações por que passou o ensino público da cidade de São Paulo”. Tal coletivo acreditava que, “mediante o ingresso de seus filhos em estabelecimentos mantidos pelo estado, os seus anseios relativos à ascensão social poderiam ser melhor concretizados” (SPOSITO, 1984, p. 211).

Tal descontentamento social obteve a assistência dos futuros candidatos às eleições, interessados em apoio popular e em manter as suas sustentações eleitorais, pois “sabiam o quanto a falta de escolas primárias sensibilizava a população e, por essas razões, tratavam de conseguir a instalação imediata de galpões e a construção de prédios para os bairros que já haviam solicitado nova unidade escolar” (SPOSITO, 1984, p. 215).

Diante da situação dos surdos no início da década de 1950 e das reivindicações populares por atendimento educacional na mesma década, a mídia impressa passou a reivindicar a fundação de uma escola municipal para eles, com o propósito de suprir a “terrível lacuna” de instituições especializadas para esse público, cuja quantidade era considerável no município de São Paulo²⁰.

Vários problemas inviabilizavam a fundação da Escola Municipal de Surdos. Um deles foi a dificuldade de sistematizar uma escola pública para essa clientela. Outra barreira foi a dificuldade de encontrar profissionais especializados para atuarem nesse estabelecimento de ensino. Mediante tal situação, o capitão Francisco Vieira viajou para a capital federal, onde

²⁰ Recorte de jornal *A Gazeta*, de 12/2/1955 e justificativa semelhante no recorte do jornal *Folha de S.Paulo*, de 11/12/1963, pertencentes ao Arquivo da Escola Municipal de Surdos.

visitou o Instituto Nacional de Educação de Surdos e as salas acústicas para o ensino de surdos-mudos do Centro Auditivo Telex.

Como resultado, a municipalidade de São Paulo contratou dois profissionais, autores de várias publicações na área da educação de surdos-mudos, vindos do Ines, e que atuaram duplamente na Escola Municipal de Surdos. Primeiramente, prestando consultoria na estruturação desta instituição, tomando como referência a organização administrativa e pedagógica do Ines. Também prestaram os seus trabalhos qualificados, Jorge Mário Barreto, como professor de surdos e, como orientador técnico, o médico otorrinolaringologista Armando Paiva de Lacerda, que dirigiu o Ines entre 1930 e 1947 (SOARES, 2005, p. 7).

Com isso, a Escola Municipal de Surdos passou a atender os alunos surdos no dia 13 de outubro de 1952, sob a direção do capitão Francisco Viera Fonseca e coordenação da professora Eunice Breves Duarte.

1.3. A fundação do Instituto Educacional São Paulo (Iesp)

Como foi possível verificar, houve um crescimento vertiginoso no número de pessoas surdas na metade do século XX, muitas delas sem receber atendimento escolar. Essa situação constantemente era trazida a público pela mídia impressa, de modo a se tornar um problema cuja solução requeria medidas políticas, pois as instituições existentes para o acolhimento desses sujeitos não supriam a grande demanda.

Solange Rocha afirma que, na década de 1950, a educação de surdos tomou grandes proporções no âmbito nacional. Em 1951, foi inaugurado o curso de especialização para formar professores de surdos, no Ines (ROCHA, 2009, p. 71). No final dos anos 1950, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) promoveu, em 1958, a *Campanha para Educação do Surdo Brasileiro* (ROCHA, 2009, p. 81).

A escolarização de surdos se espalhou nesse decênio pelo Brasil, resultando, sobretudo, na fundação de escolas especializadas para acolher esse público. Foi o caso da Escola Epheta, em Curitiba (1950), da Escola Municipal de Surdos, em São Paulo (1952), do Instituto Domingos Savio, em Recife (1952), da Escola Santa Cecília, no Rio de Janeiro (1958), e do Instituto Nossa Senhora de Lourdes, também no Rio de Janeiro (1959) (VALVERDE, 1992, p. 12).

No início da década de 1950, a Sociedade Pestalozzi promoveu vários *Seminários sobre a Infância Excepcional*, muitos deles na esfera nacional. Esses encontros, segundo Heulalia Rafante (2011, p. 274), reuniram “pessoas de diversos pontos do país e constituíram-se num

elemento de congregação de ideias, tinham um ponto em comum: viabilizar a educação” para pessoas com deficiência.

A Sociedade Pestalozzi defendia que as crianças deficientes “não poderiam permanecer nas escolas regulares”, mas sim deveriam ser encaminhadas às “instituições especializadas”. Tal direcionamento estava alinhado com o texto do anteprojeto da LDB, de 1948, que indicava que as escolas deveriam identificar os alunos deficientes que “prejudicassem o rendimento da classe, procedendo ao encaminhamento às classes especiais ou para uma instituição especializada” (RAFANTE, 2011, p. 281).

Rafante (2016, p. 158) entende que os seminários promovidos pela Sociedade Pestalozzi possibilitaram a

composição de uma rede de relações que, paulatinamente, foi disseminando a necessidade de atender essa demanda em nível nacional, permitindo considerar as Sociedades Pestalozzi enquanto organismos privados de hegemonia os quais compõem a sociedade civil e exercem papel decisivo na constituição das políticas públicas no país. Nesse sentido, as ações dessas instituições foram basilares para a inserção da educação dos “excepcionais” na pauta das políticas públicas no Brasil.

O *Terceiro Seminário sobre a Infância Excepcional*, promovido pela Sociedade Pestalozzi de São Paulo, realizado em 1953, contou com a participação de professores e da equipe técnico-pedagógica das três instituições que atendiam educacionalmente os surdos na cidade na época: a Escola Municipal de Surdos, o Instituto Paulista de Surdos-Mudos e o Instituto Santa Teresinha. No evento, esses profissionais discutiram formas de atendimento educacional aos surdos, particularmente na capital paulista (ESCOLA MUNICIPAL DE SURDOS, 1953, p. 1), bem como o direcionamento do campo de atuação dessas instituições especializadas.

Outro evento importante no início da década de 1950 foi o *Segundo Congresso Latino-Americano de Otorrinolaringologia e Bronco Esofagologia*, que aconteceu em São Paulo, no ano de 1951. Esse encontro demonstra a inserção da medicina na escolarização de surdos, que ocorria desde a década de 1920. O Congresso foi promovido pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo e reuniu congressistas de países latino-americanos, da América do Norte e da Europa.

Houve uma sessão específica, intitulada *Médico-pedagogia no ensino de surdos*, que discutiu a atuação conjunta da medicina com a pedagogia. Os integrantes dessa delegação eram em sua maioria médicos, que defenderam a necessidade de definição do programa de comunicação e de ensino precoce para a criança surda. Consideraram ainda o método oral como o mais pertinente para que o surdo aprendesse a ler e a escrever, podendo este também se valer da

leitura labial e do alfabeto manual (REVISTA BRASILEIRA DE OTORRINOLARINGOLOGIA, 1951, p. 2).

O médico Armando Paiva de Lacerda sistematizou as 12 sugestões aprovadas pela referida comissão:

- 1 – A educação das crianças surdas deve ser obrigatória por lei;
- 2 – É responsabilidade do Estado promover a educação gratuita de todas as crianças surdas;
- 3 – Deve ser levantado um senso estatístico para estabelecer o número de crianças com déficit auditivo a fim de se determinar as necessidades de cada país;
- 4 – Insistimos na necessidade de se criar estabelecimentos de ensino especializado em número suficiente para atender à educação das crianças surdas;
- 5 – Recomendamos especialmente que o Estado dê início à educação dos surdos na idade pré-escolar;
- 6 – A educação da criança surda é um problema psico-médico-pedagógico, devendo existir uma orientação técnico-fundamental nestes três anos, onde colaborem otólogos, psicólogos, foniatrias, etc.;
- 7 – Destacamos a necessidade de serem estabelecidos pelo Estado, cursos para a preparação técnica de professores que queiram dedicar-se à educação das crianças surdas, sobre bases científicas, eliminando o empirismo e o autodidatismo;
- 8 – Aconselhamos o controle do exercício profissional destes técnicos, a fim de que só possam exercer este ensino especializado aqueles que tenham título de habilitação;
- 9 – Recomendamos o controle do Estado sobre os estabelecimentos particulares que se dedicam à educação de crianças surdas, os quais devem adotar programas similares aos das instituições oficiais e ter pessoal com título de habilitação;
- 10 – Recomendamos a assistência social dos surdos, o fornecimento de bolsas de trabalho, a adoção de orientação vocacional e o desenvolvimento cultural dos mesmos;
- 11 – Apoiamos o método oral de instrução, bem como o método auditivo nas crianças em que possa ser aplicado;
- 12 – Recomendamos retirar de todos os estabelecimentos educacionais a denominação de “surdos-mudos”, substituindo-a pela de “surdos”²¹.

Nesse momento histórico, de entusiasmo pela educação dos surdos, foi criada em São Paulo a Escola Municipal de Surdos, em 1952. Todavia, o processo para o seu funcionamento foi demorado, e, assim, não aliviou inicialmente a demanda pela educação de surdos-mudos em idade escolar, tendo em vista que atendia um número muito pequeno de surdos, por causa da falta de professores. Além disso, a referida instituição não atendia alunos surdos menores de 6 anos de idade.

Desse modo, na década de 1950, a mídia impressa, juntamente com algumas instituições, advindas de determinadas áreas do saber científico, também defendeu a necessidade de expansão das escolas especializadas para surdos na cidade de São Paulo.

²¹ *Relatório de 27 de fevereiro de 1952*, p. 13. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

O Instituto Educacional São Paulo surgiu como uma quarta via para o atendimento dos surdos da capital paulista. Ele contou com a iniciativa de um grupo de mães de crianças surdas, integrantes da elite paulistana que, sobretudo, angariavam recursos em prol da instituição, por meio de práticas filantrópicas e de eventos beneficentes. A escola foi anunciada nos seus próprios boletins²² como uma vanguarda na educação de surdos, por oferecer, principalmente, o Jardim de Infância. Ela foi inaugurada em 18 de abril de 1954.

No início e na metade do século XX, houve, então, um processo de normalização que também abarcava os surdos, sob influência do higienismo e da eugenia. Essa racionalidade estava fundamentada numa perspectiva de benemerência e foi convertida em representações e ações para o atendimento desses sujeitos. Tal consenso social imputou às escolas especializadas a missão de escolarizar, socializar e profissionalizar os surdos.

André Chervel atribuí à instituição escolar a missão social de “engendrar a cultura das gerações futuras”, e que esta, por sua vez, “se dedica a essa tarefa, cria seus próprios procedimentos de ensino” (CHERVEL, 2016, p. 169). As mencionadas escolas especializadas dedicaram-se a essa tarefa, de modo que realizaram adequações e criaram dispositivos educacionais apropriados para tal fim. Foi nesse processo que as suas culturas escolares foram se constituindo.

²² *Boletim Ouça e Fale...*, nº 2, do Iesp, de novembro de 1960, p. 1.

CAPÍTULO 2 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS DIFUNDIDA NOS JORNAIS E CONSTANTE NOS REGISTROS ESCOLARES DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

José Geraldo Bueno fez algumas críticas sobre uma tendência teórica, muito presente nos trabalhos que abordam a história da educação de surdos no Brasil, a qual defende a existência de um processo histórico de dominação de uma cultura majoritária, a dos ouvintes, que se impôs linguisticamente sobre uma minoritária, a dos surdos (BUENO, 1998, p. 48).

Bueno menciona que tal vertente procura explicar o presente pela trajetória do passado, como se houvesse uma progressão histórica do modelo de linguagem menos adequado, o oralista, para o mais apropriado, que se vale da língua de sinais (BUENO, 1998, p. 48). Essa concepção resulta em desconsideração das condições socioestruturais de cada contexto, do mesmo modo que simplifica a história da educação de surdos e a trata de maneira binária (BUENO, 1998, p. 49).

Além disso, tais narrativas carecem de perspectiva histórica, na verificação das evidências e no distanciamento dos autores com relação aos seus objetos de pesquisa, culminando na desqualificação de alguns personagens, aqueles contrários ao uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma de comunicação e instrumento de aprendizagem, e a aclamação de outros, como os adeptos e promotores de Libras (BUENO, 1998, p. 50). Consequentemente, essa historiografia acaba por analisar a história como produto destes últimos sectários, desvinculando, assim, as relações pessoais, institucionais e sociais dos sujeitos históricos (BUENO, 1998, p. 52).

Solange Rocha percebe que essa historiografia sobre a Educação de Surdos está muito distanciada do que é encontrado nas fontes históricas (ROCHA, 2009, p. 13). Ademais, essa historiografia caracterizava-se por uma perspectiva dicotômica, atemporal, de busca “por um devir para o passado” (ROCHA, 2009, p. 23), e como “história-tribunal, numa lógica de opressores (ouvintes/oralistas) *versus* oprimidos (surdos/gestualistas)”. Sobretudo, o protagonismo que essas “críticas vêm assumindo nessas narrativas da história da educação de surdos opera inúmeros apagamentos” (ROCHA, 2029, p. 14).

O antropólogo César Assis Silva (2011, p. 27) também percebeu algumas dessas características nas produções acadêmicas que tratam sobre o assunto. Ele analisou a circulação de uma versão história, em congregações religiosas e em eventos políticos e acadêmicos, e ainda em algumas formas de publicação, como dicionários de Libras, manuais de catequese e evangelismo, apostilas de cursos de Libras e publicações científicas. Dessa maneira, essa “história

canônica” é afirmada constantemente por agentes religiosos, intelectuais da área da surdez e ativistas do movimento social surdo (SILVA, 2011, 29).

Nas fontes analisadas, principalmente as difundidas em jornais, para a composição desta tese, foram encontradas versões históricas sobre a educação de surdos. Essas narrativas estão datadas entre o início e a metade do século XX e, possivelmente, correspondiam à maneira como as escolas especializadas se projetavam historicamente.

Tais versões marcaram a historiografia referente à educação de surdos ao reforçar algumas representações e se apropriar delas, projetando as mencionadas instituições como parte importante dessa história.

Esses posicionamentos tinham como principal característica polarizar as metodologias de linguagens na educação de surdos, entre gestualismo e oralismo, colocando o último método como o estágio mais evoluído. Ademais, tais narrativas eram providas de interesses e forjavam relações com o passado para justificar o presente.

Não obstante, como observou-se, nas últimas décadas do século XX houve uma inversão, que segue a mesma lógica dicotômica e utiliza instrumentalmente o passado. Nessa perspectiva, ocorreu um processo evolutivo no ensino de surdos do método oral ao de sinais.

2.1. Versões históricas envolvendo o Instituto Santa Teresinha

Na pasta na qual constam os recortes de jornais do Instituto Santa Teresinha há duas páginas datilografadas, produzidas no ano de 1937. O título do texto é *O Instituto Santa Teresinha para Crianças Surdas-Mudas*. Este documento era a matriz enviada a algumas mídias impressas para publicação sobre a escola e serviu como principal fundamento para as matérias na *Revista Serviço Social*, publicação de dezembro de 1939, e nos jornais *Folha da Noite*, edição de 15 de julho de 1937, e *A Gazeta*, de 17 de julho de 1937.²³

Com isso, embora não tenha sido encontrada outra matriz no arquivo do Instituto Santa Teresinha, é possível que as representações difundidas sobre a escola nos jornais correspondiam à maneira como essa instituição se representava.

A primeira menção a uma história da educação de surdos foi feita no jornal campineiro *A Tribuna*, de 31 de agosto de 1929,²⁴ com o título *Instituto S. Therezinha para surdas-mudas*. A reportagem descreve a visita que a instituição recebeu de autoridades políticas, eclesiásticos

²³ Recortes de jornais do arquivo do Instituto Santa Teresinha.

²⁴ Recorte de jornal do acervo do Instituto Santa Teresinha.

e integrantes da mídia impressa de Campinas. Na ocasião, uma das Irmãs da Congregação, não identificada, recebeu os convidados, fez uma demonstração prática de ensino e narrou sinteticamente a história da educação de surdos, considerando L'Épée como o

primeiro a abrir no século 18, uma escola para surdos-mudos, tendo aplicado o método de sua intenção: *A linguagem por gesto*, obtendo resultados admiráveis e consoladores. Os professores Bonnet, espanhol e Aman, holandês, aperfeiçoando este trabalho obtiveram: *A linguagem oral*, tendo sido adotada em 1880 pelas escolas europeias (1929, p. 1).

Dessa maneira, a concepção de história apontada pela representante do Instituto Santa Teresinha apresenta o pioneirismo de agentes católicos na escolarização de surdos-mudos e especifica que houve um processo de desenvolvimento das metodologias de ensino, do uso da linguagem gestual para a oral.

Como pode-se observar, o *International Congress on the Education of the Deaf*, do ano de 1880, aparece na reportagem do jornal *A Tribuna* como divisor de águas no ensino de surdos-mudos. Para Rocha, esse é um evento que demarcou a “transição de um tempo mítico” (ROCHA, 2009, p. 90) e uma “profunda ruptura na maneira como se organizava o processo de escolarização de pessoas surdas” (CÂMARA, 2018, p. 295).

A versão histórica do periódico *A Tribuna* enfatizou o atendimento educacional de surdos por meio da escola, reforçando as representações sociais que atribuíam essa tarefa aos estabelecimentos de ensino especializados. A impressão que a publicação revela é que o Instituto Santa Teresinha seguia uma tradição escolar advinda do século XVIII, acompanhando, sobretudo, o desenvolvimento técnico e metodológico. Ao mesmo tempo que pela inserção de um marco histórico posiciona a escola ao lado do novo, do moderno e com isso legitima o seu presente, de aplicação do método oral.

Chartier propõe “considerar os esquemas geradores dos sistemas de classificação e de percepção como verdadeiras ‘instituições sociais’, incorporando sob a forma de representações coletivas as divisões da organização social” (CHARTIER, 1991, p. 183).

Desse modo, as estratégias simbólicas que constituíram essas representações sobre o passado da educação de surdos serviram para legitimar as práticas do presente no Instituto Santa Teresinha. Essas operações igualmente tornaram pública e situaram socialmente uma identidade profissional do coletivo de religiosas que atuavam na educação de surdos, assumindo e demonstrando dar conta das finalidades sociais atribuídas às escolas especializadas do período.

O jornal *A Tribuna* era uma mídia diocesana do município de Campinas, de “doutrina e ação católica”, direcionado a leitores católicos da região. Tratava-se de um semanário que também era mantido por meio de anúncios e propagandas. *A Tribuna* mantinha relações com outros

jornais da cidade, inclusive, na própria reportagem juntou e publicou literalmente a cobertura dada por outras três mídias locais à mencionada visita ao Instituto Santa Teresinha.²⁵ Essa ação talvez tivesse como propósito dar mais legitimidade e autenticidade à sua notícia.

No começo da matéria sobre o Instituto, é destacado que este estabelecimento era uma “importante obra”, a qual apresentava “maravilhas e surpresas em tão pouco tempo”. Depois fez apontamento à demonstração prática de ensino apresentada pelas Irmãs Calvarianas aos destacados convidados.

As ênfases do impresso sobre as práticas do Instituto buscavam tornar público o trabalho desenvolvido na instituição, com o propósito de obter reconhecimento, legitimação, prestígio, oficialização e ajuda financeira, por meio de práticas de benemerência. Para atingir tais objetivos, as referidas Irmãs-professoras estabeleciam determinadas relações com meios específicos de divulgação (como a imprensa) e com pessoas que representavam determinados lugares de poder (político, religioso, médico, entre outros), as quais produziam saberes específicos, que fundamentavam as práticas das religiosas, colocando-as como referência.

Pode-se considerar essa narrativa, presente no jornal, como uma estratégia de escrita. Nesse sentido, Vidal (2005) descreve que Certeau entende as estratégias como “a arte dos fortes”, que acarreta “a existência de um sujeito de querer e poder, instalado em um lugar”, em que a toma como base de ações, objetivando “uma exterioridade de alvos”, o que, por conseguinte, acaba tornando-se a “vitória do lugar sobre o tempo”. Esse lugar permite “não apenas o acúmulo das conquistas efetuadas mas também o domínio dos espaços pela visão”, conferindo-lhe um “tipo específico de saber, produzido pelo poder, simultaneamente responsável por sua sustentação” (VIDAL, 2005, p. 284).

Seguindo a concepção de Certeau, o escritor é um “estrategista que dispõe no lugar próprio (a página) um exercício armado de signos, ordenado segundo efeitos desejados e que deverá ‘cativar’ os que colocam os olhos sobre ele” (CHARTIER; HÉBRARD, 1998, p. 33).

A *Tribuna* apresenta o relato de uma religiosa, representante institucional da congregação, que explicara os métodos desenvolvidos na instituição: de exercícios de atenção, de leitura intuitiva, de leitura labial e de articulação. Também afirma que as quatro Irmãs docentes atuantes no Instituto eram “diplomadas pelo Governo Francês”. Na reportagem ainda é enfatizado que o internato recebia “pensionistas e alunas pobres”, por isso recorria às doações, como ajuda humanitária, na forma de ações filantrópicas em prol do Instituto.

²⁵ Tratava-se dos jornais *Correio Popular*, *Gazeta de Campinas* e *Diário do Povo*, dos quais também foram encontradas cópias deles na mesma *Pasta de Publicações* (1929-2019) do Instituto Santa Teresinha.

O jornal encerra a matéria enfatizando o quanto as Irmãs Calvarianas fizeram pelas alunas surdas, no sentido de possibilitar-lhes a instrução e a aquisição da palavra falada. Também afirma desejar que essas educadoras continuassem o trabalho na “utilíssima instituição, no propósito firme de amenizarem os sofrimentos que lá estão, sob sua proteção valiosa e terão prestado um magnífico serviço à causa edificante e à nossa sociedade”.

A reportagem usa a história para forjar uma tradição, advinda de experiências do Velho Continente, a fim de legitimar uma instituição que estava se instalando no Brasil. Essa narrativa também atribui ao Instituto o que havia de mais moderno no ensino de surdos-mudos, sobretudo, enfatiza que os métodos e os profissionais especializados tinham vindo da Europa.

Nessa perspectiva, é preciso reconhecer a “maneira como os textos, e os impressos que lhes servem de suporte, organizam a leitura que deles deve ser feita”, ou seja, as estratégias, por meio das quais “autores e editores tentavam impor uma ortodoxia do texto, uma leitura forçada” (CHARTIER, 1988, p. 123), orientada pela representação que os editores e impressores têm das “competências e das expectativas culturais de leitores para quem o livro não é algo de familiar” (CHARTIER, 1988, p. 129).

Ademais, segundo Chartier (1991, p. 178), é necessário considerar igualmente vários aspectos, que regulam as práticas de leitura. Um deles é que as

formas produzem sentido, e que um texto estável na sua literalidade investisse de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõem à leitura.

Assim, a aplicação de signos cristãos na linguagem textual e a ênfase dada à aprovação de eclesiásticos e autoridades civis ao Instituto faziam parte das estratégias de escrita, que tinham como intuito conduzir uma leitura, produzindo determinado significado. Com isso, divulgava o estabelecimento como escola especializada e instituição praticante de uma obra de caridade. A publicação igualmente almejava sensibilizar os seus leitores para praticarem ações filantrópicas em prol do internato, bem como convencer o governo a conceder subvenção pública a ele.

A notícia com designs gráficos leva à reflexão sobre dois aspectos. Primeiramente, a importância da matéria para a instituição, pois causou impacto nos leitores, ao mesmo tempo que tornou pública a existência da escola, demonstrando a sua vinculação religiosa à Igreja Católica e a sua natureza como instituição particular, que buscava levantar recursos financeiros para o seu desenvolvimento.

A veemência da matéria para o próprio jornal, visando persuadir o leitor a adquirir o periódico, atraindo também anunciantes.

A segunda matéria relacionada à história da educação de surdos-mudos foi feita pelo jornal *Folha da Manhã*, de 10/09/1937, com o título *O problema da criança surda-muda*, que relata uma demonstração de ensino promovida pelo Instituto Santa Teresinha, acompanhada da publicação de uma palestra proferida pelo médico otorrinolaringologista, Mario Ottoni Rezende,²⁶ às autoridades governamentais e eclesiásticas e a segmentos da elite paulista, no Ginásio São Bento.

Na ocasião, Rezende narrou a história da educação de surdos, segundo ele iniciada pelas práticas de “Amman, Heinick e Periere, criadores do método oral para os surdos-mudos” e continuada nas escolas especializadas, que agregavam vários saberes. Ele, observa que

entre nós, os médicos e o próprio governo muito pouco se dedicavam ao surdo-mudo, mas que agora já se faz alguma coisa para a reintegração desses infelizes no meio social. Discorre sobre a importância [sic] dos estabelecimentos de ensino para tais criaturas, afirmando que os mesmos “ocupam as fronteiras entre a medicina e o ensino, isto é, o território limítrofe entre o médico e o professor (1937, p. 18).

O discurso de Rezende prescreve o método oral como possibilidade de recuperar os surdos-mudos, levando-os à normalidade, por meio do aprendizado da fala e da leitura labial. Dessa maneira, a matéria do jornal parece justificar e legitimar a ação conjunta entre medicina e educação.

O jornal *Folha da Manhã* era um diário, fundado na capital paulista em 1925, e integrava o grupo Folha (*Folha de S.Paulo*, *Folha da Manhã* e *Folha da Noite*). Esse impresso dirigia-se à classe média, mais especificamente aos pequenos comerciantes e aos profissionais liberais.²⁷ A sua linguagem era considerada leve, sóbria, informativa e crítica, ou seja, um “jornal de notícias rápidas e mais acessível”, o que resultava numa considerável circulação pela cidade, com tiragem de 80 mil exemplares. Ademais, o impresso era mais informativo do que de opinião, e mantinha uma determinada inserção política, buscando a mediação entre as classes populares e o governo.²⁸

²⁶ Nasceu em Leopoldina/MG, em 1883. Graduiu-se pela Faculdade Nacional de Medicina em 1906. Atuou na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, a partir de 1912, onde posteriormente tornou-se chefe do Serviço de Otorrinolaringologia, entre 1933-1955. Foi um dos fundadores da *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, desempenhando as funções de editor, redator responsável e autor de vários artigos. Disponível em: <https://www.academiamedicinasaopaulo.org.br/biografias/164/BIOGRAFIA-MARIO-OTTONI-DE-REZENDE.pdf>. Acesso em: 6 out. 2020.

²⁷ Portal do Cpdoc, da Fundação Getulio Vargas. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-tematico/folha-de-sao-paulo>. Acesso em: 26 maio 2020.

²⁸ Portal J3 Brasil. Disponível: <http://j3brasil.blogspot.com/2011/01/breve-historia-do-jornal-folha-de.html>. Acesso em: 9 out. 2020.

A reportagem do jornal integra um quarto centralizado da página 18, sendo metade deste espaço ocupado com duas fotografias, com a legenda: *Flagrante da demonstração realizada no Ginásio S. Bento. Ao alto, aspecto parcial da assistência.* A parte imagética precede a descrição textual, sendo que a primeira fotografia capturou parcialmente a plateia. A segunda registra o momento da exibição. No palanque estavam presentes algumas alunas e, ao lado delas, uma Irmã Calvariana e o doutor Mário Rezende.

Fotografia nº 1 – Publicação no jornal *Folha da Manhã* (1937)



Fonte: Acervo da *Folha de S.Paulo*.²⁹

Chartier destaca o trabalho de adaptação, que modifica o texto, orientado pela representação que os editores e impressores têm das “competências e das expectativas culturais de leitores para quem o livro não é algo de familiar”. Tais transformações podem ocorrer no encurtamento dos textos, na retirada de capítulos, episódios ou divagações, considerados supérfluos, na simplificação de enunciados e na divisão dos textos, criando “novos capítulos, multiplicando os parágrafos, acrescentando títulos e resumos” (CHARTIER, 1988, p. 129).

²⁹ Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=29013&anchor=4607226&origem=busca&origemURL=&pd=09ab5a07f1a587f5409f94ce9ef327e0>. Acesso em: 28 jun. 2022.

Essas mudanças também podem ocorrer por meio de recursos tipográficos e imagéticos, em que uma “imagem, no frontispício ou na página do título, na orla do texto ou na sua última página, classifica o texto, sugere uma leitura, constrói um significado. Ela é protocolo de leitura, indício identificador” (CHARTIER, 1988, p. 133).

Dessa maneira, a mencionada reportagem ganha bastante destaque no impresso, constante na capa reversa, ocupando quase metade da página e trazendo imagens ilustrativas, que estão em consonância com o conteúdo textual, visando impactar e produzir um sentido nos seus leitores, no que se refere ao Instituto Santa Teresinha, como de cientificidade, de seriedade e de modernidade, que ao mesmo tempo seguia uma tradição exitosa. Do mesmo modo como as imagens buscam potencializar as informações trazidas pelo periódico, intensificando a importância do evento, como a de inauguração de uma nova prática médico-pedagógica, cujas bases eram sólidas, científicas e seguras. A matéria coloca o seu título em caixa alta, com o intuito de enfatizar o problema do surdo-mudo. Assim, objetivava chamar a atenção do leitor, despertar a sua curiosidade e interferir na sua expectativa, sugerindo-lhe uma leitura.

Na reportagem citada, o médico Rezende afirma que o método oral levaria os surdos-mudos a “conquistar a palavra e retomar, assim, seus lugares na humanidade”. Rezende fala também da aproximação entre medicina e educação, em estabelecimentos específicos, o que, segundo ele, promoveria a “reintegração desses infelizes no meio social”.

Rezende tece elogios ao trabalho desenvolvido pelas Irmãs Calvarianas, considerando-as “conhecedoras profundas do método moderno de leitura labial, conjugada à fonação”, para o qual “são necessários anos e anos para alcançar-se a meta desejada, mas o surdo-mudo acabará falando como um normal”. Na sua concepção, a escola apresentava bastante “progresso, apesar de não receber nenhum apoio oficial”, em um contexto no qual Rezende aponta haver milhares de surdos-mudos na cidade de São Paulo, por isso apelou às autoridades, presentes no evento, o apoio oficial em prol do internato, para que dessa maneira houvesse a “redenção dos que foram batidos pela desventura”. Após o discurso do doutor Rezende, iniciou-se a demonstração prática de ensino do Instituto, realizada por uma Irmã-professora da escola, que, conforme a reportagem, “deixou boa impressão na numerosa assistência”.

Cabe destacar que o médico Mário Rezende, que ganhou destaque na reportagem, doou ao Instituto Santa Teresinha um terreno de 6 mil metros², em 1935, para a construção da sede própria do internato, cuja execução iniciou-se em 1937.³⁰ O estreitamento dessa relação entre Rezende e o Instituto parece ter ido além da causa educativa das surdas-mudas, tendo em vista

³⁰ *Livro do Tombo* (1929-2019), Instituto Santa Teresinha, p. 7.

que pode ter influenciado na contratação do sobrinho do médico pela instituição. O igualmente médico laringologista José Rezende Barbosa atuou por muitos anos no internato. Vínculo esse que também proporcionou a expansão, o prestígio e a maior divulgação do Instituto Santa Teresinha.

Chartier (1991, p. 183) percebe uma dupla via de análise sobre as representações. A primeira, que

pensa a construção das identidades sociais como resultando sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma.

A segunda, que compreende o

recorte social objetivado como a tradução do crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade (CHARTIER, 1991, p. 183).

As representações do doutor Mário Rezende realizam esses movimentos quando deixam transparecer que somente com o auxílio da medicina, por meio do seu saber e de procedimentos científicos, a escola conseguiria tirar os surdos-mudos da indigência, levando-os a adquirir a linguagem falada, a instrução moral e a qualificação profissional, dando-lhes, portanto, condições para a integração social. Também se manifestam no seu posicionamento, como liderança médica especializada e integrante de um segmento da elite paulistana. Condições essas que o colocavam numa posição hierarquicamente favorável, que o permitiam racionalizar, classificar e ordenar socialmente o que vinha a ser o outro, no caso, os surdos-mudos e a educação destes.

Nota-se nessas representações as finalidades sociais do início e da metade do século XX atribuídas à escola especializada, bem como a sua incorporação pelo estabelecimento de ensino, ao promover suas práticas nessa perspectiva, em formas de conteúdos, princípios e procedimentos. Elementos esses que integram a cultura escolar do Instituto Santa Teresinha.

O pensamento de regeneração moral, que o doutor Rezende partilhava, surgiu após a instauração da República Brasileira. Para Paulo Bonfim (2019), a partir desse período aumentou o entusiasmo pelo “progresso nacional, mobilizando, cada vez mais, as elites urbanas a buscarem no terreno da ciência os recursos para a identificação das causas dos problemas nacionais e os meios de enfrentá-los”. Nessa empreitada, após a “incorporação das novas teorias científicas, encabeçadas pelo eugenismo, propunham-se o “melhoramento humano, visando, da ótica burguesa, proteger a ‘boa’ estirpe da elite patronal e regenerar as classes populares por meio da higiene e da educação elementar” (BONFIM, 2019, p. 2).

Assim, as representações identificadas no jornal *Folha da Manhã* expressam o alinhamento entre as representações dos que possuem o poder de selecionar e ordenar socialmente os elementos culturais que deverão ser mantidos e transmitidos às outras gerações e a aceitação dos sujeitos institucionais das escolas especializadas, convertida em representações, que conduziam ações.

Dessa forma, a parceria entre a medicina e o Instituto Santa Teresinha possibilitou uma maior inserção do setor de otorrinolaringologia paulista na Educação. Por outro lado, a escola obteve vantagens: uma parte do terreno ao qual construiu a sua sede e a legitimação das suas práticas, por meio dos posicionamentos médicos que lhes eram favoráveis.

Portanto, a notícia na capa de fundo do jornal, com designs gráficos e fotografias, conduz à reflexão sobre dois pontos: primeiro, a importância da matéria para a instituição, uma vez que proporcionou impacto nos leitores, ao mesmo tempo que tornava pública a sua atuação como instituição escolar, sustentando que o Instituto apresentava métodos modernos de ensino, sobretudo, amparados pela medicina, e buscava levantar recursos financeiros para o maior desenvolvimento da escola na capital paulista, por meio de práticas filantrópicas e incentivo público.

O segundo ponto, refere-se ao destaque da matéria ocupando parte da capa do jornal, que visava persuadir o leitor a comprar o periódico. Concomitantemente, na medida em que aumentava a sua audiência, atraía mais anunciantes e, assim, crescia a rentabilidade da empresa. Do mesmo modo objetivava conquistar novos públicos, interessados em outro repertório de notícias, e disputar o mercado midiático da época, adicionando novas temáticas às suas peculiaridades, de linguagem leve, sóbria, informativa e crítica.

A terceira matéria relacionada à história da educação de surdos-mudos foi publicada no jornal *Diário Popular*, do ano de 1938,³¹ ao mencionar que as Irmãs Calvarianas “estudaram em Paris o método empregado pelo Abbé de L’Epée aos surdos-mudos” e narrar que:

Pedro Ponce [de León], beneditino espanhol consagrou-se à cultura dessa fração do gênero humano. O Abbé de L’Epée e Heinicke inventaram métodos diferentes. A datilologia daquele consiste nas diferentes atitudes da mão, correspondentes às diversas letras do alfabeto. Heinicke fez ler o surdo-mudo, sobre as posturas que tomam os lábios do interlocutor. A fonomímia é a combinação dos dois métodos. O Abbé de L’Epée, benfeitor da humanidade e grande conhecedor do Direito educou e fez falar dois jovens surdos-mudos, fundando depois uma escola desse gênero em Paris, à sua custa, à qual Luiz XVI concedeu uma pensão. Seu método parte desse princípio: “A educação dos surdos-mudos consiste em fazer entrar pelos olhos no seu espírito o que entrou no nosso pelos ouvidos” (1938).

³¹ O recorte da notícia foi encontrado na *Pasta de Publicações* (1929-2019) do Arquivo do Instituto Santa Teresinha.

A sensação passada por essa versão histórica é de que o abade L'Épée, religioso com vasto conhecimento civil, criou a datilologia e se apropriou das técnicas de Heinicke para fazer o surdo ler textos e os lábios do seu interlocutor, permitindo-o, dessa forma, elaborar a fonemiologia, combinação dos dois métodos. O resultado da somatória das duas práticas foi o desenvolvimento de uma metodologia que permitia instruir adequadamente o surdo-mudo, levando-o a falar, e com isso dando-lhe condições para se integrar socialmente. Tais preceitos educacionais possibilitaram que L'Épée criasse uma escola especializada para surdos-mudos em Paris, a qual deu início a muitas outras congêneres.

A reportagem estrategicamente se valeu dessa narrativa para proporcionar no texto a impressão de que as Irmãs-professoras receberam essa seletiva formação parisiense e que elas seguiam a tradição europeia de ensino especializado e acompanhavam as transformações nos métodos de ensino para surdos-mudos. A matéria projeta essas educadoras como sucessoras do trabalho de L'Épée, no empenho para o desenvolvimento da linguagem e da integração social do surdo-mudo.

Nessa concepção nota-se o apontamento de um processo evolutivo na metodologia de ensino para os surdos-mudos, da linguagem por gestos para a oral, sendo a última utilizada pelo Instituto Santa Teresinha no período da publicação do jornal.

A versão histórica publicada na matéria também supervaloriza personagens religiosos, como o monge Pedro Ponce de León e o abade L'Épée, e concebe a educação de surdos como exclusiva de escolas especializadas. Essas instituições funcionam na Europa desde o século XVIII.

A matéria faz comparações com o Velho Continente, para demonstrar que o Instituto Santa Teresinha recebia pouco auxílio governamental, diferentemente das escolas especializadas da França, que recebiam subsídio do Estado.

Tal narrativa histórica apresenta uma concepção dicotômica entre linguagem gestual e oral, com a finalidade de justificar o que era adotado na época, ou seja, a linguagem oral. A mesma versão sobre o passado também é conciliatória, por ocultar as tensões inerentes às práticas dos sujeitos históricos. Diante disso, demonstra a complementação harmônica e consentida entre os métodos de L'Épée e os de Heinicke, que resultaram no oralismo, desconsiderando, assim, o caloroso embate ocorrido no século XVIII entre os dois educadores, que tinham inte-

resse em disseminar os seus métodos, em criar discípulos para dar continuidade aos seus trabalhos e angariar ajuda financeira para fundarem escolas especializadas³² (CÂMARA, 2018, p. 119).

As informações constantes nesse recorte do jornal *Diário Popular*, cuja reportagem é toda textual, despertam uma reflexão sobre o título bem sugestivo da reportagem: *As surdas-mudas falam...*, escrita pela jornalista Maria Xavier da Silveira, apresentado em caixa alta, e fonte grande. O texto do periódico se inicia mencionando que o Instituto Santa Teresinha era “povoado de garridas adolescentes, privadas da audição e inábeis de articular a voz, ao raiar da existência”. Sendo essas surdas-mudas igualmente “meigas donzelinhas, esbeltas, de olhares faiscentes, sequiosas de decifrar, nos lábios, a opinião do conversador, tudo veem, tudo registram”.

Dessa maneira, há um apelo linguístico na matéria para sensibilizar o público leitor do *Diário Popular*, da condição desfavorável das surdas-mudas, que apresentavam potencial e interesse para aprender, por meio do ensino especializado, que se valia da leitura labial, da fala e da leitura-escrita.

Também é descrito o “trabalho evangélico das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário”, ajudando as surdas-mudas a “carregar suas pequeninas cruzes”, e “operando o milagre de fazer falar as mudas”, ministrando-lhes “ensino oportuno”, o qual “conseguem doutrinar-lhes a palavra falada, sublime dom concedido ao homem”. Na reportagem é manifesta as representações sobre as Irmãs-professoras, ao mencionar que:

Quando a medicina falha, há o recurso da instrução especial. Um terço dos surdos-mudos, submetidos a essa instrução, chega a emitir a voz. O ensino deve ser praticado nos primeiros anos de vida, sendo na juventude, improfícuo. Ao cabo de 7 ou 8 anos de estudos, conseguem pronunciar muito bem. A

³² Segundo Leandro Câmara (2018), os dois professores “partiam de um ponto comum, qual seja, a lógica oralista que enxerga a fala como a finalidade última da existência humana” (CÂMARA, 2018, p. 119). Câmara também identificou uma possível primeira versão histórica da educação de surdos, produzida na França durante o século XVIII, momento que foi tracejado uma narrativa que tentava “ênfatizar a radical oposição entre os dois grandes professores de surdos” daquele mesmo século: Heinicke, como representante do método articulatório, e L’Épée, como do método gestualista (CÂMARA, 2018, p. 118). Essa narrativa oitocentista não era desprovida de interesses e forjava relações com memórias do passado. Ao longo do século XIX, os sectários do método mímico, representados pela *Sociedade Central de Surdos-Mudos de Paris*, instituição organizada por “pessoas surdas” (CÂMARA, 2018, p. 238) proclamaram-se seguidores das práticas de L’Épée, e com isso legitimaram a organização das escolas de surdos na perspectiva gestualista (CÂMARA, 2018, p. 237). Por outro lado, os irmãos Pereire, netos de Jacob Pereire, sujeito igualmente protagonista na criação do método oral para surdos, contribuíram financeiramente em prol de outra associação, a *Sociedade Central para a Educação e Assistência para os Surdos-Mudos*, com o intuito de “financiar políticas assistenciais voltadas para pessoas surdas”. A partir da década de 1870, os irmãos Pereire começaram a “intervir mais diretamente na educação dos surdos” na França, identificando uma possibilidade de negócio por meio dela, com a criação de escolas especializadas. Desse modo, eles resgataram a memória de Jacob Rodrigues Pereire para torná-lo o “patrono do ensino da articulação do som da voz para os surdos” (CÂMARA, 2018, p. 257).

mentalidade é perfeita: se não se educa esta se atrofia. O surdo-mudo de nascença também se cura, a mudez, bem entendida (1938).

Retomando o entendimento sobre representações, conforme as definições de Roger Chartier, como tratando-se das representações que determinados sujeitos “fazem de suas práticas, das práticas de outros grupos, da escola, dos agentes escolares, da sociedade, do papel que a escola deve ter na sociedade”, entre outras (CARVALHO; NUNES, 1993, p. 48).

As representações difundidas pelo jornal sobre a educação de surdos-mudos eram de que a instrução nas escolas especializadas podia proporcionar a cura da mudez, conquista ainda não obtida pela medicina do período. Esse posicionamento igualmente legitima as práticas das Irmãs-professoras como indispensáveis, ao mesmo tempo que supervaloriza as possibilidades de instrução do surdo. Desse modo, projetam o trabalho desenvolvido pelo Instituto Santa Teresinha como o ideal para socializar o surdo-mudo.

A reportagem evoca as práticas das Irmãs-professoras, associando-as ao sacerdócio e à vocação, nas quais as religiosas personificam e transmitem valores morais e saberes selecionados.

António Nóvoa descreve algumas transformações ocorridas na educação durante a virada do século XIX para o XX, como a estatização do ensino e a substituição do corpo de professores: de vinculados à Igreja para docentes laicos, controlados pelo estado (NÓVOA, 1992, p. 15). Não obstante, essa passagem não resultou em “mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre” (NÓVOA, 1992, p. 15), sobretudo, a “elaboração de um conjunto de normas e de valores é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas” (NÓVOA, 1992, p. 16). Dentre eles, a de que o docente era “fonte e fornecedor de conhecimento” (NÓVOA, 1991, p. 133).

Igualmente é importante levar em consideração que nesse período ocorreram os grandes Congressos de Professores, que se tornaram verdadeiros “laboratórios de valores comuns” (NÓVOA, 1992, p. 16). Por conseguinte, no início do século XX, esses valores são alimentados pela

crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução incarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente (NÓVOA, 1992, p. 19).

Nóvoa entende que a adesão a essas ideias e valores colaborou na aquisição de uma identidade profissional docente. Concomitantemente, o movimento pedagógico da *Educação Nova* também participou dessa constituição identitária, por centrar a ação educativa sobre a criança e sobre as suas necessidades (NÓVOA, 1991, p. 131).

O texto constante no impresso do *Diário Popular* (1938) descreve ainda que o Instituto Santa Teresinha oferecia instrução gratuita a “muitas pobrezinhas”. Entretanto, carecia de verba para manter essa ação social, por isso esperava a “liberalidade do nobre povo paulistano, a fim de que a criança indigente, privada da audição e inábil de articular a voz” fosse atendida. Nessa perspectiva, a instituição recorria à caridade para angariar recursos financeiros, direcionados à continuidade da construção do seu prédio escolar e ao atendimento gratuito ou semigratuito de “indigentes surdas-mudas”.

A carga de apelo afetivo constante na reportagem leva à reflexão sobre a ação editorial do impresso. Nesse sentido, Luiz de Paula afirma que o jornal *Diário Popular*, ao longo do século XX, passou a priorizar o “seu desenvolvimento como negócio, passando a tratar a política como mais um item de sua pauta noticiosa e afastando-se do partidarismo” (PAULA, 2008, p. 75). Nesse período, uma das estratégias administrativas do jornal para angariar recursos foi o “investimento em pequenos anúncios” (PAULA, 2008, p. 86). Assim, a boa triagem do periódico repercutiu na sua qualidade de “conteúdo jornalístico” (PAULA, 2008, p. 121). A sua popularidade pode ser atribuída aos temas abordados, considerados “populares”, como casos policiais da cidade, histórias do cotidiano, “eventos esportivos, vida de celebridade e as variações enquadráveis no que se convencionou chamar de *fait-divers*”, ou seja fatos diversos (PAULA, 2008, p. 225).

Para Chartier, é necessário separar os dois tipos de dispositivos na produção textual: primeiramente “os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do ‘autor’”; em seguida, os “dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina”, que levam em consideração leitores ou leituras, que não necessariamente estão em “conformidade com os pretendidos pelo autor” (CHARTIER, 1988, p. 127).

Nesse aspecto, o trabalho de adaptação modifica o texto, orientado pela representação que os editores e impressores têm das “competências e das expectativas culturais de leitores para quem o livro não é algo de familiar”. Tais transformações podem ocorrer no encurtamento dos textos, na retirada de capítulos, episódios ou divagações, considerados supérfluos, na simplificação de enunciados e na divisão dos textos, criando “novos capítulos, multiplicando os parágrafos, acrescentando títulos e resumos” (CHARTIER, 1988, p. 129).

O texto do jornal *Diário Popular* (1938) referente ao Instituto Santa Teresinha apresentou ao grande público vários signos religiosos e apelos à sensibilidade dos seus leitores, com o propósito de informar, divulgar e promover a ação caridosa deles. Concomitantemente, buscou cativar esses leitores, com base nas representações que os editores e impressores possuíam da sua clientela, habituada com reportagens que despertassem intensas emoções e sensações ao lê-las. Dessa forma, a estratégia linguística do jornal objetivava comover o Poder Público e principalmente os leitores para praticarem ações filantrópicas em prol do Instituto, considerando que a escola também realizava práticas de caridade.

A notícia, com designs gráficos, leva mais uma vez à reflexão sobre a importância da manchete para a escola, pois permitiu proporcionar impacto nos leitores, e ao mesmo tempo tornar pública a sua atuação, que apresentava métodos modernos de ensino e que igualmente desenvolvia finalidades religiosas.

A matéria no *Diário Popular* também vinha ao encontro dos interesses do próprio jornal, que almejava persuadir o leitor a comprar o periódico e, por conseguinte, cativar mais anunciantes para aumentar a sua rentabilidade como empresa. Nesse sentido, a notícia pode ter proporcionado ao *Diário Popular* conquistar novos públicos, interessados em outro repertório de notícias, principalmente com forte apelo emocional, e com isso disputar o mercado midiático da época, abarcando novas temáticas ao seu conteúdo corriqueiro.

Diante disso, as representações sobre o Instituto Santa Teresinha expressas nos jornais caracterizavam-se por considerar que exclusivamente nessa escola o sofrimento dos surdos era amenizado.³³ Além disso, proporcionava a esses sujeitos a alfabetização, a formação profissional,³⁴ a catequese, a comunicação social (via oralidade),³⁵ a regeneração moral³⁶ e a retirada do complexo de inferioridade.³⁷

2.2. Versões envolvendo o Instituto Educacional São Paulo

Uma matriz datilografada encontrada nos documentos avulsos do Instituto Educacional São Paulo, com o título *Premissas sobre a condição do surdo-mudo e sobre a sua posição social*, serviu como base para a matéria sobre a escola no jornal *O Estado de S. Paulo*, edição de 18/1/1956, p. 8.

³³ Jornal *Diário do Povo*, de 29/8/1929. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

³⁴ Jornal *Folha da Noite*, de 31/10/1933, p. 1-2.

³⁵ Recorte do jornal *Correio Paulistano*, de 31/7/1937. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

³⁶ *Revista Serviço Social*. São Paulo, novembro de 1939, p. 12. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

³⁷ Recorte do jornal *Diário da Noite*, do ano de 1946, p. 2. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

Possivelmente, o texto foi produzido por algum funcionário do Instituto Educacional São Paulo, ou por um coletivo deles.

Essa matriz passou por algumas modificações, realizadas por editores e/ou impressores do periódico *O Estado de S. Paulo*. Uma das mudanças foi a introdução de três fotografias com as suas respectivas legendas. O título da reportagem também foi alterado.

Roger Chartier chama a atenção para os recursos tipográficos e imagéticos constantes no impresso, pois eles podem servir como um protocolo de leitura, um indício identificador. Nesse sentido, uma “imagem, no frontispício ou na página do título, na orla do texto ou na sua última página, classifica o texto, sugere uma leitura, constrói um significado” (CHARTIER, 1988, p. 133).

As mencionadas substituições e acréscimos, feitas pelo *O Estado de S. Paulo*, objetivavam sugerir um significado aos leitores do jornal de que as práticas de ensino desenvolvidas na escola eram importantes para o desenvolvimento dos surdos.

Com relação à adaptação textual feita pelo impresso, Certeau considera que, longe de “produzir a simples reiteração de um modelo único, a massificação da produção impressa gera a sua diversificação: a partir de um mesmo texto-fonte, múltiplas versões (reescritas, abreviações) são possíveis”. Visto que, os

centros que produzem materialmente os bens culturais, isto é, que editam, imprimem, difundem e vendem (e não os que produzem intelectualmente) especializam seus produtos, especificando-os tendo em vista novos leitores, supostamente estranhos ou refratários aos códigos letrados da escrita, inventam paginações novas, encadernações mais baratas, procedimentos de reescrita, etc. (CHARTIER; HÉBRARD, 1998, p. 36).

Uma característica da reescrita feita pelos profissionais de *O Estado de S. Paulo* pode ser observada na linguagem, que se tornou mais didática, contextualizada e com uma carga maior de emoção. Essa intervenção visava facilitar o entendimento dos leitores, leigos no assunto, e tentar comovê-los. Como exemplo dessa mudança, na matriz encontrada na escola está escrito:

O s.m. [surdo-mudo] foi praticamente abandonado a si mesmo por muitos séculos. As prevenções mais comuns eram: a) – o s.m. não é normal do ponto de vista psíquico; b) os resultados de sua re-educação pareciam pouco satisfatórios (INSTITUTO EDUCACIONAL SÃO PAULO, s/d., p. 1).

No jornal *O Estado de S. Paulo* foi publicado:

Por muitos séculos, os surdos-mudos estiveram praticamente abandonados a si mesmos, relegados que eram pela sociedade e, muitas vezes, pela medicina, de modo geral, o abandono em que viveram era provocado pelos

preconceitos que suscitavam. Acreditavam, por exemplo, que o surdo-mudo não era um ser normal, do ponto de vista psíquico. Além disso, pareciam pouco satisfatórios os resultados obtidos com tentativas de reeducação. A medicina moderna e os especialistas que atualmente se preocupam com essa reeducação, destruíram o preconceito de que psicologicamente, o surdo-mudo é anormal (O ESTADO DE S. PAULO, 1956, p. 8).

A quarta matéria relacionada à história da educação de surdos publicada em *O Estado de S. Paulo*, com o título de *Reeducação no Instituto Educacional. Ensinando surdos-mudos a ouvir e a falar*, foi escrita em itálico e fonte grande. Acompanhado do subtítulo em fonte menor: *A superioridade do 'método oral' sobre o 'método mímico' e a integração do surdo-mudo na vida coletiva normal*. A notícia ocupa quase metade da página, na parte *Notícias Diversas* do impresso, sendo a maior proporção dela de informação textual, contando também com três grandes fotografias, que apresentam atividades escolares. Essas imagens estão distribuídas ao longo da matéria.

Fotografia nº 2 – Publicação no jornal *O Estado de S. Paulo* (1956)



Fonte: Acervo do *O Estado de S. Paulo*.³⁸

³⁸ Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19560118-24757-nac-0008-999-8-not>. Acesso em: 28 jun. 2022.

A primeira delas, capturada dentro de uma sala de aula, mostra a docente sentada, diante de sua mesa, segurando um microfone. Em frente a ela estão cinco estudantes, com suas carteiras alinhadas em semicírculo e usando fones de ouvido, numa típica aula de treino dos resíduos auditivos e de articulação dos alunos.

Na segunda fotografia, capturada no pátio externo, próximo de um jardim ou horta, aparece também cinco discentes fazendo exercício físico e uma estudante de costas para o fotógrafo e de frente para os outros estudantes, talvez ela fosse a aluna-instrutora, que repassava o comando dado pelo professor às demais crianças.

Por fim, na terceira imagem, capturada novamente no interior da sala de aula, as carteiras estão enfileiradas, a professora está diante dos cinco alunos, e estes seguram um espelho portátil ao mesmo tempo que olham para a mestra, como exercício de articulação e de leitura labial.

Nota-se nessas imagens alguns elementos específicos da cultura escolar da instituição, como a disposição das carteiras em semicírculo, nas quais os alunos portam fones de ouvidos conectados a aparelhos de amplificação sonora, e o uso do espelho nas aulas.

O jornal *O Estado de S. Paulo* possuía edição diária e matutina, de forte tradição e popularidade em São Paulo, com tiragem em torno de 35 mil exemplares em 1906, ou seja, atendia a um grande público, principalmente oriundos da classe média, para quem direcionava a reportagem e o discurso do texto.

Ademais, a fundação deste jornal resultou de uma “aliança entre elites rurais e burguesia ascendente. Amparado em sólidos capitais, conjugou ideologia elitista das classes dirigentes com um veio de defesa do cidadão” (GUILHERME, 2018, p. 204).

Na Primeira República, *O Estado de S. Paulo* se colocou em oposição à “república oligárquica”. Em um contexto em que a “grande imprensa fez do tema político a tônica de sua matéria — tal como a política era entendida e praticada na Velha República Oligárquica”. Desse modo, o referido impresso passou a ser o “grande órgão político na capital do estado que se desenvolve mais rapidamente e em que as relações capitalistas depressa se generalizam”; assim, a cidade de São Paulo passou a ser o “centro industrial de grande desenvolvimento” (SODRÉ, 1999, p. 323).

Dessa maneira, era um jornal que expandiu muito a sua produção e influência, cuja formação de opinião convergia para os interesses de uma classe emergente, a média urbana. Assim, os seus leitores “eram associados à elite econômica e aos profissionais liberais que simpatiza-

vam com a oligarquia dissidente”. Ademais, *O Estado de S. Paulo* divulgava a ideologia positivista da “ordem e progresso”, valorizando a ciência, estimulando o “patriotismo, a instrução cívica para o trabalho e a disciplina das classes populares” (GUILHERME, 2018, p. 205).

Nelson Sodré descreve as transformações ocorridas na imprensa jornalística durante a década de 1950, quando surgiu o momento das “grandes corporações que manipulam a opinião, conduzem as preferências, mobilizam os sentimentos” (SODRÉ, 1999, p. 389). Dessa maneira, a metade do século XX enfrentou um contexto no qual a imprensa cada vez mais tornou-se empresarial, controlada pelas grandes incorporações que passaram a manipular as informações (TORQUATO, 2017, p. 28).

A parte do jornal que trata da história da educação de surdos é antecedida pelo comentário de que o Instituto Educacional São Paulo praticava a reeducação do surdo-mudo, cujo objetivo era ensiná-lo a ouvir e a falar. Em seguida, pondera que o ensino dos surdos-mudos, “desde que se iniciou, obedeceu a duas direções opostas”. Na sequência, apresenta as duas perspectivas, sendo a primeira adotada pelo abade L’Épée, que

introduziu, na França, o método mímico, que consiste em ensinar ao surdo-mudo uma técnica de mímica das mãos e dos dedos, por meio da qual ele se faz entender por outro surdo-mudo. O ensino é simples, e tem, ainda, a vantagem de poder ser aplicado facilmente a grande número de alunos, simultaneamente. O método mímico apresenta, todavia, a desvantagem de isolar ainda mais o surdo-mudo da sociedade, razão pela qual foi universalmente abandonado em favor do método oral (1956, p. 8).

Por outro lado, o método oral acústico, colocado como o produto da ciência, começou a ser desenvolvido pelo monge beneditino Pedro Ponce de León, com o intuito de integrar a criança surda-muda na vida coletiva normal, e consistia em procurar

desenvolver, na criança, o sentido auditivo, ou substituir as vias auditivas não utilizáveis pelas vias ópticas, no aprendizado. De fato, a criança normal fala o que ouve, de tal maneira que seu instinto de imitação a leva articular os vários sons e a repetir as palavras. Submetida ao método oral, a criança surda-muda poderá conseguir falar, imitando, por observação visual, os movimentos labiais da instrutora (1956, p. 8).

Nota-se que essa retomada à história da educação de surdos teve o objetivo de situar e justificar as abordagens educacionais adotadas pelo Iesp naquele período. Para isso, tracejou uma narrativa que explicita uma evolução linear no desenvolvimento das metodologias de ensino, para se chegar no método oral, produto da ciência moderna. Do mesmo modo, tal narrativa projeta um futuro, no qual, por meio da técnica e da tecnologia, o surdo poderia se “curar” da mudez e da surdez, por conseguinte, teria mais êxito na sua integração social, tornando-se quase um sujeito “normal”.

Essa versão histórica carece de periodização, por ocultar as datas e os períodos do que é narrado. Diante disso, a estratégia de marcação temporal se divide somente no antes, período da metodologia mímica, e no atual, do oral. A estratégia adotada pelo jornal foi passar a impressão de que a prática desenvolvida por L'Épée foi anterior à de Pedro Ponce de León, quando na realidade aconteceu o contrário. O propósito disso foi levar o leitor a entender que houve uma evolução progressiva nos métodos de ensino para surdos.

Ademais, na perspectiva trazida pelo jornal há um julgamento histórico sobre a proposta educacional anterior, o método mímico, culpabilizado pelo isolamento social e pelo atraso de desenvolvimento dos surdos. Em contrapartida, passa a sensação de que houve uma conscientização universal para substituir tal metodologia pela oral.

A partir disso, percebe-se a propagação de representações sobre a educação de surdos que, em linhas gerais, enalteceram o que estava sendo aplicado no Instituto Educacional São Paulo e deslegitimaram outras possíveis formas de ensino para esse público.

Outro elemento questionável dessa abordagem histórica remete ao apontamento que somente os promotores da metodologia oral, como o religioso Pedro Ponce de León, se preocupavam em integrar a criança surda-muda na vida coletiva normal. Primeiramente porque dá a impressão de que no desenrolar da história esse objetivo foi deixado de lado, por exemplo, no século XVIII. Assim procedendo, desconsidera a contribuição histórica de L'Épée, que desenvolvia práticas escolares em prol da integração social e profissional dos surdos (CÂMARA, 2018, p. 26).

Dessa maneira, muitos dos apontamentos dessa narrativa podem ser entendidos como estratégias de escrita, produto do trabalho jornalístico, que se profissionalizou.

A reportagem se valia do tempo histórico para justificar as ações do presente, momento de parceria firmada entre a medicina e a educação e de desenvolvimento tecnológico em acústica. Portanto, por meio de procedimentos escriturários, de acréscimos de informação, de apagamentos e de preenchimentos de eventuais lacunas, o periódico performatizou o texto, de modo a estabelecer um significado ao passado, situando e justificando o presente e projetando um futuro, que no caso seria de tornar o surdo-mudo quase um sujeito “normal”.

As representações sobre a educação dos surdos transparecem na reportagem ao considerarem o indispensável uso da oralização, que por meio do ensino especializado e da eletrônica tornava possível o até então irrealizável: levar ao mesmo tempo o surdo a falar e a ouvir. Conquista essa que o colocaria, de fato, em condições para a sua integração social.

Retomando Chervel, pode-se afirmar que é atribuída à escola a missão social de “engendrar a cultura das gerações futuras”, e que essa instituição assume a responsabilidade social

de transmissão cultural, pois nela seus agentes criam os seus próprios “procedimentos de ensino e produz, enfim, seu produto cultural” (CHERVEL, 2016, p. 169).

A cultura escolar do Instituto Educacional São Paulo também transparece nas representações constantes no jornal que os sujeitos institucionais do estabelecimento de ensino assumiram e cumpriam a missão de desenvolver a comunicação dos surdos como o principal caminho para a sua integração social.

Como encerramento da reportagem, o jornal atesta e aprova o trabalho desenvolvido no Iesp, primeiramente apresentando o comentário de que as mães dos alunos ali matriculados “são unânimes em afirmar que, em poucos meses de aulas, foram flagrantes os progressos obtidos”. Depois, afirmando que a própria equipe de reportagem confirmou esses resultados. Após ouvir os alunos falarem, a equipe certificou as possibilidades da “reeducação dos surdos-mudos, na capacidade do ‘Instituto Educacional São Paulo’”.

A escolha da mídia pelo Instituto Educacional São Paulo não foi aleatória, tendo em vista que houve um expressivo trabalho editorial realizado pelo jornal. Desse modo, a notícia no impresso, com *design* gráfico e fotografias, foi importante para o Iesp, pois permitiu proporcionar impacto nos leitores e ao mesmo tempo divulgar a escola, projetando-a, sobretudo, como detentora dos métodos mais modernos no ensino de surdos. E, ainda, buscava levantar recursos financeiros para o seu maior desenvolvimento na capital paulista, por meio de práticas filantrópicas e incentivo público.

A reportagem também foi importante para o próprio jornal, haja vista que ele objetivava persuadir o leitor a comprar o periódico, e ela pode ter contribuído na conquista de novos públicos. Além de, por meio da audiência do impresso, atrair mais anunciantes, em um contexto em que *O Estado de S. Paulo* migrava para um jornalismo empresarial, sem desconsiderar o interesse do periódico em manter o seu prestígio, que acompanhava o desenvolvimento técnico no jornalismo e que tinha a preferência no mercado leitor de impressos do estado de São Paulo. E também a intenção de impor os propósitos defendidos pelo jornal, de incentivo à ciência, de disciplinamento das classes populares e de instrução pública, cívica e para o trabalho.

2.3. Versões históricas envolvendo a Escola Municipal de Surdos

O quinto e último apontamento relacionado à história da educação de surdos foi encontrado nos registros escolares da Escola Municipal de Surdos.³⁹ Documento esse datilografado,

³⁹ *Relatório de 25/9/1960*. Escola Municipal de Surdos, 1960, p. 1-3.

contendo três páginas, de autoria do professor Mário Joel da Silva Braga, orientador técnico-pedagógico da instituição. O relato foi produzido no contexto de inauguração do novo prédio, construído especificamente para sediar a escola, onde permanece até hoje.⁴⁰

Na ocasião, estiveram presentes o prefeito Adhemar de Barros e sua esposa, o chefe do gabinete do prefeito, Ítalo Zacaro, e o secretário municipal de educação, José Miraglia, para quem o professor Braga direcionou o seu discurso.

O educador fez uma retrospectiva histórica da escola, destacando os seus professores, que sempre trabalharam com amor, “fé em Deus” e “virtude cristã”, com responsabilidade de “dever a cumprir” e com “espírito entusiasta e progressista”, em “prol do adiantamento do ensino às crianças surdas”. Ademais, relatou que esses profissionais iniciaram as suas atividades na instituição providos de “experiências, pesquisas e desenvolvimento”, que resultaram em preciosos ensinamentos aos alunos.

Feita essa exaltação, Braga (1960, p. 2) resgata os “grandes Mestres da Especialidade”, os quais inspiraram os docentes da escola. Coloca como pioneiros no trabalho educacional de “redenção dos surdos” Pedro Ponce de León e Juan Pablo Bonet. Somaram nessa missão:

O abade de L’Epeé, engenhoso inventor dos sinais metódicos; Próvolo – artífice máximo da expressão oral e ainda Péndola que já na senectude, abandonava velhas normas para entrar com viril entusiasmo – na senda segura do Método Oral e cuja obra deixou escola imorredoura. Todos esses mestres, inscritos no Livro de Ouro da História, símbolos de sacrifícios e de abnegação total, entraram para a imortalidade.

O posicionamento do professor Braga declarado no texto é generalizante e demonstra o seu lugar de destaque na estrutura hierárquica da escola, sendo ele sua principal referência técnica, o que o torna, também, seu representante institucional. No mesmo discurso, o docente contempla as ações excepcionais dos educadores do passado e da Escola Municipal de Surdos. Todavia, não detalha as especificidades dessas práticas, passando a impressão de que elas são de conhecimento geral, por isso dispensavam mais especificações.

O professor Braga resgata os “grandes Mestres da Especialidade”, os quais inspiraram os docentes do estabelecimento de ensino, com sacrifício e abnegação. Depois da retomada, o educador relaciona o trabalho desenvolvido pela Escola Municipal de Surdos com essa “nobre causa” histórica. Igualmente realiza projeções, em que o “novo Instituto” galgaria “estágios

⁴⁰ Esse prédio escolar foi tombado como Patrimônio Moderno, histórico-arquitetônico-cultural, pela Resolução nº 30/Conpresp/2018 e Processo 2018-0.010.126-7. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, de 10/4/2019, p. 9.

superiores e fecundos”, de modo a proporcionar aos surdos “o dom civilizador da palavra, veículo do pensamento”, o que, conseqüentemente, o restituiria socialmente como “um membro útil, reconciliado com um mundo que antes o relegava como incapaz”.

Observa-se nas representações de Braga o quanto essa escola se empenhou para cumprir os propósitos culturais designados pela sociedade de sua época, como regenerar moralmente o surdo, desenvolver neste a comunicação, capacitá-lo profissionalmente e integrá-lo socialmente, de modo a torná-lo útil ao coletivo. Somadas a essas características que compõem a cultura escolar da instituição, percebe-se outras no depoimento do professor Braga, como “ideias e princípios”, representações e discursos, que podem evidenciar um possível consenso entre os sujeitos institucionais da Escola Municipal de Surdos.

Dessa maneira, como no Instituto Santa Teresinha, que atendia muitas alunas gratuitamente,⁴¹ a missão assumida pela Escola Municipal de Surdos era regenerar moralmente os surdos, capacitá-los profissionalmente e desenvolver neles a comunicação para socializá-los. Uma razão possível para isso pode estar atrelada ao fato de muitos desses alunos serem oriundos dos substratos sociais,⁴² diferentemente dos estudantes do Instituto Educacional São Paulo, que priorizava o atendimento a estudantes da elite paulistana.

Para Braga, essa mudança na vida do surdo era de responsabilidade dos professores especializados, que ofertariam o “supremo bem de educar, exercendo o magistério com elevada sinceridade, devoção e eficiência, inculcando os sábios ensinamentos, auferidos de uma pesquisa incessante”. Somava-se a tais atribuições, a “grandeza espiritual e moral, com vontade indômita, sem recuos e sem vacilações”.

Dessa maneira, o autor, representando os docentes da escola, projeta este coletivo como de “jovens educadores que fervorosamente e com ardente fé, esperam, através dos ensinamentos, outorgar-lhes [aos surdos] sua salvadora redenção”, na confiança de receberem futuramente um “humilde reconhecimento”, como são condecorados hoje os educadores de surdos do passado.

Chama a atenção na narrativa histórica apresentada o protagonismo exclusivo de educadores especializados católicos, como os padres Pedro Ponce de León, Juan Bonet,⁴³ Antonio

⁴¹ No início da década de 1930, 90% das estudantes tinham bolsas de estudo integrais ou parciais. Recorte de jornal *Diário da Noite*, de 13/11/1933. Prática que permaneceu ao longo das décadas, com proporções que variavam, conforme consta no prontuário dos alunos e no jornal *Folha de S. Paulo*, de 7/10/1970, p. 13.

⁴² Nos prontuários dos alunos consta que os pais destes eram, em sua grande maioria, alfaiates, vigilantes, motoristas, empregadas domésticas, sapateiros, pedreiros, carpinteiros, pintores e motoristas.

⁴³ *Encyclopedia Catholic*. Disponível em: <https://www.catholic.com/encyclopedia/juan-pablo-bonet>. Acesso em: 18 jan. 2021.

Provolo,⁴⁴ Tommaso Pendola⁴⁵ e o abade L'Épée. O professor Braga foi cauteloso com relação à cronologia, ao descrever que o ensino especializado foi iniciado pelas práticas dos espanhóis Ponce de León e Bonet (século XVI), depois desenvolvido pelo francês L'Épée (século XVIII) e aprimorado pelos italianos Provolo e Pendola (século XIX). A intenção dessa diacronia visava enfatizar o desenvolvimento evolutivo e linear das metodologias de ensino para surdos, dos gestos ao “científico” método oral.

O professor Braga associa a prática do ensino especializado a uma vocação, uma das razões pelas quais ele desenvolve um discurso carregado de símbolos religiosos. Nessa perspectiva ele se aproxima de uma concepção que as Irmãs do Instituto Santa Teresinha defendiam na década de 1930. Tal imaginário se valia dos resquícios de concepções educacionais do século XIX, que aproximavam o modelo do professor ao do sacerdote (NÓVOA, 1992, p. 15) e que constituíam normas e valores influenciados “por crenças e atitudes morais e religiosas” (NÓVOA, 1992, p. 16). Dentre elas a de que o docente era “fonte e fornecedor de conhecimento” (NÓVOA, 1991, p. 133), o qual promovia, por meio da escola, o progresso e a transformação social (NÓVOA, 1992, p. 19).

O texto de Braga manifesta as suas representações, de que a Escola Municipal de Surdos seguia uma tradição educacional advinda do século XVI e se projetava como participante desse movimento, sobretudo, acompanhava o desenvolvimento técnico e metodológico no ensino especializado.

Dessa maneira, o professor Braga utilizou o passado para legitimar o presente, de pertinência do trabalho desenvolvido nas escolas especializadas. Nesse sentido, deve-se levar em consideração que um ano antes, em 1959, o mesmo educador representou a Escola Municipal de Surdos na *1ª Jornada de Estudos sobre o Ensino de Surdos*, conferência que discutiu formas de atendimentos educacionais aos surdos de São Paulo.

Esse evento foi promovido pelo Serviço de Educação de Surdos, do Departamento de Educação do Estado, e realizado na sede do Centro do Professorado Paulista (CPP) da capital. Nele, o professor Braga rebateu as propostas de atendimento aos surdos apresentadas pelo ensino estadual: em classes especiais anexas aos grupos escolares. Tal posicionamento resultou em “divergências entre professores do ensino oficial estadual e municipal”.⁴⁶

⁴⁴ Mario Rossi (2001) comenta que Antonio Provolo era um padre católico que fundou, no século XIX, a Congregação da Companhia de Maria, a qual também atendia surdos-mudos (ROSSI, 2001, p. 97).

⁴⁵ SANI, 2008, p. 17.

⁴⁶ Jornal *Folha da Manhã*, de 27/11/1959, p. 8.

O referido docente justificou na *Jornada* que seria exclusivamente nas escolas especializadas onde o surdo receberia atendimento adequado, por uma equipe profissional especializada e preparada para recebê-lo. Do mesmo modo como, nelas, adquiriria uma linguagem social e se alfabetizaria, no tempo adequado do seu desenvolvimento; reabilitaria a sua personalidade, não se sentindo isolado no meio de outros surdos; e seria “orientado vocacionalmente”, para assegurar a própria subsistência futura.⁴⁷

Dessa maneira, no evento de inauguração do prédio escolar, o professor Braga reconheceu publicamente a pertinência da escola especializada, projetando um futuro possível de ser concretizado, no qual, por meio da técnica docente, da ação terapêutica e da escola especializada, o surdo poderia “curar-se” da mudez e da surdez, obtendo êxito na sua integração social, tornando-se quase um sujeito “normal”, moralmente regenerado e capacitado profissionalmente. Tal ideal foi deixado estrategicamente em aberto para evidenciar a necessidade de maior envolvimento das autoridades municipais, afinal, para que atrair mais ajuda pública se a instituição caminhava bem e atendia perfeitamente aos ideais da época?

Não se pode desconsiderar para quem essa narrativa foi produzida: autoridades municipais presentes no cerimonial, que também contou com a presença do padre surdo Vicente de Paula Penido Burnier e de representantes das demais escolas de surdos da cidade.⁴⁸ Por essa razão, o discurso tem forte carga de apelo sentimental, com marcantes signos católicos, pois os representantes da municipalidade, presentes na ocasião, professavam essa mesma fé. Segundo Luíza Cotta (2008), Adhemar de Barros “se declarava católico fervoroso” e formava o seu quadro político alinhado com essa crença (COTTA, 2008, p. 51). Ademais, ele “abusava do discurso persuasivo, falando de religião e de moralidade em um país predominantemente católico” (COUTO, 2007, p. 31).

Cabe considerar aqui que o professor Mário Braga costumava marcar o seu discurso, como fez em 1959, na *1ª Jornada de Estudos sobre o Ensino de Surdos*, com um linguajar técnico-pedagógico, quase isento de signos religiosos, com embasamento científico e apresentando os resultados obtidos pelas escolas especializadas de outros países.

Anne-Marie Chartier afirma que as investigações sobre os registros das práticas “não se reduzem somente a estratégias profissionais”. Esses registros podem igualmente ser “analisados como procedimentos de justificação, que contribuem, de modo central, e não marginal, para as construções identitárias”, sendo capazes de revelar as “relações de força que estruturam o

⁴⁷ *Relatório Anual de 1959*, Escola Municipal de Surdos, p. 6.

⁴⁸ *Relatório Anual de 1960*, Escola Municipal de Surdos, p. 58.

mundo do trabalho e suas posições nas redes de concorrência, de solidariedade ou de conflito” (CHARTIER, 2007, p. 213).

Assim, no texto de 1960, o professor Braga buscou comover e aumentar a parceria com a municipalidade. Do mesmo modo, apresentou aos seus superiores hierárquicos os resultados alcançados pela escola, para justificar a existência dela e ao mesmo tempo prestar contas do trabalho desempenhado na instituição, na expectativa de justificar ações e receber aprovação. Braga, em seu discurso, também promoveu uma categoria profissional, como merecedora de valorização, ou seja, os professores especializados que seguiam longa tradição.

Portanto, as mencionadas percepções históricas são representações, reelaboradas e difundidas principalmente pelos jornais, que possivelmente correspondiam à maneira como as escolas especializadas se reconheciam e projetavam socialmente. Tais concepções impulsionavam as práticas dos docentes dessas instituições e são produto e integram a sua cultura escolar.

PARTE II: CULTURA ESCOLAR DAS TRÊS ESCOLAS DE SURDOS DE SÃO PAULO

CAPÍTULO 1 – A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Esta parte aborda especificamente a gênese e a genealogia da cultura escolar das três instituições pesquisadas, sendo que no primeiro capítulo foram analisados os aspectos mais organizacionais desses estabelecimentos, relacionados ao espaço institucional, à materialidade escolar, ao ensino ofertado, ao tempo de duração, ao público atendido e o tempo de permanência dele, aos pré-requisitos para a matrícula dos estudantes, ao código disciplinar, às formas de avaliação e de promoção, aos referenciais a serem seguidos e à composição das classes.

Nessa perspectiva, Viñao Frago propõe que é necessário dar atenção aos atores envolvidos no ambiente escolar, nesse caso, os alunos, levando em conta o longo período que permaneceram nas escolas especializadas, assim como a maneira pela qual eles eram avaliados e se davam suas graduações e classificações para o acesso e a permanência na instituição escolar (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 88).

1.1. O ensino ofertado e o público escolar

O ensino ofertado nas três escolas pesquisadas era o curso primário, e sua duração mínima era de oito anos, entre as décadas de 1920 e 1940.⁴⁹ Esses estabelecimentos dividiam os seus programas de ensino em dois ciclos. O primeiro era o preparatório, com duração aproximada de quatro anos, e tinha a finalidade de preparar os alunos para o uso das linguagens oral, labial e escrita da língua portuguesa. O ingresso na segunda etapa ocorria após a constatação da aptidão em linguagens nos exames institucionais, organizados no final.⁵⁰

A segunda etapa contemplava as quatro séries do ensino primário.⁵¹ Nela os estudantes aprofundavam o conhecimento em linguagem, tinham acesso às disciplinas do curricular correspondente ao curso primário e recebiam a formação profissional.

No início dos anos 1950, o período relativo ao curso primário no Instituto Santa Teresinha foi ampliado para nove anos, momento em que os equipamentos de amplificação sonora

⁴⁹ Jornal *Folha da Manhã*, de 3/11/1933, p. 12.

⁵⁰ Jornal *Folha de S.Paulo*, de 7/10/1970, p. 13, a respeito do Instituto Santa Teresinha; *Relatório de 24 de dezembro de 1953*, da Escola Municipal de Surdos, 1953, p. 7; e *Regimento Escolar Interno do Instituto Educacional São Paulo*, do ano de 1961.

⁵¹ Jornal *Folha de S.Paulo*, de 7/10/1970, p. 13, a respeito do Instituto Santa Teresinha; Recorte do jornal *Shopping News*, de 15/10/1959. *Relatório de 24 de dezembro de 1953*. Acervo da Escola Municipal de Surdos, 1953, p. 7; *Regimento Escolar do Instituto Educacional São Paulo*, do ano de 1961. Acervo do Iesp.

foram instalados na instituição.⁵² No final da mesma década, o tempo de permanência dos alunos na escola foi estendido para dez anos.⁵³ As outras duas escolas especializadas também aumentaram gradativamente o período de estadia dos alunos nesse mesmo nível de escolarização.⁵⁴

Essa expansão do tempo de permanência dos alunos nas escolas de surdos justificava-se pelos novos exercícios de articulação e de treino dos resíduos auditivos praticados nelas, que constantemente faziam uso dos referidos equipamentos eletrônicos de acústica.

Dessa maneira, a duração mínima para a conclusão do ensino primário nessas escolas era de oito anos. Todo esse período para aprender o correspondente a quatro anos do ensino regular. Assim, a criança ingressava nos estabelecimentos de ensino especializados com mais ou menos 7 anos e concluía o curso primário com no mínimo 17 anos, condição que facilitava a constituição de comunidades de surdos nessas instituições.

Essa particularidade passou a compor a cultura escolar de muitas dessas instituições, como foi o caso do Instituto Santa Teresinha que, a partir da década de 1950, começou a promover alguns eventos religiosos, frequentados com assiduidade pelos estudantes e ex-alunos.⁵⁵ Nos anos 1960, os próprios ex-alunos passaram a organizar a Festa Junina do estabelecimento.⁵⁶

César Assis Silva informou que o Instituto Santa Teresinha realizava anualmente a sua festa junina, que se tornou um evento essencial para os surdos, visto que “as diversas festas de colégios de educação especial para surdos não reúnem tantas pessoas quanto ela”, que atingiu número superior a duas mil pessoas e é aberta ao público desde a década de 1980. Além disso, essa festa é considerada a mais “importante da denominada comunidade surda”. E muito comumente as demais escolas de surdos “somente agendam as suas festas depois da definição da data da festa do Instituto Santa Teresinha” (ASSIS SILVA, 2011, p. 68).

Desse modo, o vínculo estabelecido até os dias atuais, entre o Instituto Santa Teresinha com os seus ex-alunos e demais surdos é um elemento da cultura escolar da instituição, que foi firmado na década de 1950 e ganhou maiores dimensões a partir do decênio seguinte.

⁵² Jornais *Folha da Noite*, de 12/5/1954, p. 2, e *Correio Paulistano*, de 2/10/1955, p. 10.

⁵³ Recorte do jornal *Diário da Noite* de 1957, p. 12. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

⁵⁴ *Relatório de 3 de novembro de 1953*, da Escola Municipal de Surdos, 1953, p. 10; jornal *O Estado de S. Paulo*, de 18/1/1956, p. 8, a respeito do Instituto Educacional São Paulo.

⁵⁵ *Livro do Tombo (1929-2019)*, Acervo do Instituto Santa Teresinha, p. 41; revista *O Lar Católico* (MG), edição de 18/11/1956, p. 8.

⁵⁶ No Instituto Santa Teresinha era marcante a presença de ex-alunos, que iniciou-se nos anos 1960, por meio das práticas religiosas promovidas pela própria escola. *Livro do Tombo (1929-2019)*, p. 47. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

Esse estabelecimento de ensino priorizava o atendimento escolar às pessoas surdas do gênero feminino,⁵⁷ ou seja, não formava classes mistas, isto é, meninos e meninas estudando juntos.⁵⁸ Os poucos alunos do sexo masculino matriculados eram atendidos em salas separadas e em regime de externato.⁵⁹ Tal apartamento igualmente ocorria na formação profissional e nas práticas esportivas, assim, para os “meninos, os cursos oferecidos privilegiavam exercícios físicos e trabalhos de marcenaria” e, para as meninas, cursos de “dança e artesanato” (TEIXEIRA, 2008, p. 51).

Até 1934, a escola recebia uma pequena subvenção da prefeitura de Campinas, na condição de aceitar alunos gratuitamente, e donativos de particulares.⁶⁰ Atuando na capital paulista, a partir do mesmo ano, obtinha pequenos subsídios públicos, desde que acolhesse como bolsistas alunos cujas famílias não tivessem poder aquisitivo para arcar com o valor das mensalidades. A escola recebia também doações de particulares e de determinadas ordens religiosas católicas.⁶¹

Desse modo, a maioria dos alunos do Instituto eram bolsistas integrais ou parciais, outra parcela menor tinha condições financeiras e pagava as mensalidades da escola.⁶² Essa particularidade demonstra que o preceito religioso católico de acolhimento aos surdos era praticado no estabelecimento, e era incentivado, sobretudo, por instâncias relacionadas ao Poder Público.

As características mais comuns dos pais dos alunos da Escola Municipal de Surdos eram o fato de morarem em regiões mais periféricas da cidade de São Paulo e possuírem baixa escolarização, tendo a maioria apenas o curso primário, e atuarem em profissões urbanas que não exigiam muito grau de formação escolar naquele período. Nesse sentido, eles trabalhavam como alfaiates, sapateiros, vigilantes, motoristas, costureiras, marceneiros, pedreiros, pintores, empregadas domésticas, entre outras profissões.⁶³

⁵⁷ Os alunos meninos estudavam em salas separadas das meninas. Durante o período do recorte desta pesquisa foram matriculados na escola 576 discentes mulheres e 24 estudantes homens. *Livro de Alunos Matriculados* (1929-2019), p. 1-33; e recorte do jornal *A Gazeta*, de 17/7/1937. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

⁵⁸ Esse posicionamento, de salas separadas por gênero, foi mantido durante todo o período do recorte temporal deste estudo. Acervo do Instituto Santa Teresinha. As Irmãs-professoras o defenderam no 3^o *Seminário sobre a Infância Excepcional*, promovido pela Sociedade Pestalozzi de São Paulo, em 1953. *Relatório de 24 de setembro de 1953*, p. 1. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

⁵⁹ Recorte do jornal *A Gazeta*, de 17/7/1937. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

⁶⁰ *Livro do Tombo* (1929-2019). Acervo do Instituto Santa Teresinha, p. 3.

⁶¹ *Livro do Tombo* (1929-2019). Acervo do Instituto Santa Teresinha, p. 3-17.

⁶² No início da década de 1930, 90% dos estudantes tinham bolsas de estudo integrais ou parciais. No final da década de 1950, esse número diminuiu para 75%. Muitos desses alunos foram encaminhados pelo Serviço Social do estado, pelo Departamento Estadual de Menores ou pela Legião Brasileira de Assistência. Sendo muitos deles financiados pelo estado paulista. Essa prática permaneceu ao longo dos anos 1960. *Prontuário dos Alunos*; recortes dos jornais *Diário da Noite*, de 13/11/1933 e de 1957, p. 12, e da *Folha de S.Paulo*, de 7/10/1970, p. 13. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

⁶³ *Prontuários dos Alunos*. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

Diante disso, o referido estabelecimento de ensino, por meio do seu serviço público e gratuito na região central da cidade, atendia a camada social mais baixa dos surdos de São Paulo.

O Instituto Educacional São Paulo era de natureza particular, mas também obtinha recursos financeiros por meio de ações filantrópicas e de subsídios públicos.⁶⁴ Por conta disso, acolhia uma parcela de alunos bolsistas, integrais ou parciais, cujos pais não tinham condições para pagar as mensalidades,⁶⁵ mesmo sendo a instituição direcionada ao atendimento de estudantes surdos da elite paulistana.⁶⁶

Com exceção do Iesp, que possuía Jardim de Infância, no qual os alunos eram admitidos a partir dos 2 anos de idade,⁶⁷ até o final da década de 1950 a idade ideal para ingresso dos estudantes nas outras duas escolas especializadas⁶⁸ era de 6 anos.⁶⁹

No começo da década de 1960, o Instituto Educacional São Paulo passou a oferecer também o curso ginásial, sendo o primeiro no Brasil direcionado especificamente aos surdos.⁷⁰ Entretanto, no final do mesmo decênio, apenas 22 alunos concluíram esse nível de ensino,⁷¹ levando em conta que 150 estudantes foram matriculados na instituição nos anos de 1960.⁷²

Cabe considerar que, em 1940, apenas 1,1% das pessoas do estado de São Paulo tinha acesso ao curso ginásial. Entre as décadas de 1950 e 1970, o número atingiu 6,8% (SPOSITO, 1984, p. 27). Assim, a oferta desse nível de escolarização aos alunos surdos do Instituto Educacional São Paulo, ainda que não tenha sido para todos, era um progresso para a época, pois alguns passaram a ingressar em um grau de ensino destinado a uma pequena parcela da população paulista.

⁶⁴ As fundadoras do Iesp organizavam diversos eventos beneficentes a fim de arrecadar recursos financeiros em prol da escola. Jornais *Diário da Noite* (SP), de 20/5/1960, p. 6, de 3/11/1958, p. 6; *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, de 19/6/1960, p. 2, e de 22/9/1967, p. 26.

⁶⁵ *Jornal Diário Oficial do Estado de São Paulo*, de 19/6/1960, p. 2, e de 22/9/1967, p. 26.

⁶⁶ *Jornal A Gazeta*, de 18/11/1958, p. 26.

⁶⁷ *Jornal A Gazeta*, de 29/3/1958, p. 22.

⁶⁸ *Revista Serviço Social*, edição de novembro de 1939, p. 3.

⁶⁹ No início da década de 1960 foi criado o Jardim de Infância no Instituto Santa Teresinha. Recorte do jornal *Folha da Noite*, de 25/10/1970. No caso da Escola Municipal de Surdos, a Educação Infantil, como era classificada, passou a ser ofertada no final da década de 1950. *Relatório de 3 de novembro de 1953*, p. 10; jornal *Folha da Manhã*, edição de 19/8/1955, p. 8.

⁷⁰ *Relatório da Diretoria do Conselho dos Fundadores do Instituto Educacional São Paulo*, apresentado à Assembleia-Geral Ordinária realizada em 24/10/1961.

⁷¹ Material da *Exposição Comemorativa dos 65 Anos do Instituto Educacional São Paulo (1954-2019)*. Acervo do Iesp.

⁷² *Jornal Correio da Manhã* (RJ), de 29/10/1963, p. 7.

1.2. A matrícula

Nos anos 1930 e 1940, além da constatação da surdez, o critério para a matrícula no Instituto Santa Teresinha era a apresentação de certidões de batismo e de nascimento. Dessa maneira, ser inserido no credo católico era um pré-requisito para estudar na instituição naquele período.

Nas décadas de 1950 e 1960, para a matrícula nas escolas especializadas paulistanas era necessário a constatação da surdez do candidato e a apresentação de cópias da certidão de nascimento e da caderneta de vacinação do aluno, assim como laudo médico declarando não sofrer de moléstias contagiosas e as causas prováveis da surdez.⁷³

Laerthe Abreu Junior e Eliane de Carvalho apontam que uma das consequências do engenismo e do higienismo na educação, marcantes no início e na metade do século XX, foi a intervenção médica nas escolas, a qual almejava afastar da convivência social “aqueles indivíduos que pudessem causar transtornos à vida coletiva por causa das suas características físicas, mentais ou morais, consideradas desviantes dos padrões de normalidade da época”. Diante dessa situação para a matrícula escolar, começaram a exigir a apresentação de cadernetas de saúde (ABREU JUNIOR; CARVALHO, 2012, p. 445).

Segundo Clarice Nunes, a partir de 1932, Anísio Teixeira, então diretor de Instrução Pública da cidade do Rio de Janeiro, passou a defender a “premissa da importância do indivíduo sobre o Estado”. Um desdobramento dessa concepção foi a “preocupação mais incisiva com a saúde e a eficiência física de cada indivíduo” (NUNES, 2000, p. 51).

A partir disso, a influência da medicina e do escolanovismo na educação brasileira resultaram em mais critérios para a matrícula dos alunos nas escolas, sobretudo, relacionados ao aspecto da saúde.

A partir dos anos 1950, além desse estágio de matrícula, nas escolas especializadas paulistanas havia uma triagem prévia para a seleção dos estudantes, a qual se iniciava com testes auditivos, o que permitia “reconhecimento, seleção e classificação das crianças, por meio do exame médico especializado”. Essas avaliações também demonstravam a “audição residual susceptível de aproveitamento pedagógico”. Tal descoberta determinava o direcionamento da melhor forma de ensino e da composição da classe para o surdo estudar.⁷⁴

⁷³ *Prontuários dos Alunos* do Instituto Santa Teresinha e da Escola Municipal de Surdos.

⁷⁴ *Revista de Ensino ao Surdo*, nºs 4/5, Distrito Federal, 1955, p. 20. *Regimento Interno* do Instituto Educacional São Paulo, de 1961.

Os pais dos estudantes também passaram a ser submetidos a entrevistas socioeconômicas na etapa de matrícula dos filhos, com o objetivo de levantar dados pessoais do discente e dos seus familiares,⁷⁵ que eram analisados e avaliados para concessões de eventuais bolsas de estudo, no caso do Instituto Santa Teresinha e do Instituto Educacional São Paulo.⁷⁶

Maria Alves *et al.* descrevem que no Brasil o estudo sobre a influência da família no desempenho escolar dos filhos surgiu no período do pós-Segunda Guerra Mundial, quando “grandes levantamentos estatísticos foram realizados com o objetivo de identificar as variáveis associadas às disparidades de rendimento escolar entre os alunos”. Os resultados desses estudos enfatizaram o meio social e familiar como um “poderoso fator, focalizando, sobretudo, os dados posicionais do grupo familiar (renda, ocupação e escolaridade dos pais, raça etc.) e suas características morfológicas (número de filhos, sexo, ordem de nascimento, dentre outros)” (ALVES *et al.*, 2013, p. 571).

1.3. Código disciplinar

Para Viñao Frago, os códigos disciplinares internos das escolas, tais como os “modos organizativos formais”, direção e secretaria, e os “informais”, tratamentos e atitudes, se inscrevem como mais um componente da cultura escolar (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 88). Além deles, as “hierarquias internas estabelecidas, o sistema de sanções, estímulos e recompensas” (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 85).

Nas três escolas especializadas havia uma divisão na organização institucional, segundo a qual os setores atuavam conjuntamente. Eram eles, normalmente, a Direção, a Coordenação Pedagógica, a Secretaria, o Departamento Médico e o ensino especializado.

A Secretaria assumia as funções de matrícula de alunos, também executava atividades administrativas, cuidava dos prontuários dos discentes, fornecia informações aos estudantes e aos seus familiares e recebia mensalidades e donativos, no caso das instituições particulares.⁷⁷

O Departamento Médico proporcionava atendimentos clínicos aos alunos, no que se refere aos aspectos físicos da surdez. A partir dos anos 1950, este setor passou a também avaliar,

⁷⁵ *Prontuário dos alunos* do Instituto Santa Teresinha e da Escola Municipal de Surdos; jornal *A Gazeta*, de 18/11/1958, p. 26, a respeito do Instituto Educacional São Paulo.

⁷⁶ *Prontuário dos alunos* do Instituto Santa Teresinha. *Ata do Relatório da Diretoria do Conselho dos Fundadores do Instituto Educacional São Paulo*, apresentado à Assembleia-Geral Ordinária realizada em 24/10/1961, p. 1.

⁷⁷ *Informações e Parecer sobre a Escola Municipal de Surdos*, 1953, p. 9-10; jornal *O Estado de S. Paulo*, de 18/1/1956, p. 8, a respeito do Instituto Educacional São Paulo e *Regimento Escolar do Instituto Educacional São Paulo*, de 1961.

classificar e direcionar os estudantes conforme as peculiaridades individuais de surdez, influenciando, especialmente, na composição das salas de aulas, conforme as particularidades auditivas dos estudantes.⁷⁸

O nível de surdez da criança importava para a composição das classes, uma vez que elas eram formadas de acordo com essa particularidade dos estudantes. Estes eram categorizados como “surdos profundos”, pessoas com pouca audição remanescente e “duros de ouvido”, com considerável resíduo auditivo.⁷⁹ O intuito era formar salas homogêneas, conforme os “índices auditivos”.⁸⁰

A determinação de formar classes homogêneas estava alinhada com o posicionamento da educação estadual paulista no período, a qual considerava que na

distribuição dos alunos, em grupos menos heterogêneos, firma-se a eficiência do ensino, uma vez que permite um tratamento mais adequado às várias capacidades. As classes cuja organização não for presidida por nenhum critério seletivo, vêm apresentar, no fim de alguns meses, uma disparidade assustadora no desenvolvimento dos alunos, ficando os fortes grandemente distanciados dos fracos.⁸¹

A Direção administrava os estabelecimentos de ensino especializados. No caso do Instituto Santa Teresinha, a sua função de diretora era assumida por uma madre, nomeada pela Congregação Nossa Senhora do Calvário. Na Escola Municipal de Surdos, até o ano de 1956, hierarquicamente acima da Direção estava a Coordenação, único setor externo ao espaço físico da escola, que intermediava a relação entre a instituição e a Secretaria de Educação e Cultura do Município de São Paulo.⁸²

Na maioria das instituições investigadas, havia a posição de liderança da orientação técnica,⁸³ que analisava as características da surdez dos alunos, coordenava o ensino nas escolas e formava os seus professores, a exemplo do que ocorria no Instituto Educacional São Paulo.⁸⁴

⁷⁸ *Jornal Correio Paulistano*, de 5/8/1951, p. 30, referente ao Instituto Santa Teresinha. *Revista de Ensino ao Surdo*, nºs 4/5, de 1953, p. 17-24, a respeito da Escola Municipal de Surdos. *Regimento Interno* do Instituto Educacional São Paulo, de 1961.

⁷⁹ Eram considerados duros de ouvidos os indivíduos que tinham considerável resíduo auditivo, ou seja, pouca perda auditiva. *Relatório de 3 de novembro de 1953*, p. 5. *Relatório Anual de 1959*, Escola Municipal de Surdos, p. 5. *Revista de Ensino ao Surdo*, nºs 4/5, Distrito Federal, 1955, p. 18-19.

⁸⁰ *Relatório mensal de agosto de 1958*. Escola Municipal de Surdos, p. 73.

⁸¹ *Relatório da Primeira Delegacia Regional do Ensino da Capital* do Estado de São Paulo, do ano de 1943, p. 37.

⁸² *Informações e Parecer sobre a Escola Municipal de Surdos*, 1953, p. 9-10. Acervo institucional.

⁸³ *Informação nº 46*, de 23 de novembro de 1953, p. 1; *Relatório Anual de 1953*, redigido pelo orientador técnico, p. 23; *jornal Folha da Manhã*, de 27/11/1959, p. 8; *Currículo Vitae* do professor Mário Joel da Silva Braga; e *Pasta Diversos*. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

⁸⁴ *Gráfico dos “Diretores do Iesp”*, constante na *Exposição Comemorativa dos 65 Anos do Instituto Educacional São Paulo*, 2019. Acervo institucional.

O Setor Pedagógico podia ser dividido em dois segmentos. Para o primeiro, a função da docência especializada era praticada por professores habilitados no ensino de surdos, que tinha como propósito levar os alunos a adquirirem as linguagens oral, labial e textual, assim como promover a alfabetização desses sujeitos e o acesso deles aos conteúdos curriculares do ensino primário. O segundo setor era o de “educação complementar”, que cuidava da profissionalização dos estudantes e da sua recreação, principalmente durante os horários de intervalo.⁸⁵

No Instituto Santa Teresinha não havia essa divisão. O ensino de forma geral era praticado pelos educadores especializados. Alguns deles também desenvolviam as atividades educacionais recreativas,⁸⁶ a formação profissional⁸⁷ e a organização das visitas externas e dos eventos internos na instituição.

Cyntia Teixeira entrevistou uma das freiras da Congregação,⁸⁸ que atuava no Instituto desde o ano de 1937. Essa religiosa descreveu que algumas Irmãs-professoras também desenvolviam funções de inspetoria, como tomar conta das alunas durante o horário de recreio e colocar as estudantes do internato para dormir e as acordar no dia seguinte (TEIXEIRA, 2008, p. 34).

Assim, havia muito contato entre os discentes e as educadoras do Instituto Santa Teresinha, o que fortalecia ainda mais o vínculo entre ambos. Ademais, esse convívio facilitava o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, de modo a potencializar o alinhamento desses estudantes com os propósitos da instituição.

O uso do uniforme era obrigatório no espaço escolar do Instituto Santa Teresinha, do Instituto Educacional São Paulo e nos recintos externos, como nas visitas educativas realizadas por essas escolas a outros lugares.⁸⁹ O não cumprimento dessa exigência poderia acarretar punições.

Além disso, o “sistema de sanções” era aplicado, no Iesp, quando o rendimento escolar dos alunos declinava, o que resultava na renovação, ou não, da matrícula e/ou na perda do direito à gratuidade. Desse modo, os bolsistas eram mais cobrados no Instituto, o que demonstra uma distinção no tratamento entre alunos pagantes e os subvencionados.

⁸⁵ *Relatório de 3 de novembro de 1953*, p. 12. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

⁸⁶ *Fotos avulsas*. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

⁸⁷ *Objetos da cultura material*, como uma caixa de ferramentas de marcenaria, da década de 1940, e *Fotos avulsas*. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

⁸⁸ Na entrevista, a mencionada religiosa não quis se identificar, por isso foi nomeada Irmã R. Teixeira, 2008, p. 34. *Op. cit.*

⁸⁹ Análise das fotografias referentes ao Instituto Santa Teresinha; carta de uma aluna da escola, datada de 3/11/1959, destinada aos seus pais, constante na Exposição Virtual do *Memorial da Inclusão*. Disponível em: <http://www.memorialdainclusao.org.br/> Acesso em: 14 nov. 2020; *Regimento Escolar do Instituto Educacional São Paulo*, de 1961.

O Instituto Educacional São Paulo possuía um regimento interno que detalhava as responsabilidades e deveres de cada funcionário e estudante. Ele passava por ajustes, conforme o desenvolvimento da instituição.⁹⁰ Esse Instituto procurava desenvolver atitudes nos seus alunos, como operosidade e proatividade, por meio da formação profissional.⁹¹ Estimulava também condutas de comprometimento nos estudos e disciplina, por intermédio das medidas de controle do rendimento escolar.⁹² Essas ações também serviam para desenvolver nesses discentes atitudes que os igualassem aos ouvintes, visando uma boa colocação profissional e social futura.

Teixeira informa que, obrigatoriamente, antes do início das aulas no Instituto Santa Teresinha havia a “oralização de uma oração de tradição católica” (TEIXEIRA, 2008, p. 49).

Dominique Julia pondera que, dentro do realizável, a cultura escolar pode inculcar hábitos no espaço escolar, cristãos ou cívicos (JULIA, 2001, p. 36), pois essa cultura compõe um “conjunto de práticas que permitem a transmissão” de determinados conhecimentos e a incorporação de comportamentos estipulados. Assim, as normas e as práticas estão “coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (JULIA, 2001, p. 11).

As práticas desenvolvidas no Instituto Santa Teresinha disseminavam noções cristãs, de higiene, de hierarquia e de proatividade. A cultura escolar da instituição incutia nos seus alunos condutas católicas, disciplinares, de operosidade e de obediência.

No início da década de 1950, momento experimental da Escola Municipal de Surdos, houve muita rotatividade entre os seus profissionais⁹³ e algumas tensões entre os integrantes dos setores mencionados anteriormente. Em uma das ocasiões, o diretor e a escriturária da instituição se desentenderam, por divergências na forma de relacionamento com os alunos. O primeiro repreendeu a segunda, por considerar o tratamento dela muito enérgico.⁹⁴

Desacordos também ocorreram, nesse período, entre Orientação Técnica, Direção e Coordenação. Por exemplo, aconteceu uma disputa por determinado período de férias entre o diretor e o orientador técnico, situação em que a coordenadora tomou posicionamento favorável ao segundo, desagradando a outra parte.⁹⁵

⁹⁰ *Regimentos Escolares do Instituto Educacional São Paulo*, de 1961 e 1962.

⁹¹ *Relatório da Diretoria do Conselho dos Fundadores do Instituto Educacional São Paulo*, apresentado à Assembleia-Geral Ordinária realizada em 24/10/1961.

⁹² *Regimento Escolar do Instituto Educacional São Paulo*, de 1961.

⁹³ *Pasta Histórico de Legislação da Escola Municipal de Surdos*, 1989, p. 1.

⁹⁴ *Informação nº 46, de 23 de novembro de 1953*, p. 1. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 2.

Identificou-se também incompatibilidades entre a orientação técnica e a pedagógica,⁹⁶ no que se refere à abordagem de ensino na escola. A primeira, ocupada por Armando Lacerda, apresentava uma proposta médico-pedagógica, já desenvolvida anteriormente por ele no Ines, com direcionamento para o ensino acústico em classes compostas por grau de surdez⁹⁷ entre “surdos profundos” e “duros de ouvido”.⁹⁸ Por outro lado, o professor italiano Giulio Nan defendia uma vertente de ensino especializado sem a intervenção da medicina no educativo e seguindo o método oral puro,⁹⁹ que organizava as salas de aulas conforme os níveis de desenvolvimento em linguagem dos alunos.¹⁰⁰

A partir do ano de 1955, com a chegada do professor Mário Joel da Silva Braga e com Maria Regina Rodrigues da Silva na direção, a escola passou a alinhar o seu direcionamento administrativo e pedagógico. A orientação técnica, que tinha particularidades clínicas, foi substituída pela orientação pedagógica, assumida pelo referido professor especializado Mário Braga. Ademais, a instituição adotou definitivamente o ensino acústico.

1.4. Formas de estímulo

As três escolas especializadas promoviam eventos internos, como a “Semana da Criança” e o “Dia do Professor” e outros abertos ao grande público, destinados aos familiares de alunos, como a apresentação de danças típicas,¹⁰¹ praticadas pelos próprios estudantes das instituições. Esses eventos não eram exclusivos desses estabelecimentos de ensino. Eles auxiliavam no fortalecimento do vínculo entre as escolas e as famílias, e podiam servir como forma de motivação e de gratificação aos estudantes que atendiam as metas estabelecidas pelas instituições.

⁹⁶ *Informação nº 45, de 23 de novembro de 1953*, p. 2. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

⁹⁷ Armando Lacerda descreve a médico-pedagogia como a “a colaboração entre o médico e o professor especializado, em se tratando de educação de crianças” surdas. *Revista de Ensino ao Surdo*, nºs 4/5, 1955, p. 17. Lacerda também entendia que nas escolas especializadas deveria haver uma parceria entre medicina e pedagogia, para ambas colaborarem “numa obra grandiosa de eugenia e educação”. *Diário de Notícias* (RJ), de 11/2/1931, p. 7.

⁹⁸ *Relatório de 3 de novembro de 1953*, p. 5; *Relatório Anual de 1959*. Escola Municipal de Surdos, p. 5. *Revista de Ensino ao Surdo* nºs 4/5, Distrito Federal, 1955, p. 18-19.

⁹⁹ Solange Rocha (2009, p. 73) descreve que o *método oral puro* “tinha como principal foco o treinamento da articulação da fala e a leitura labial”. Desse modo, qualquer outro método misto existente na época, que adotasse, por exemplo, o uso de gestos, era excluído (CÂMARA, 2019, p. 282; SOARES, 2005, p. 39), pelo fato de acreditarem que a concomitância ou a precedência de outros meios poderia mitigar ou dificultar a eficácia da palavra falada. Por essa razão, os defensores do referido método o propagava como “oral puro” (FUSINA, 2008, p. 280, tradução nossa).

¹⁰⁰ *Relatório Anual de 1953, escrito pela orientação técnica*. Escola Municipal de Surdos, p. 11.

¹⁰¹ *Fotos avulsas*. Uma das fotografias estava datada no seu verso. Acervo do Instituto Santa Teresinha; jornal *O Estado de S. Paulo*, de 20/6/1965, p. 23.

Como outro sistema de estímulos e recompensas, a Escola Municipal de Surdos premiava, em atos cerimoniais, com medalhas de ouro, prata e bronze os discentes que obtinham maior rendimento escolar nos exames e que apresentavam comportamentos aprováveis ao longo do ano.¹⁰² Alguns pais de alunos também eram condecorados pela assiduidade nas reuniões convocadas pela instituição.¹⁰³ A última prática servia igualmente como uma estratégia institucional para fortalecer o vínculo entre escola e famílias, e com isso estimular os integrantes destas a colaborarem no lar com o desenvolvimento escolar e linguístico de seus filhos surdos.

O Instituto Educacional São Paulo promovia o cerimonial de formatura dos alunos, tanto do curso primário como do ginásial. Nele os estudantes usavam becas e recebiam o diploma das mãos dos diretores e dos fundadores da instituição.¹⁰⁴ Esse ritual demonstrava um ato de reconhecimento e de recompensa ao mérito discente nas aulas, ao mesmo tempo que incentivava o aluno a prosseguir nos estudos, ou seja, representava mais um degrau alcançado dentre tantos outros a serem atingidos.

O desenvolvimento de modelos de estudantes integrava o sistema de estímulos e recompensas desses estabelecimentos de ensino, e é um dos elementos da sua cultura escolar. Considerando que tal cultura é “constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas” (em modos de fazer e de pensar, de mentalidades e de comportamentos) depositado “ao longo do tempo em forma de tradição” e de regras de jogo, transmitidas de geração em geração (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 87).

Os três estabelecimentos de ensino especializados adotavam modelos de surdos integrados socialmente para demonstrar aos seus alunos a possibilidade de reabilitação.¹⁰⁵ A intenção era demonstrar quanto o surdo podia e deveria contribuir com a nação, e que para isso ele precisava buscar se igualar ao ouvinte.

Nessa estratégia institucional, as escolas forneciam aos estudantes exemplos de surdos artistas, como Pitanga Calado¹⁰⁶, “João Fernandes Navarete, Raimundo e Valentim Zublaurre e F. Crolard”; e eclesiásticos, a exemplo dos padres João Maria La Fonta¹⁰⁷ e Vicente Burnier.¹⁰⁸

¹⁰² *Relatório de 24 de dezembro de 1953*, da Escola Municipal de Surdos, 1953, p. 7. Algumas dessas medalhas estão expostas no Memorial da Escola.

¹⁰³ *Relatório mensal de dezembro de 1964*, p. 31. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

¹⁰⁴ *Exposição Comemorativa dos 65 Anos do Instituto Educacional São Paulo (1954-2019)*. Acervo institucional.

¹⁰⁵ Recorte do jornal *Shopping News*, de 15/10/1959. Memorial da Escola Municipal de Surdos.

¹⁰⁶ *Relatório Mensal, de setembro de 1956*, p. 3, da Escola Municipal de Surdos.

¹⁰⁷ *Revista de Ensino ao Surdo*. Ano I, nº 3. Rio de Janeiro, 1954.

¹⁰⁸ *Revista O Lar Católico (MG)*, de 14/11/1954, p. 2; *Relatório de 13 de dezembro de 1967*. Escola Municipal de Surdos, p. 9.

Dominique Julia chama a atenção para as “finalidades que regem a escola”, tomando como exemplo a elaboração do *Ratio studiorum* jesuíta preparado entre 1599 e 1773. Ele mostra que o colégio não era unicamente um espaço de aprendizagem de saberes, mas também de imposição de condutas e de “*habitus* que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares” (JULIA, 2001, p. 22).

Os personagens surdos apresentados eram associados, em parte, à formação profissional oferecida nas referidas escolas, que desenvolvia as habilidades manuais dos estudantes e incentivava o exercício de um ofício.¹⁰⁹ Os referenciais religiosos, no caso do Instituto Santa Teresinha, tinham relação com a natureza do estabelecimento de ensino, uma vez que era gerenciado por freiras, que buscavam catequisar os seus alunos. Com relação à Escola Municipal de Surdos, é nítida a presença da tradição católica na educação de surdos. Essa instituição, em algumas ocasiões, realizou missas em suas instalações.¹¹⁰

No final da década de 1940, um novo de “modelo surdo” foi criado no Instituto Santa Teresinha. Tratava-se das ex-alunas surdas que seguiram a vida religiosa na recém-inaugurada “Congregação das Irmãzinhas”, pertencente à própria Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário. Tal irmandade alegava “aproveitar as vocações das meninas que se formaram no Instituto”¹¹¹. Essas freiras seguiam “estatutos próprios e vestiam hábito branco”,¹¹² diferentemente das Irmãs-professoras, cujo traje era bicolor, composto por uma cor escura e outra clara.¹¹³ A maioria dessas Irmãzinhas fazia curso internamente para atuarem como auxiliares de classe no mesmo local.¹¹⁴

A Irmã-professora Marta Barbosa (1995) afirma que essas freiras surdas desenvolviam um papel importante perante os outros surdos,

seja pela presença, seja pela igualdade que favorece uma empatia em relação às suas dificuldades, anseios, modo de expressar etc. Um fator importante é que as irmãs surdas falam a mesma linguagem, são capazes de compreender o que eles não sabem expressar; e eles se sentem compreendidos nas suas angústias, medos, incertezas (REVISTA DE CATEQUESE, 1995, p. 64).

¹⁰⁹ *Plantas do Prédio* e recorte do jornal *Folha de S. Paulo*, de 11/12/1963. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

¹¹⁰ *Relatórios de 13 de dezembro de 1967*, p. 9; e *Anual de 1960*, p. 58. Escola Municipal de Surdos.

¹¹¹ *Jornal Correio Paulistano*, de 2/10/1955, p. 10.

¹¹² As duas primeiras ex-alunas receberam o hábito em 15/9/1943, todavia, seguiam um regulamento próprio, como “complemento da obra de educação das surdas-mudas”, firmada pela Congregação. Na França, aproximadamente 80 anos antes, outras surdas-mudas Calvarianas tornaram-se religiosas (LIVRO DO TOMBO DO INSTITUTO SANTA TERESINHA, 1943, p. 23-24).

¹¹³ *Jornal Correio Paulistano*, de 2/10/1955, p. 10.

¹¹⁴ Recorte do jornal *Diário da Noite*, do ano de 1957, p. 12. Concedido pela ex-aluna Geni Fávero, do Instituto Santa Teresinha.

Nas considerações da Irmã Barbosa, é perceptível que havia uma linguagem comum entre as “Irmãzinhas” e os demais alunos do Instituto Santa Teresinha, praticada especificamente entre surdos, possivelmente gestual. Todavia, quando elas atuavam como assistentes de classe, não utilizavam essa forma de comunicação dentro da sala de aula, onde oralizavam e faziam a leitura labial com os discentes.

É provável que as mencionadas Irmãzinhas tenham também atuado como mediadoras nas relações entre as Irmãs-educadoras ouvintes e os estudantes do estabelecimento. Nesse sentido, as freiras surdas faziam parte das estratégias institucionais de apropriação da linguagem utilizada pelos alunos.

Esse “modelo” de surdo apresentava às alunas uma nova opção para o futuro, cujo direcionamento era duplo e concomitante na vida religiosa e no ensino especializado.

A possibilidade do acesso de pessoas surdas à vida eclesial demonstra uma abertura na Igreja Católica a esses sujeitos no século XX. Assis Silva enfatiza a relação de longa duração estabelecida pelo catolicismo com os surdos (ASSIS SILVA, 2012, p. 14), no acolhimento, na catequese e na instrução destes sujeitos, por meio de escolas especializadas.

Dominique Julia menciona a importância de estudos sobre a cultura escolar levando em consideração as transferências culturais realizadas da “escola em direção a outros setores da sociedade em termos de formas e de conteúdos” e, ao revés, de outras esferas rumo à escola (JULIA, 2001, p. 37).

Diante disso, é possível perceber transferências culturais da Congregação de Nossa Senhora do Calvário para a escola e vice-versa, convertidas em práticas educacionais e religiosas. Assim, a cultura escolar do Instituto Santa Teresinha estava em conformidade e se relacionava com a cultura religiosa católica.

A partir da década de 1960, os alunos da Escola Municipal de Surdos, encaminhados profissionalmente, também passaram a compor o “modelo surdo”, vistos pelos agentes institucionais do estabelecimento de ensino como sujeitos providos de comunicação social (oral e escrita) e de um ofício, o que os tornavam “indivíduos economicamente produtivos”,¹¹⁵ úteis ao coletivo e a caminho da integração social. Por essa razão recebiam um tratamento diferenciado no estabelecimento. Ademais, o uso desse referencial pela escola visava levar os estudantes a se espelharem nele.

¹¹⁵ Recorte do jornal *Folha de S.Paulo*, de 11/12/1963. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

Um “modelo surdo” apresentado pelo Instituto Educacional São Paulo foram as auxiliares de classe, contratadas a partir de 1958.¹¹⁶ Eram ex-alunas do Instituto (VALVERDE, 1992, p. 77). Elas foram postas como referencial às estudantes do sexo feminino e demonstravam mais um caminho profissional possível de ser seguido e a possibilidade de o surdo se igualar ao ouvinte.

Para as ex-alunas tornarem-se auxiliares de classes precisavam demonstrar algumas aptidões, como disciplina para seguir o regimento institucional, obediência à hierarquia, comportamento exemplar, empatia com os próprios surdos e dedicação nos estudos.

Dominique Julia enfatiza que a cultura escolar resulta em mudanças e permanências de práticas constituídas nos colégios, no “remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências” (JULIA, 2001, p. 22).

Pode-se observar na projeção desses indivíduos exemplares os propósitos educacionais das três escolas especializadas pesquisadas, quais sejam: instruir, profissionalizar e socializar os estudantes com surdez.¹¹⁷ Os estabelecimentos de ensino preparavam esses sujeitos para a inserção social e desenvolviam neles costumes de operosidade e de participação social, por meio da comunicação e do trabalho especializado praticado.

1.5. Estrutura física das escolas

Outro elemento da cultura escolar discutido neste capítulo diz respeito à estrutura física dos estabelecimentos de ensino, pois, como aponta Viñao Frago, convém observar aspectos da cultura material da escola (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 88), bem como a distribuição e os usos específicos dessa materialidade e dos espaços escolares (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 85).

O Instituto Santa Teresinha, entre os anos de 1929 e 1933, estava sediado na região central de Campinas, em espaçoso casarão alugado, contendo dois andares e um grande jardim externo. Havia muitas janelas no prédio, tornando-o adequado aos padrões higienistas da época.¹¹⁸

Isabela Salgado (2011, p. 80) descreve que havia semelhanças entre os edifícios escolares de Campinas, muitos deles

¹¹⁶ Boletim *Ouçã e Fale...*, nº 1. Acervo do Instituto Educacional São Paulo, 1960, p. 16.

¹¹⁷ Boletim *Ouçã e Fale...*, nº 1. Acervo do Instituto Educacional São Paulo, 1960, p. 6.

¹¹⁸ *Jornal Correio Popular* de Campinas, de 20/1/1933. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

compreendiam dois pavimentos erguidos sobre um porão, com ambientes administrativos e salas de aulas. Tanto as escolas particulares quanto os grupos escolares campineiros eram verdadeiros palacetes e contrastavam com as residências e as casas de comércio.

O Instituto Santa Teresinha estava situado na rua Lusitana, nº 543, a menos de 500 metros do Colégio Sagrado Coração de Jesus, que atendia meninas da elite campineira¹¹⁹ e foi construído na rua José Paulino, nº 1359. As duas instituições pertenciam à Congregação Nossa Senhora do Calvário e priorizavam atendimento a estudantes do sexo feminino.

Estas duas escolas desempenhavam papel simbólico no início do século XX, em virtude das suas arquiteturas de destaque na cidade, como marcos do moderno e da civilização, que complementavam o ordenamento urbanístico.

A escolha do local de instalação do Instituto Santa Teresinha não se limitava a estar situado em região valorizada e no centro de Campinas. O prédio seguia os padrões higienistas da época, nos quesitos ventilação, iluminação e salubridade. Também partilhava de preceitos morais que regulavam a vida cidadina, ao situar-se próximo a regiões escolares e de serviços e longe de lugares tidos como perniciosos da cidade.

Fotografia nº 3 – Prédio onde foi instalado o Instituto Santa Teresinha (1929-1933)



Fonte: Acervo do Instituto Santa Teresinha (s/d.).

Alguns elementos em comum entre as três escolas pesquisadas eram a grande quantidade de imagens afixadas nas paredes das salas de aulas,¹²⁰ o posicionamento das carteiras em semicírculos¹²¹ e a utilização de certos instrumentos específicos nas classes

¹¹⁹ SALGADO, 2011, p. 3, *op. cit.*

¹²⁰ Jornal *A Gazeta*, de 15/6/1933, p. 3. *Revista Serviço Social*, de novembro de 1939, p. 3.

¹²¹ Recorte dos jornais *Folha da Noite*, do ano de 1933. *Tribuna de Santo Amaro*, de 23/11/1957. *Revista Serviço Social*, de dezembro de 1939, p. 3. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

especializadas. Esses instrumentos estavam relacionados ao método oral de linguagem,¹²² como o espelho e a espátula clínica. O primeiro era largo, “pendente da parede à altura duma pessoa sentada”,¹²³ que permitia ao aluno imitar os gestos e as expressões que via de si mesmo, dos demais estudantes e da professora refletidos no espelho. Nesse sentido, o discente podia se ater aos “movimentos dos maxilares, dos lábios, da língua e do veu do paladar”¹²⁴.

Fotografia nº 4 – Aula de leitura labial no Instituto Santa Teresinha



Fonte: Recorte do jornal *Diário da Noite*, do ano de 1957.¹²⁵

O segundo objeto ajudava os alunos na “colocação da língua” para tornar a “posição conveniente”, a fim de emitir os sons de maneira correta.¹²⁶ Os dois instrumentos eram utilizados diariamente nos exercícios de articulação e de leitura labial.

A posição das carteiras em semicírculos permitia que todos os alunos pudessem acompanhar o movimento dos lábios dos educadores e aprender a frase que eles pronunciavam.¹²⁷ Além disso, o docente poderia melhor acompanhar a pronúncia de cada estudante. Essa disposição das carteiras possibilitava atividades escolares como ditados,¹²⁸ muito comum nos três estabelecimentos de ensino. Nessas atividades, os discentes escreviam e faziam a leitura labial do que era pronunciado pelo mestre ao mesmo tempo.

¹²² Depoimento concedido pela Madre Luíza dos Anjos, uma das fundadora do Instituto Santa Teresinha, ao jornal *Shopping News*, edição de 16/2/1958, p. 1.

¹²³ *Revista Serviço Social*, de dezembro de 1939, p. 3.

¹²⁴ *Revista Serviço Social*, de dezembro de 1939, p. 3; recorte de jornal, de 12/5/1955. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

¹²⁵ Fornecido gentilmente pela Geni Fávero, ex-aluna da escola.

¹²⁶ *Jornal A Tribuna*, de 31/8/1929, p. 3.

¹²⁷ *Jornal A Gazeta*, de 15/6/1933, p. 3.

¹²⁸ *Jornal Folha da Manhã*, de 3/11/1933, p. 12.

As salas de aulas das escolas especializadas comportavam o número máximo de dez alunos¹²⁹, considerando que o tamanho delas era menor do que o de uma sala de aula regular.¹³⁰ Tal quantidade justificava-se para melhor “eficiência do ensino”,¹³¹ possibilitando mais atenção dos professores às especificidades de cada aluno surdo.

Essas instituições faziam uso de outros espaços, como o pátio, onde eram promovidas atividades esporádicas¹³² e as aulas de ginástica e educação física. Estas últimas ocorriam tanto no pátio interno como no espaço externo das escolas.¹³³ Outras ações educativo-recreativas eram realizadas na parte de externa das instituições especializadas, como as gincanas, as brincadeiras¹³⁴ e o ensino profissional.¹³⁵

O Instituto Santa Teresinha precisou elaborar as próprias metodologias educacionais, levando em consideração principalmente o seu espaço físico, que por muito tempo foi adaptado. Nessa perspectiva, as Irmãs-professoras desenvolviam dinâmicas cotidianas.

Fotografia nº 5 – Sala de aula do Instituto Santa Teresinha



Fonte: Jornal *Correio Popular* de Campinas (1933).¹³⁶

¹²⁹ No caso da escola era para sete alunos. *Planta do Prédio*. Acervo do Instituto Educacional São Paulo.

¹³⁰ *Plantas dos Prédios das Escolas Especializadas*: 1ª, do Instituto Santa Teresinha, cujas salas de aulas mediam 5 x 4,5 m; 2ª, da Escola Municipal de Surdos, com medidas de 5 x 6,15m; e 3ª, do Instituto Educacional São Paulo, com 4 x 4 m.

¹³¹ *Revista Serviço Social*, de dezembro de 1939, p. 3.

¹³² *Jornal O Estado de S. Paulo*, de 18/1/1956, p. 8.

¹³³ *Relato de 20 de maio de 1957*. Pasta Relatórios (1955-1958). Escola Municipal de Surdos, p. 23.

¹³⁴ *Jornal O Estado de S. Paulo*, de 26/6/1959, p. 5.

¹³⁵ *Fotografias avulsas*. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

¹³⁶ Recorte do jornal *Correio Popular* de Campinas, de 20/1/1933. Arquivo do Instituto Santa Teresinha.

A Fotografia nº 5 foi registrada entre 1929 e 1933, quando o Instituto estava sediado em Campinas. O enquadramento da imagem buscou captar a totalidade da sala de aula, mostrando a professora e 13 estudantes, sendo 11 meninas e um menino, sentado no centro da classe. Todos os discentes estão uniformizados, com vestimenta na cor branca.

As carteiras e as cadeiras eram duplas, de madeira, e estavam dispostas em formato de semicírculo, em frente à mesa da professora. No fundo da sala aparecem duas alunas em pé, visivelmente mais velhas. Também em pé está a Irmã-professora olhando o material sobre a mesa de uma estudante.

Na Fotografia nº 5 podem ser observados ainda objetos escolares sobre as carteiras e que algumas crianças estão manuseando lápis ou caneta. Na parede ao fundo da classe há um mapa do Brasil e um quadro parietal. Este advertia contra determinadas atitudes, como o perigo de subir numa cadeira para pegar algum objeto em cima do guarda-roupa. O *flip chart* no centro da sala apresenta gravuras que reforçam algumas condutas de gênero, como de duas meninas com bonecas nos braços e brincando com um jogo de chá. Em uma das paredes há ornamentos católicos, como a imagem da patrona da escola, Santa Teresinha, dentro de um oratório. Bem próximo ao teto estavam dois cartazes irreconhecíveis.

Para Escolano, a arquitetura escolar é “um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância”. Referenciais esses para a “aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos” (ESCOLANO, 2001, p. 26).

Nessa perspectiva, Viñao Frago salienta o papel educativo do espaço escolar, principalmente para os alunos que nele permanecem “durante aqueles anos em que se formam as estruturas mentais básicas das crianças, adolescentes e jovens. Estruturas mentais conformadas por um espaço” que “socializa e educa” e que “situa e ordena com essa finalidade específica a tudo e a todos quanto nele se encontram” (VIÑAO-FRAGO, 2021, p. 64).

Na imagem são perceptíveis alguns elementos da cultura escolar do Instituto Santa Teresinha, como o tamanho diminuto da sala de aula, o número reduzido de alunos na classe, a disposição das carteiras em semicírculo, o forte apelo visual-imagético e os signos da religião católica.

A referida fotografia do Instituto foi publicada em um jornal local da cidade de Campinas e estava em consonância com a maneira pela qual o Instituto desejou ser representado socialmente. Desse modo, possivelmente foi uma imagem capturada pela imprensa, pela qualidade do seu enquadramento, resultado do trabalho de um profissional, acostumado com o tipo

de registro. Ademais, a fotografia procurou demonstrar como era uma sala de aula especializada, pela disposição das carteiras em semicírculo e pela quantidade de gravuras visuais na classe.

Nessa perspectiva, considerando que as “formas produzem sentido” (CHARTIER, 1991, p. 178), a fotografia na reportagem deve ter sido importante para o Instituto Santa Teresinha, pois pode ter impactado os leitores, sensibilizando-os com a causa sugerida: a instrução de surdos. Concomitantemente a imagem divulgou a escola, possibilitando a ela recrutar mais alunos e a levantar recursos financeiros, por meio de ações filantrópicas e por doações, feitas por leitores do jornal.

A reportagem também foi fundamental para o jornal *Correio Popular* de Campinas, já que ele visava persuadir o leitor a comprar o periódico. E a fotografia pode ainda ter contribuído, juntamente com a reportagem sobre o Instituto Santa Teresinha, na conquista de novos públicos, eventualmente interessados em assuntos relacionados à instrução pública, às ações filantrópicas em Campinas e à condição dos surdos na cidade.

Kossoy aponta a demanda por contextualização da linguagem fotográfica na “trama histórica em seus múltiplos desdobramos (sociais, políticos, econômicos, religiosos, artísticos, culturais enfim) que circunscreveu no tempo e no espaço o ato da tomada do registro” (KOSSOY, 1999, p. 22).

A Fotografia nº 5 ganhou novos usos, como a guarda de uma cópia sua no álbum fotográfico da instituição, tratada como representação de um passado escolar a ser preservado. Essa imagem também foi reproduzida no Memorial da Inclusão,¹³⁷ como uma representação da história do Instituto Santa Teresinha. Diante disso, tais utilizações demonstram o caráter da referida imagem como suporte de memórias e representação de um determinado passado, o qual os sujeitos institucionais do Instituto querem conservar e transmitir na própria instituição e publicamente.

Outro emprego da fotografia consta na Monografia de Cyntia Teixeira (2008, p. 41), que aparece como uma ilustração das práticas desenvolvidas no Instituto Santa Teresinha. Nessa perspectiva, sem a problematização da imagem como fonte histórica, a autora reforça uma das intenções da captura do retrato: transmitir um recorte da “realidade” institucional.

Em 1933, o Instituto mudou para a cidade de São Paulo, objetivando “maior desenvolvimento da obra”. O novo endereço, na rua Cardoso de Almeida, nº 135, bairro

¹³⁷ A fotografia pode ser encontrada na exposição permanente no Memorial ou por meio de visita virtual. Disponível em: <http://www.memorialdainclusao.org.br/>. Acesso em: 14 nov. 2020.

Perdizes, em imóvel também alugado, dispunha de “todos os requisitos de higiene e conforto”, no ponto mais alto do bairro, “onde o ar é mais puro, o clima mais ameno, e a perspectiva do próprio ambiente mais agradável”.¹³⁸

Mais uma vez é notável o interesse do Instituto Santa Teresinha em alugar casarões espaçosos, arborizados, com jardins e ambientes externos, assim como em lugares mais altos, centralizados, valorizados e distantes de localizações consideradas perniciosas da cidade.

Para Eunice Barbosa, a partir da década de 1920, o bairro de Perdizes era residencial para a classe média. As moradias caracterizavam-se pela construção de casas horizontais, situação que começou a mudar na década seguinte, com marcante presença da verticalização, por meio de edifícios (BARBOSA, 2001, p. 132).

Em 1934, o Instituto Santa Teresinha transferiu-se para um casarão maior, situado na rua Martiniano de Carvalho, nº 741, bairro Paraíso,¹³⁹ em razão do aumento do número de alunos, de vinte para sessenta. Com base em uma fotografia encontrada no álbum institucional, foi possível perceber que o prédio era espaçoso, com grandes janelas e um considerável jardim externo.¹⁴⁰ Mais uma vez, o Instituto ocupou uma área valorizada, na região central da capital, seguindo os preceitos do higienismo.

Os bairros Perdizes e Paraíso, após a década de 1930, passaram a fazer parte do novo centro expandido, ou da “cidade nova”, cuja principal característica foi a verticalização, por meio da construção de edifícios comerciais, de serviços e residenciais. Os últimos eram direcionados à classe média e à elite paulistana (BARBOSA, 2001, p. 67).

No ano de 1935, o internato recebeu um terreno de 6 mil metros², doado pelo médico otorrinolaringologista Mário Otonni Rezende, para a instalação de sua sede própria,¹⁴¹ localizado na rua Samambaia, nº 60, bairro Bosque da Saúde.¹⁴² Com a ajuda do Colégio Coração de Jesus de Campinas, igualmente pertencente à Congregação Nossa Senhora do Calvário, o Instituto comprou alguns lotes de terrenos vizinhos, aumentando a sua área para 13 mil metros². Em 1937, iniciou as obras de construção do novo prédio.¹⁴³

¹³⁸ Recorte do jornal *Diário da Noite*, de 13/11/1933, encontrado no acervo do Instituto Santa Teresinha.

¹³⁹ *Livro do Tombo (1929-2019)*. Acervo do Instituto Santa Teresinha, 1934, p. 5.

¹⁴⁰ *Álbum fotográfico*, constante no acervo do Instituto Santa Teresinha.

¹⁴¹ *Livro do Tombo (1929-2019)*. Acervo do Instituto Santa Teresinha, 1935, p. 7.

¹⁴² Recorte de jornal *Folha da Manhã*, de 15/7/1937, constante no Acervo do Instituto Santa Teresinha.

¹⁴³ *Revista Serviço Social*. São Paulo, edição de novembro de 1939, p. 3.

Fotografias n^{os} 6 e 7 – Fachadas externa e interna do edifício escolar próprio do Instituto Santa Teresinha



Fonte: Acervo do Instituto Santa Teresinha (s/d.).

No início de 1938, o Instituto muda-se definitivamente para o seu edifício escolar, ainda em construção,¹⁴⁴ elaborado especificamente para o ensino especializado de surdos. Esse lugar possuía medidas de 40 metros de frente por 16 de fundo e contava com três andares em uma parte e com quatro em outra.¹⁴⁵ As salas de aula tinham o tamanho de 5 x 4,5 metros.

No novo prédio do Instituto Santa Teresinha havia jardins, secretaria, oratório, capela, salas administrativas e da gestão, portaria, banheiros, vestiários, dormitórios, refeitórios, sala de estudos, lavanderia, salas de serviços, almoxarifado, cozinhas, refeitório, dormitórios das alunas internas, depósito de malas, rouparia, enfermaria, farmácia e salas para práticas do ensino profissional.¹⁴⁶

O edifício escolar possuía janelas grandes e por muitas décadas foi destaque nas imediações, em virtude do seu tamanho e da sua arquitetura, de inspiração colonial.¹⁴⁷ Além disso, ele foi construído em lugar elevado da região,¹⁴⁸ o que favorecia a sua visualização do entorno.

Escolano (2001, p. 45) enfatiza a arquitetura escolar como um programa educador, que muda com o tempo. Tal prospecto é um “elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta”. Desse modo, a

¹⁴⁴ *Livro do Tombo*, relato de 1/1/1938, p. 9. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

¹⁴⁵ Recorte do jornal *Folha da Noite*, de 15/7/1937. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

¹⁴⁶ *Plantas do Prédio*. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

¹⁴⁷ Fernando Atique (2007) comenta que o arquiteto Amador Cintra do Prado, que projetou o prédio escolar do Instituto Santa Teresinha, declarava-se produtor de edificações coloniais. Tese de Doutorado intitulada *Arquitetando a 'Boa Vizinhança': a sociedade urbana do Brasil e a recepção do mundo norte-americano (1976-1945)*, 2007, p. 330.

¹⁴⁸ *Fotografias avulsas*. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios e ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

A arquitetura escolar do Instituto Santa Teresinha integrava colaborava no ordenamento mental dos seus alunos, que permaneciam no estabelecimento de ensino por mais de oito anos. Nesse período, tiveram condições para que internalizassem e aprendessem os preceitos condizentes com as finalidades educacionais da escola, de catolizar, sociabilizar e preparar os surdos para o trabalho.

Ademais, a disposição desse prédio no bairro desempenhava uma simbolização católica e reforçava uma tradição religiosa na região. Na capela do estabelecimento eram realizadas celebrações abertas à comunidade local.

No ano de 1953, o Instituto Santa Teresinha atingiu a sua capacidade máxima, de 106 alunos,¹⁴⁹ considerando que o prédio escolar não estava totalmente construído.¹⁵⁰ Com as instalações prontas, no final da década de 1950, o internato alcançou novamente o seu limite de lotação, 115 alunos.¹⁵¹ No decênio seguinte, a instituição funcionava com dez salas de aulas.¹⁵²

Nos anos 1950, iniciou-se a instalação de novos materiais em algumas salas de aulas das três escolas especializadas, isto é, aparelhos de “alta amplificação de som”.¹⁵³ Os equipamentos de exercícios acústicos visavam reeducar “os órgãos auditivos”, ou seja, estimular os resíduos auditivos¹⁵⁴ e aperfeiçoar a fala dos estudantes, por intermédio da sensação de vibração¹⁵⁵ proporcionada por tais instrumentos.

Tais equipamentos possuíam

um microfone onde a professora fala, as alunas, que ficam sentadas em semicírculo, de modo que podem ver a professora, mantém por meio de ligação, os fones aos ouvidos, e ao mesmo tempo que leem pelos lábios a palavra falada pela professora, ouvem como soa a mesma, nos seus ouvidos, e com isso, muito demoradamente vão aprendendo a ouvir.¹⁵⁶

¹⁴⁹ *Pasta de Informações e Parecer sobre a Escola Municipal de Surdos*, 1953, p. 11. *Relatório da Escola Municipal de Surdos*, de 3/11/1953, p. 6.

¹⁵⁰ Recorte do jornal *Diário da Noite* de 1957, p. 12, fornecido pela ex-aluna Geni Fávero, do Instituto Santa Teresinha.

¹⁵¹ Recorte do jornal *Diário da Noite* de 1957, p. 12. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

¹⁵² *Jornal Folha de S. Paulo*, de 7/10/1970, p. 13.

¹⁵³ *Livro do Tombo* (1929-2019). Instituto Santa Teresinha, p. 31.

¹⁵⁴ Recorte do jornal *Diário da Noite* de 1957, p. 12. Constante no Acervo do Instituto Santa Teresinha.

¹⁵⁵ *Jornal Diário da Noite*, de 1957, p. 12.

¹⁵⁶ Recorte do jornal *A Tribuna de Santo Amaro*, de 23/11/1957. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

Alguns exercícios acústicos foram acrescentados aos métodos de ensino oral que faziam uso dos mencionados aparelhos de amplificação sonora. Desse modo, muitas das práticas educacionais eram intermediadas pelas condições materiais das escolas, incluindo os aparelhos acústicos.

A instalação de aparelhos acústicos afetou a rotina das aulas, pois a professora passou a falar no microfone e os alunos, sentados em semicírculo e portando fones de ouvidos nas orelhas, olhavam para a docente e praticavam simultaneamente a leitura labial e o reconhecimento auditivo do que lhe era dito pela mestra. A última ação pretendia desenvolver os resíduos auditivos¹⁵⁷ e exercitar a articulação das estudantes, a fim de “melhorar sensivelmente o ritmo da palavra, o timbre da voz, a facilidade de compreensão e de expressão”.¹⁵⁸

Essas ações, além de aumentar o tempo de permanência dos alunos no Instituto Santa Teresinha, de oito para dez anos, utilizavam cada vez mais o corpo dos discentes surdos como suporte para a utilização de parte desse material, no caso, os fones de ouvidos. Além disso, essas práticas cerceavam ainda mais a mobilidade desses sujeitos, que ficavam mais tempo nas carteiras equipadas.

Para Rosa Fátima de Souza, o estudo da cultura material escolar deve considerar a trajetória e a materialidade do objeto para se decifrar a cultura escolar, pois as práticas escolares “são medializadas, em muitos sentidos, pelas condições materiais”, sejam elas permanentes (quadro negro, cadernos, carteiras e livros) ou momentâneas, como as “inovações pedagógicas e tecnológicas que atingem a educação” (SOUZA, 2007, p. 179).

Armando Lacerda considerou o austríaco Victor Urbantschitsch o precursor na “prática dos exercícios acústicos, como método pedagógico. Esse estudioso retomou, no final do século XIX, as “experiências de Itard, aparentemente abandonadas” (LACERDA, 1946, p. 14).

Ana Dória afirma que o médico francês Jean-Marc Itard identificou que as “repetições regulares de sons vocais altos, do ouvido, desenvolviam uma percepção crescente na linguagem das crianças profundamente surdas”. A partir de tal constatação, em 1805, Itard “começou um curso de treinamento usando sinos, tambores, flautas e outros sons musicais e as cinco vocais” (DÓRIA, 1954, p. 138).

Lacerda (1946, p. 15) menciona que Urbantschitsch desenvolveu pesquisas

sobre a audição residual dos surdos-mudos bem como sobre as diferenças de percepção em relação à altura e à intensidade dos sons, a qualidade das sensa-

¹⁵⁷ Recorte do jornal *A Tribuna Santo Amaro*, de 23 de novembro de 1957. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

¹⁵⁸ *Jornal Correio Paulistano*, de 28/6/1951, p. 7.

ções auditivas e outros aspectos da sensibilidade do ouvido ao som, representam contribuições fundamentais aos estudos que posteriormente conduziram aos processos modernos de medir a acuidade auditiva.

Chama a atenção o fato de que, no final do século XIX, os resultados das pesquisas de Victor Urbantschitsch, utilizando a audição dos surdos, foram publicados na capital paulista, pelo jornal *O Commercio de São Paulo*.¹⁵⁹ As reportagens enalteciam esses estudos, como auspiciosas para o futuro das pessoas com surdez.

Para Lacerda, entre as décadas de 1920 e 1930 foi iniciado, no exterior, o “emprego da moderna aparelhagem acústica, proporcionando bases mais promissoras ao ensino das crianças surdas” (LACERDA, 1946, p. 16). Segundo ele, os “métodos de medir a audição, bem como os meios de transmissão e amplificação sonoras” permitiram reconhecer porcentagens maiores da audição remanescente do surdo, resultando no “aproveitamento pedagógico desses resíduos e maior escala, a estimulação mais perfeita do ouvido e o apuro da técnica empregada a fim de se obter maiores efeitos dos exercícios acústicos” (LACERDA, 1946, p. 17).

Laura Dawes fala dos avanços no campo da acústica educacional, promovidos pelos professores de surdos Alexander William Ewing e Irene Ewing e pelo físico Thomas Simm Littler. Esses estudiosos desenvolveram, ao longo da década de 1930, na Universidade de Manchester, um sistema com aparelhagem auditiva de amplificação sonora para uso coletivo no ensino de surdos, que operava por meio de faixas de frequência (DAWES, 2019, p. 20, tradução nossa).

Essas descobertas logo chegaram ao Brasil, de modo que, na década de 1950, a diretora do Ines, Ana Rímoli de Faria Dória, relata, em seu livro *Compêndio de educação da criança surda-muda*, as mencionadas descobertas no ensino especializado.¹⁶⁰ Sobre tudo, no mesmo decênio e sob a sua gestão, esses equipamentos de amplificação sonora foram instalados em algumas salas do referido estabelecimento (SOARES, 2005, p. 109).

O Instituto Santa Teresinha também conseguiu rapidamente aparelhagem semelhante e pôde montar a sua primeira classe auditiva no início do ano de 1951. O equipamento foi doado pelos pais de uma aluna da escola.¹⁶¹

¹⁵⁹ Nas edições de 9/6/1898 (nº 1542) e de 14/6/1898 (nº 1546).

¹⁶⁰ *Op. cit.*, p. 145-6 e 159.

¹⁶¹ *Livro do Tombo (1929-2019)*. Relato de março de 1951. Acervo do Instituto Santa Teresinha, p. 31.

Fotografia nº 8 – Sala de aula equipada do Instituto Santa Teresinha



Fonte: Arquivo do Instituto Santa Teresinha (s/d.).

A Fotografia nº 8 também integra o conjunto das fotos avulsas do Instituto Santa Teresinha. A captura dela não tem uma datação precisa, contudo, pelo uniforme das alunas, é provável que tenha ocorrido no meio da década de 1950.¹⁶² O enquadramento da imagem está na utilização de um equipamento de som. Possivelmente não foi registrada por um fotógrafo profissional, pois aparecem cortados na imagem o cotovelo de uma das alunas e o braço de uma outra pessoa, que estava em pé.

A Irmã-professora aparece em pé, encostada na sua carteira, com um microfone em uma das mãos, e, com a outra, ela regula a vitrola, que está sobre a sua mesa, juntamente com dois livros. As alunas, aparentemente com idade entre 9 e 13 anos, usam fones de ouvidos e sobre as suas mesas nota-se um aparelho de regulagem de som e de frequência. A disposição das mesas sugere a formação espacial em semicírculo. Na parede há dois quadros, um deles é a fotografia de uma estudante do internato tocando piano. Ao lado, um quadro parietal destacando o globo ocular da face humana.

¹⁶² Conforme aparece em fotografias de alunas do Instituto Santa Teresinha, no jornal *Folha da Noite*, de 12/5/1954, p. 1-2.

Para Diana Vidal e Vera Lúcia Gaspar da Silva, as fotografias podem trazer “elementos para o entendimento dos modos como os artefatos foram sendo introduzidos nas escolas e indicar as formas de sua apropriação pelos sujeitos em situações escolares” (VIDAL; SILVA, 2011, p. 33).

O Instituto Santa Teresinha acompanhava o desenvolvimento internacional de uso da acústica na educação de surdos, pois os livros encontrados no seu acervo, publicados em diversas línguas, entre as décadas de 1940 e 1960,¹⁶³ demonstram essa atualização.

Ademais, pela análise da Fotografia nº 8 também é possível perceber elementos da cultura escolar do Instituto, como as imagens nas paredes da sala de aula e a permanência da disposição das carteiras em semicírculo, mesmo em um momento no qual a prática da leitura labial passou a ser secundarizada, para priorizar os exercícios do ensino acústico, a exemplo de como acontecia na Escola Municipal de Surdos, que enfileirava as carteiras em suas classes. Soma-se a esse conjunto de materiais o aparelho de amplificação sonora, novo componente da mencionada cultura.

Não é possível saber ao certo as razões do registro da Fotografia nº 8. Talvez o objetivo tenha sido destacar o emprego do equipamento acústico pela escola, uma novidade para a época. De qualquer forma, o atual uso da imagem, no acervo do Instituto Santa Teresinha, evidencia o seu caráter como suporte de memórias e representação de um passado que os sujeitos institucionais do estabelecimento de ensino querem conservar.

Além disso, diferentemente da Fotografia nº 1, a imagem da década de 1950 começa a mostrar um elemento, recorrente a partir de então: os fones de ouvidos utilizados pelas alunas, que estão conectados ao microfone da professora.

¹⁶³ Entre eles: *Audiometria enel niño: implicaciones pedagógicas*, de autoria de Armin Löwe (1981). *Aspectos da surdez da criança e do adulto na pesquisa audiométrica*, de Armando Lacerda (1946). *L'Éducation de L'Enfant Sourde: par les parents, avant l'école*, de Roger Maspétiol, Michel Soulé, Josyane Guillemaut, Marcel Gautié e Fernand Fourgon (1963).

Fotografia nº 9 – Alunas do Instituto Santa Teresinha em suas carteiras equipadas



Fonte: Arquivo do Instituto Santa Teresinha (s/d.).

O foco da Fotografia nº 9 está em mostrar uma sala de aula equipada. A imagem avulsa também foi encontrada sem data. Todavia, possivelmente, ela foi registrada na década de 1960, tendo em vista o modelo do equipamento de amplificação sonora utilizado, que se assemelha ao demonstrado no livro *L'Éducation de L'Enfant Sourde: par les parents, avant l'école*, de Roger Maspétiol *et al.* (1963).¹⁶⁴

A fotografia provavelmente não foi capturada por um fotógrafo profissional, devido ao seu enquadramento, que “corta” uma aluna. A classe apresenta carteiras individuais, com cabeamentos de transmissão de sons. Em algumas mesas há microfones acoplados, e todas as alunas carregam no peito uma caixa de regulação da frequência, que leva os sons aos seus ouvidos por meio de fones. No fundo da sala há uma bandeira do Brasil, como ornamento patriótico, e a imagem de uma santa católica, como símbolo religioso. O armário é de madeira, com portas de correr e mostruário de vidro, contendo prateleiras no seu interior.

Rosa Fátima de Souza sugere que se busque compreender as fotografias escolares numa relação entre a escola e a sociedade da época, explicitando “os aspectos internos dessas instituições escolares”, como a “organização administrativo-pedagógica e os aspectos relacionados à cultura escolar” (SOUZA, 2001, p. 76).

¹⁶⁴ *Op. cit.*, p. 44-46.

É possível que a fotografia tenha sido tirada durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), pois nas demais fotografias do Instituto não aparecem signos cívicos, diferentemente dos religiosos.

Desse modo, um dos elementos que pode demonstrar a relação da escola com a sociedade da época é o sinal pátrio da bandeira nacional brasileira, pois uma das características desse período era o enaltecimento ao patriotismo. Almeida Neto pontua que durante o regime militar brasileiro havia diversas “manifestações do poder ditatorial instituído e seus desdobramentos nas atividades diárias de professores e alunos”, como o “hasteamento e arreamento de bandeira, comunicações oficiais, canto do hino nacional etc.” (ALMEIDA NETO, 2014, p. 60).

A disposição das carteiras, no retrato, aparece em semicírculo. Em uma das paredes há uma pintura de margaridas. Na janela, persianas. Outra mudança que pode ser observada é no uniforme das alunas, que não são mais composto por vestidos longos. A idade das estudantes parece variar entre 9 e 12 anos.

Carvalho (1992) descreve que, no início e meio do século XX, muitos dos hábitos higiênicos “definidos em termos de condutas” eram compatíveis com a moral católica (CARVALHO, 1992, p. 43). Esses padrões são perceptíveis nas fotografias do Instituto Santa Teresinha, na sua arquitetura escolar e, principalmente, na higienização dos espaços da instituição e dos alunos, tornando ambos muito bem limpos e arrumados. Desse modo, as imagens também apresentam uma cultura católica.

Como elemento da cultura escolar do Instituto Santa Teresinha, pode-se notar a disposição das carteiras, em semicírculo, o farto uso de imagens e de símbolos católicos e, a partir da década de 1950, o uso de equipamentos de amplificação sonora, instalados nas carteiras e no próprio corpo das alunas. Nesse sentido, por meio de sua materialidade, a referida escola pôde impor uma “determinada aprendizagem sensorial e motora” e disseminar “símbolos estéticos, culturais e ideológicos” (FARIA FILHO; VIDAL; PAULILO, 2004, p. 148).

Como consequência do desenvolvimento científico na eletrônica e no ensino acústico, alguns alunos dos três estabelecimentos de ensino especializados passaram a utilizar próteses auditivas, o Aasi, na escola e fora dela.¹⁶⁵ Esses aparelhos foram se aperfeiçoando ao longo do

¹⁶⁵ Objetos que compõem o Memorial do Instituto Santa Teresinha. Também consta na carta de uma aluna aos seus pais, de 3/11/1959, a solicitação para manter o seu Aasi. Exposição Virtual do Memorial da Inclusão. Disponível em: <http://www.memorialdainclusao.org.br/> Acesso em: 14 nov. 2020.

século XX, tanto no seu tamanho, cada vez menor, como na sua anexação ao corpo, pois inicialmente eram afixados no peito e conectados aos fones de ouvidos, mais tarde, foram posicionados sobre as orelhas do surdo.¹⁶⁶

Como já observado, a adoção desses aparelhos resultou na criação de novas metodologias de ensino por parte das educadoras do Instituto Santa Teresinha, que passaram a estabelecer novas dinâmicas cotidianas e horários estabelecidos.

A Escola Municipal de Surdos passou a atender os alunos, em 13 de outubro de 1952, em um casarão alugado, situado na rua Conselheiro Moreira de Barros, nº 409, bairro Santana, região da Zona Norte de São Paulo, local mais afastado do centro da cidade. O estabelecimento de ensino iniciou as suas atividades com cinco salas de aulas.¹⁶⁷

A escolha desse lugar pode ter sido influenciada pelo fundador e primeiro diretor da escola, o capitão da Força Pública Francisco Viera da Fonseca, que talvez acreditasse ser a localização mais segura, por situar-se em região mais militarizada, urbanizada e afastada de locais tidos como perigosos.

Nas proximidades da escola havia a Academia de Oficiais da Força Pública do Estado “Barro Branco”, inaugurada em 1913, o quartel do Exército brasileiro, instalado no final do século XIX, e o Campo de Marte, construído em 1920.

Para Enio de Almeida (2009, p. 97), o bairro Santana

representa a zona norte do município de São Paulo, sendo seu principal bairro da vertente direita do rio Tietê, e está situado no divisor das águas dos rios Mandaqui e Tremembé, e cujo limite setentrional é a própria Serra da Cantareira. Foi o primeiro bairro de periferia a se desenvolver além do limite do rio Tietê, desenvolvimento este que se deu a partir do início do século XX.

No final do século XIX, foi alocada na região a tropa de artilharia do Exército brasileiro, tornando-se, posteriormente, uma base militar desta força armada. No início do século XX, ocorreu a construção, no mesmo espaço, do quartel nacional para o CPOR (Curso Preparatório de Oficiais da Reserva) de São Paulo (MILITIA, 1962, p. 30).

Nesse mesmo bairro, Santana, foi criada, em 1920, pelo governo do estado e pelo alto-comando da Força Pública de São Paulo, uma escola de aviação militar, o Campo de Marte. Na década seguinte, passou a formar soldados aviadores para o Exército brasileiro (MILITIA, 1962, p. 34).

¹⁶⁶ Disponível em: <https://museudoaparelhoauditivo.com.br/publicacoes-a-evolucao-dos-aparelhos-auditivos.php>. Acesso em: 11 dez. 2021.

¹⁶⁷ *Pasta Histórico de Legislação*. Escola Municipal de Surdos, 1989, p. 1.

A instalação da Escola Municipal de Surdos ocorreu no mesmo momento em que a eletrônica começou a ser utilizada de maneira mais sistemática no ensino de surdos. Desse modo, ao longo da década de 1950, alguns aparelhos de amplificação sonora foram instalados na instituição.¹⁶⁸

Tais equipamentos eram compostos por “aparelho de treinamento de audição modelo SSTE-1 completo, marca Maico,¹⁶⁹ com 10 pares de fone dinâmicos, com as respectivas faixas para cabeça, 2 microfones para mesa, 5 conectores com balanceamento individual para dois pares de fones”.¹⁷⁰

As carteiras da Escola Municipal de Surdos eram individuais e de madeira, com “suporte folheado” em “latão azul”.¹⁷¹ Muitas delas passaram por adaptações, de modo a incorporar as caixinhas de regulação de som, anexadas a elas, que transmitiam os sinais elétricos aos fones de ouvidos de cada aluno.¹⁷² Além disso, havia espelhos nas salas de aulas, utilizados no ensino de linguagem.¹⁷³

No final do ano de 1953, a Escola Municipal de Surdos transferiu-se para a rua Xavier de Almeida, nº 210, no bairro Ipiranga, localidade mais próxima do centro da cidade, sob a direção da professora Ruth Amaral Carvalho. A região era considerada adequada por estar em “local sossegado, próprio para a atuação dos professores de ensino que requer paz e paciência”.¹⁷⁴ Essa escola foi construída especificamente para atender a crianças surdas, e continha um único andar edificado.¹⁷⁵

Para Rosemari Viégas, Lincoln Júnior e Leonel Mazzali, o bairro Ipiranga “sempre teve um conteúdo simbólico bastante expressivo na memória nacional”, por conta do Museu e do Monumento da Independência que ali se encontram. Ele também se caracterizava por ser uma localidade religiosa, filantrópica, educacional e cultural, onde havia várias instituições que surgiram no final do século XIX e início do século XX, e tornaram-se “representações vivas da urbanização do bairro” (VIÉGAS; JÚNIOR; MAZZALI, 2006, p. 1).¹⁷⁶ Entre essas instituições

¹⁶⁸ *Relatório de Agosto de 1958*. Escola Municipal de Surdos, p. 73.

¹⁶⁹ A empresa Maico Electronics foi fundada em Minneapolis, nos Estados Unidos da América, no ano de 1936, produzindo inicialmente audiômetros. Depois, ampliou os seus produtos no segmento, com aparelhos auditivos para uso individual. No início dos anos 1950, criou equipamentos para uso coletivo no ensino de surdos. Disponível em: <http://beckerexhibits.wustl.edu/did/timeline/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

¹⁷⁰ *Relatório de 24 de dezembro de 1953*. Acervo da Escola Municipal de Surdos, p. 29.

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 1.

¹⁷² No memorial da Escola Municipal de Surdos há um modelo dessa carteira.

¹⁷³ Recorte de jornal, que não foi possível ser identificado. A data de publicação é 12/5/1955. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

¹⁷⁴ Recorte do jornal *A Gazeta*, de 12/2/1955. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

¹⁷⁵ *Idem*.

¹⁷⁶ MAZZALI, Leonel; ETCHEBÉHÈRE JÚNIOR, Lincoln.; VIÉGAS, Rosemari Fagá. Bairro do Ipiranga: dimensões funcionais e culturais. In: Encontro de Estudos Organizados, 2006, São Paulo. *Resumos dos Trabalhos*

estava o Instituto especializado para cegos “Padre Chico”, fundado em 1927, e vários asilos e orfanatos.

Raphael Giovannoni pondera que a “organização da vida urbana no Ipiranga só acontece após o firmamento de grandes indústrias no bairro, principalmente no começo do século XX”, seguido pelo aumento no “número de moradores, comércio e serviços” (GIOVANNONI, 2017, p. 37). Outra característica do bairro é a importância do migrante e do imigrante, que “foram absorvidos nessas indústrias na região neste período” (GIOVANNONI, 2017, p. 40).

A Escola Municipal de Surdos talvez tenha se instalado no bairro Ipiranga porque nele estava concentrado o maior número de instituições filantrópicas do período. Nessa perspectiva, possivelmente a intenção tenha sido centralizar naquela região os atendimentos educacionais especializados.

Todavia, pouco menos de três anos após a sua inauguração, o prédio foi solicitado pela municipalidade, que posteriormente o transformou em uma maternidade.¹⁷⁷ Consequentemente, a Escola Municipal de Surdos teve que mudar do local.

Em 1956, o estabelecimento de ensino em destaque se transferiu para a rua Muniz de Souza, nº 1155, no bairro Aclimação, região centralizada da cidade, com o objetivo de melhorar ainda mais o acesso dos estudantes, que vinham de várias regiões do município. A escola ficou alocada durante quatro anos em espaço improvisado, emprestado pela Biblioteca Municipal do local.¹⁷⁸

No início da década de 1950 havia 30 alunos matriculados, sendo 19 meninos e 11 meninas.¹⁷⁹ No final desse decênio, o número de alunos aumentou para cinquenta.¹⁸⁰

do IV Encontro de Estudos Organizados – Eneo, 2006. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/eneo2006-280.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2021.

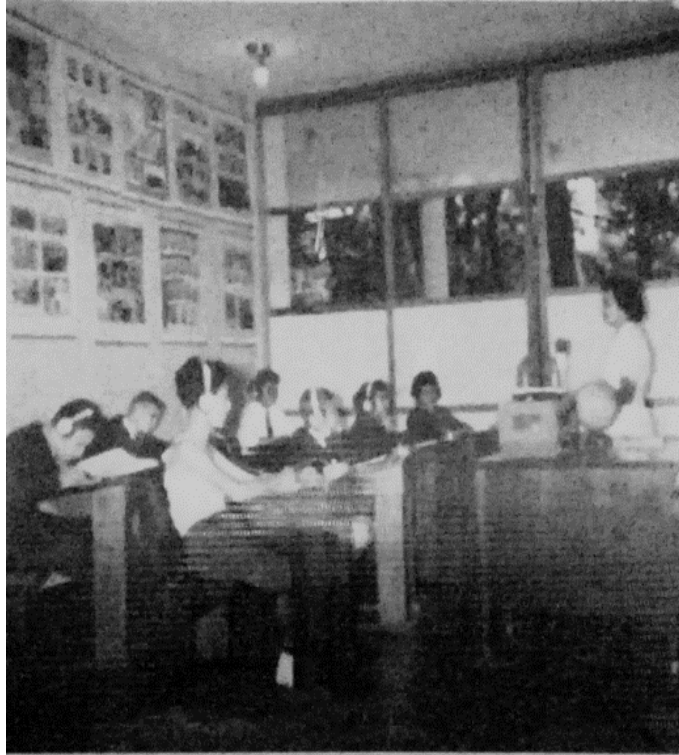
¹⁷⁷ Recorte do jornal *A Gazeta*, de 9/2/1956. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

¹⁷⁸ *Livro Histórico de Legislação da Escola Municipal de Surdos*, 1989, p. 13.

¹⁷⁹ *Pasta de Informações e Parecer sobre a Escola Municipal de Surdos*, de 1953, p. 11.

¹⁸⁰ Recorte do jornal *Shopping News*, de 15/10/1959. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

Fotografia nº 10 – Sala de aula da Escola Municipal de Surdos



Fonte: Arquivo da Escola Municipal de Surdos (1959).

A Fotografia nº 10 foi encontrada impressa em um *banner* comemorativo dos 60 anos da escola. É possível que essa imagem tenha sido registrada por algum fotógrafo profissional, tendo em vista o enquadramento, que tenta captar a totalidade da sala de aula e, ao mesmo tempo, demonstra a prática educativa desenvolvida durante a aula.

A imagem também registra a professora em pé, diante de um microfone. Os alunos estão sentados em suas carteiras, em número de oito, sendo seis meninos e duas meninas, cuja faixa etária aparentemente varia entre 8 e 11 anos, todos uniformizados e com fones nos ouvidos.

As carteiras são individuais, de madeira, com banco acoplado, e estão enfileiradas, demonstrando que a prática da leitura labial naquele momento passou a ser secundarizada, a fim de priorizar os exercícios do ensino acústico, que estimulava e aproveitava os resíduos auditivos dos alunos. A mesa da professora também é de madeira e, em cima dela, há algumas folhas de papel, um globo terrestre e uma vitrola para projeção de som. Na parede de fundo estão várias figuras afixadas, talvez sejam quadros parietais. A escola, na ocasião, ocupava um espaço provisório na Biblioteca Municipal da Aclimação.

Fotografia nº 11 – Aula na Escola Municipal de Surdos



Fonte: Arquivo da Escola Municipal de Surdos (1959).

A Fotografia nº 11, com a legenda *Aula com treinamento auditivo*, encontra-se no *Álbum de Fotografia I (1954-1975)*, da Escola Municipal de Surdos, e foi capturada no ano de 1959, ainda no mencionado espaço provisório da Biblioteca Municipal da Aclimação. O ângulo da imagem tenta mostrar a totalidade da sala de aula, bem como a mencionada prática de linguagem desenvolvida nela.

A Fotografia nº 11 mostra a professora de pé, segurando e falando em um microfone. Sobre a sua mesa de madeira há um caderno ou livro, um globo terrestre e uma vitrola com dispositivos de regulagens de som.

Na imagem aparecem quatro alunos, sendo três meninos e uma menina, sentados em carteiras individuais equipadas,¹⁸¹ que estão enfileiradas. Sobre estas há materiais escolares e uma caixinha para regulação da intensidade do som. Todos os estudantes, cujas idades variavam entre 8 e 14 anos, estão usando fones de ouvidos, e alguns aparecem escrevendo. No fundo da sala há quadros cujas imagens não estão nítidas.

Nas Fotografias nºs 10 e 11 nota-se o tamanho diminuto da sala de aula, a quantidade reduzida de alunos, o grande volume de imagens e ilustrações na classe e os fones de ouvidos em cada aluno, acoplados a um equipamento de projeção e/ou de amplificação sonora. Elementos que integram a cultura escolar institucional.

Não é possível saber por qual razão e por quem as fotografias foram capturadas, se tiveram o propósito de mero registro ou de divulgação. Entretanto, com relação à Fotografia nº

¹⁸¹ Há um exemplar dessa carteira no memorial da escola.

10, um fato a ser observado é que a imagem está projetada em um *banner* que fica em uma das entradas do memorial da escola, sem outra matriz no acervo. Desse modo, para além de ser um suporte de memórias, o seu uso desdobrou-se no reforço das representações institucionais sobre o próprio passado, que são transmitidas naquele lugar.

A Fotografia nº 11 integra o *Álbum Fotográfico nº 1 (1954-1975)* da Escola Municipal de Surdos, sendo ela ao mesmo tempo suporte de memórias e uma representação sobre determinado passado institucional, preservado, constante do referido conjunto selecionado de fotografias.

A Escola Municipal de Surdos iniciou as suas atividades em região mais afastada, mas foi se aproximando do centro da cidade. Além disso, em boa parte do seu tempo teve que improvisar em espaços disponíveis, como em um casarão alugado e em lugar emprestado, que foram construídos para outra finalidade. Essas características também desembocaram na cultura escolar da instituição.

Em 1960 foi inaugurado o novo prédio, construído especificamente para sediar a Escola Municipal de Surdos,¹⁸² situado na rua Pedra Azul, nº 314, onde permanece até hoje. O estabelecimento de ensino está situado ao “lado do Parque [da Aclimação], em uma área cedida que antes pertencia ao mesmo” (PENA, 2018, p. 114).

Neste mesmo ano, 1960, a escola tinha 50 alunos matriculados,¹⁸³ contando com nove professoras para oito classes.¹⁸⁴ Ademais, no prédio, as salas de aulas eram “amplas, bem iluminadas e arejadas”, e foram “submetidas aos modernos revestimentos acústicos, evitando a refração de sons e a influência de sons externos”, possuindo também cabines acústicas instaladas “para aferição de testes auditivos”.¹⁸⁵

A localização para a instalação da Escola Municipal de Surdos foi um fator importante para a sua instalação. Entre os critérios que determinavam a sua escolha, havia forte influência do higienismo, que considerava a ventilação, a limpeza e o afastamento de máculas imorais. Além disso, também foram considerados os fatores correspondentes ao ensino especializado, como estar instalado em um lugar silencioso, a fim de contribuir para o desenvolvimento dos exercícios de recuperação da audição residual.

¹⁸² *Histórico de Legislação* da Escola Municipal de Surdos, 1989, p. 1.

¹⁸³ Recorte de jornal *Shopping News*, de 15/10/1959. Memorial da Escola Municipal de Surdos.

¹⁸⁴ *Relatório Anual*. Escola Municipal de Surdos, 1960, p. 58.

¹⁸⁵ Recorte do jornal *Folha de S.Paulo*, de 11/12/1963. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

Viñao Frago afirma que havia um planejamento urbanístico com o objetivo de encontrar o “lugar ideal para estabelecer” os lugares públicos, incluindo as escolas (VIÑAO FRAGO, 2021, p. 26, tradução nossa).

As acomodações da escola em seu novo edifício aumentaram consideravelmente. O novo prédio escolar continha:

três 3 blocos: Bloco A, em três pavimentos: 1º pavimento - 3 salas do pré-primário, galpão de 100 m² e sanitários. 2º pavimento - galpão de recreação e esportes de 740 m² e administração. 3º pavimento - oficinas para 230 alunos, auditório para 200 pessoas, biblioteca, 2 salas de aula, assistência médica e dentária, refeitório e cozinha com capacidade para atender as 480 crianças do Instituto. Bloco B, em 1 pavimento, com 19 salas de aula e sanitários. Bloco C, casa do zelador. Total de salas de aula: 24 com capacidade para 20 crianças cada uma, por exigência do tipo de ensino. Área construída: 4.800 m². Revestimentos externos: Pastilhas de porcelana e granito cinza.¹⁸⁶

Escolano descreve a arquitetura escolar como “um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores”, sejam eles “símbolos estéticos, culturais e também ideológicos”. O autor também aponta que o espaço educativo reflete as “inovações pedagógicas, tanto com suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos”, assim como reverbera determinados discursos, constituindo um “elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem” (ESCOLANO, 2001, p. 26).

O novo prédio da Escola Municipal de Surdos visava também educar, valendo-se dos seus aspectos arquitetônicos que direcionavam o tempo e redimensionavam espacialmente os estudantes. Ademais, a partir da racionalização do lugar e da sua materialidade, disciplina-se o corpo dos surdos introjetando nele atitudes ordenadas, quais sejam, de disciplina e de rotinas diárias. O mencionado edifício apresentava ainda as inovações no ensino especializado, aproveitando o espaço apropriado para a instalação dos modernos equipamentos de amplificação sonora.

Essa edificação também estava alinhada com a arquitetura de sua época. Para Mário Caldeira, entre 1930 e 1960, a lógica da arquitetura escolar era a da máquina e da ciência, ou seja, uma “organização de caráter industrial que os edifícios continham” (CALDEIRAS, 2005, p. 104).

Segundo o autor (2005, p. 104), na construção da Escola Municipal de Surdos, os

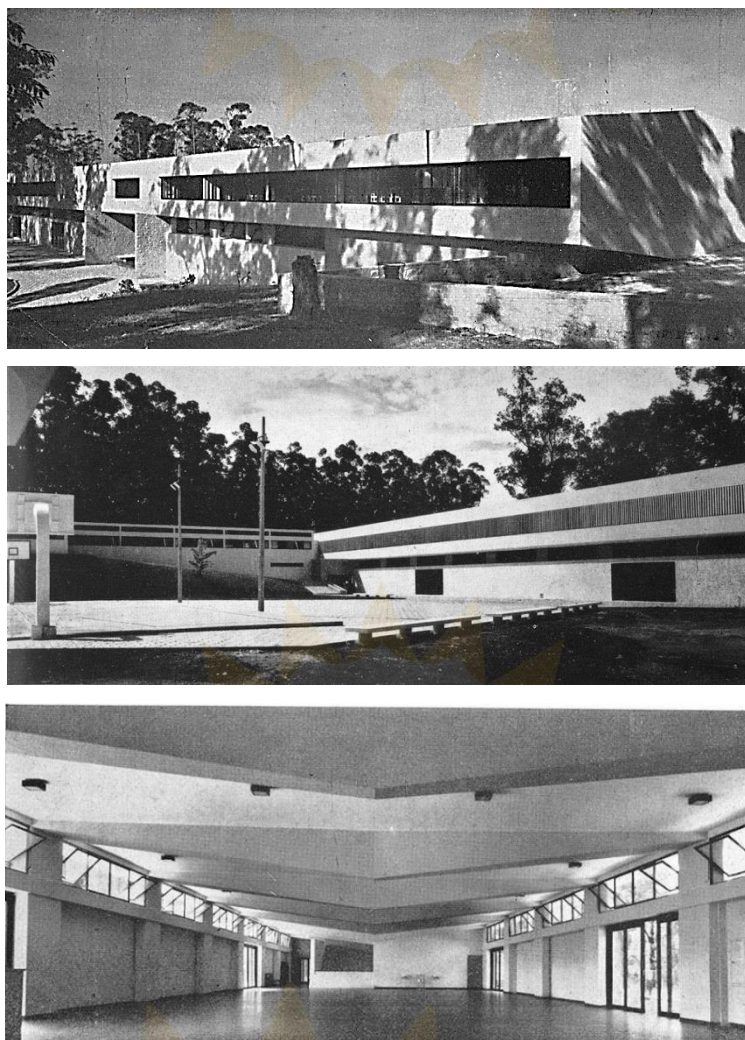
volumes usados na composição aditiva são principalmente lineares e estreitos, ainda que a arquitetura que foi proposta contenha um caminho diferente que seria desenvolvido mais adiante. Essas práticas em grande parte era justificada pela necessidade de isolamento das salas de aula. Porém neste projeto os autores

¹⁸⁶ Revista *Acrópole*, nº 272, julho de 1961, p. 277.

revelam uma outra justificativa, vinculada à ideia de higiene e salubridade, e que não é nova: a renovação do ar em ambientes internos.

Além disso, as formas “finais dos volumes que compõem o prédio possuem uma densidade diferente do que era feito até então: os planos das fachadas começam a ter certa independência do volume que elas definem”. Outro ponto de ruptura apresentado na arquitetura da Escola Municipal de Surdos tem relação com o desaparecimento da “preocupação em posicionar as salas de aula para uma única direção, que havia sido uma forte referência nos projetos feitos desde 1934” (CALDEIRAS, 2005, p. 117).

Fotografias n^{os} 12, 13 e 14 – Prédio Próprio da Escola Municipal de Surdos



Fonte: Revista Acrópole (1961).¹⁸⁷

¹⁸⁷ Entre as páginas 276 e 279. Disponível em: <http://www.acropole.fau.usp.br/edicao/272>. Acesso em: 28 jun. 2022.

A arquitetura da escola se destacava como símbolo do moderno e do Poder Público presente, juntamente com o parque municipal inspirado no *Jardin d'Acclimatation* francês.¹⁸⁸

Na verdade, essa região se elitizou na segunda metade do século XX. Na década de 1950, a localidade “passou a ser residencial, com predomínio de moradores que migravam de outros estados e municípios brasileiros e de outros países (italianos, japoneses, portugueses e seus descendentes)”. Na década seguinte, o bairro apresentou uma verticalização, sendo “uma parte habitada por famílias de classe média, com boa situação financeira (nas proximidades do Jardim)” (FERRARI, 2017, p. 136).

Para Escolano, devemos considerar o espaço-escola em sua “localização, a disposição dele na trama urbana dos povoados e cidades”, como um elemento curricular (ESCOLANO, 2001, p. 28). Assim, a arquitetura escolar “é um elemento cultural e pedagógico não só pelos condicionamentos que suas estruturas induzem”, como também “pelo papel de simbolização que desempenha na vida social”, pois ela é uma “forma que comporta determinada força semântica através dos signos e símbolos que exhibe, como variante que é da chamada arquitetura institucional” (ESCOLANO, 2001, p. 33).

A Escola Municipal de Surdos integrava uma região pertencente ao centro expandido da cidade, cujo público se elitizava a cada ano. O seu edifício escolar destacava-se como imponente símbolo do moderno instaurado pelo Poder Público municipal, contribuindo, sobretudo, com a valorização imobiliária na região.

No início dos anos 1960, a quantidade de estudantes matriculados na Escola Municipal de Surdos foi duramente criticada por algumas mídias impressas, que enfatizavam a discrepância entre a estrutura do prédio escolar, com capacidade para abrigar mais de 300 alunos, e o atendimento real, de apenas 50 crianças. Tais matérias colocavam a situação descrita como consequência da falta de “estruturação financeira”, assim como da ausência de profissionais especializados e da escassez de recursos materiais para o desenvolvimento das atividades escolares.¹⁸⁹

Esse cenário foi se normalizando no início da década de 1960, quando a escola passou a ter oito professores especializados e oito classes, sendo três preparatórias, duas de quarto ano, duas de primeiro ano e uma de quinto ano.¹⁹⁰ Em 1962, o número de alunos aumentou para 73,

¹⁸⁸ Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/parques/regiao_centro-oeste/?p=5728. Acesso em: 28 dez. 2021.

¹⁸⁹ *Jornal do Commercio* (RJ), de 14/11/1961, p. 2.

¹⁹⁰ *Relatório Anual de 1960*, Escola Municipal de Surdos, p. 2.

sendo 61 meninos e 12 meninas, com idades que variavam entre 4 e 20 anos.¹⁹¹ Desse modo, o índice de estudantes e de docentes aumentou ao longo da década.

O Instituto Educacional São Paulo foi fundado em 1954, e a sua primeira sede, temporária, estava situada na avenida Brigadeiro Faria Lima, nº 2.705,¹⁹² onde hoje é o Museu da Casa Brasileira, próximo ao Clube Pinheiros. Um ano depois, também em caráter provisório, instalou-se na rua Iguatemi, nº 774, no Jardim América. Os bairros Pinheiros e Jardim América eram residenciais horizontais, habitados por pessoas da elite e da classe média, e contavam com forte comércio nas proximidades (BAROSA, 2001, p. 120).

Em 1955, o Instituto Educacional São Paulo mudou-se para um casarão alugado, situado na rua Maranhão, nº 1.025, no bairro Higienópolis, quando o número de alunos atingiu o limite da sua capacidade, ou seja, 40 estudantes.

Fotografia nº 15 – Instituto Educacional São Paulo no bairro Higienópolis



Fonte: Acervo do Instituto Educacional São Paulo (s/d.).

Essa localização é central na cidade de São Paulo e no seu entorno há alguns palacetes do final do século XIX. Durante as décadas de 1940 e 1950, a região se tornou residencial para as elites e continha algumas instituições instrutivas, como escolas, universidades e centros culturais (FERRARI, 2017, p. 94).

A escola também surgiu no momento de incorporação do ensino acústico na educação de surdos. Por esta razão, em algumas de suas salas de aulas havia tapetes “espessos e paredes

¹⁹¹ *Relatório Anual de 1962*, Escola Municipal de Surdos, p. 14. Como mencionado, muitas estudantes surdas eram atendidas como bolsistas no Instituto Santa Teresinha.

¹⁹² *Exposição Comemorativa dos 65 Anos do Instituto Educacional São Paulo (1954-2019)*. Acervo institucional.

de Eucatex, destinados a absorver o som, a fim de evitar vibrações” e, por conseguinte, favorecer o “aprendizado”. As carteiras eram postas em semicírculo e possuíam “instalações de fones” conectados a “um amplificador de som”.¹⁹³

Esses aparelhos eletrônicos eram utilizados no Iesp de diversas formas, como “na medição, exames e testes de fonia e audição, exercícios de ortofonia e desenvolvimento da sensibilidade auditiva e reeducação acústica”.¹⁹⁴ Para as atividades de “ginástica lingual” e de leitura labial usava-se o espelho constante na sala de aula, e os alunos repetiam, como forma de exercício, os movimentos feitos pela professora.¹⁹⁵

Fotografia nº 16 – Aula no Instituto Educacional São Paulo



Fonte: Acervo do Instituto Educacional São Paulo (1957).

No verso da Fotografia nº 16 consta o ano de sua captura, 1957, quando o Instituto estava sediado na rua Maranhão. O seu enquadramento priorizou a ação docente, bem como a atividade desenvolvida pelo professor. A imagem também mostra que os quatro estudantes não usam uniforme e, aparentemente, têm entre 11 e 15 anos de idade. Todos eles utilizam fones de ouvidos com microfones acoplados, e estão sentados em cadeiras alinhadas em carteiras duplas

¹⁹³ Jornal *Diário da Noite*, de 12/11/1958, p. 7.

¹⁹⁴ Recorte de jornal da década de 1960. Acervo do Instituto Educacional São Paulo.

¹⁹⁵ Recorte dos jornais *A Gazeta*, de 28/12/1955. *O Estado de S. Paulo*, de 18/1/1956. Acervo do Instituto Educacional São Paulo.

de madeira, posicionadas em semicírculo e, sobre elas há caixinhas para regulagem do som e um livro didático ou atlas geográfico.

Em frente às alunas está o professor Aldo Peracchi, em pé, também utilizando fone de ouvido com microfone. Ele indica com o dedo uma parte do mapa, afixado em um *banner* com pedestal de metal. A aula parece ser de geografia. Ao lado do docente há um grande aparelho acoplado, contendo projetor de som e vitrola, que igualmente conecta os microfones e fones de ouvidos.

No final da década de 1950, o número de alunos matriculados aumentou de 62¹⁹⁶ para 80 alunos, atingindo novamente o limite da sua capacidade para acomodação dos estudantes. Esta situação pressionou a Direção da escola a construir uma sede própria, momento que receberam a doação de um terreno, do ex-prefeito e esposo da diretora do Iesp, Fábio da Silva Prado.¹⁹⁷ O novo prédio escolar foi construído na alameda dos Tupiniquins, nº 997, no bairro Moema.

Como é possível observar, a escola estabeleceu-se em lugares mais elitizados da capital paulista. A instalação do Instituto Educacional São Paulo nesses bairros colaborava para formar as estruturas mentais dos seus alunos, de modo a situar e ordenar muitos deles em seus respectivos lugares sociais, pois uma parte deles era oriunda da elite paulistana.

No ano de 1960, o Instituto funcionava em regime de semi-internato e possuía 110 discentes matriculadas, na faixa etária entre 1 e 17 anos,¹⁹⁸ e 19 professores e dois auxiliares de classe.¹⁹⁹

No começo dos anos 1960, a escola mudou-se para a sua sede própria, atendendo mais de 150 alunos.²⁰⁰ O prédio escolar tinha área total de 2.700 m², distribuído em três andares.²⁰¹ Cada sala de aula comportava o número médio de sete estudantes,²⁰² e meninos e meninas estudavam no mesmo espaço.

¹⁹⁶ Jornal *A Gazeta*, de 18/11/1958, p. 26.

¹⁹⁷ *Ata da Reunião da Diretoria do Conselho dos Fundadores do Iesp*, de 27/7/1959. Instituto Educacional São Paulo, p. 36.

¹⁹⁸ Recorte do jornal *Folha de S. Paulo*, de 9/9/1960. Arquivo do Instituto Educacional São Paulo.

¹⁹⁹ *Boletim Ouça e Fale...*, nº 1, do Instituto Educacional São Paulo, 1960, p. 5.

²⁰⁰ Jornal *Correio da Manhã* (RJ), de 29/10/1963, p. 7.

²⁰¹ *Relatório da Diretoria do Conselho dos Fundadores do Instituto Educacional São Paulo*, apresentado à Assembleia-Geral Ordinária realizada em 24/10/1961. Acervo do Iesp, p. 1.

²⁰² *Planta do Prédio*. Acervo do Instituto Educacional São Paulo.

Fotografia nº 17 – Sala de aula do Instituto Educacional São Paulo



Fonte: Acervo do Instituto Educacional São Paulo (s/d.).

A Fotografia nº 17, encontrada na secretaria da Derdic/SP, estava colada em uma moldura de madeira, com algumas partes descoladas. Segundo a funcionária Neide Furlan²⁰³, a imagem foi capturada na sede da escola, em Moema, na década de 1960. O objetivo provável do fotógrafo foi captar a atividade praticada na sala de aula.

Na imagem aparecem quatro alunas, com idade entre 10 e 15 anos, todas uniformizadas e usando fones de ouvidos. As carteiras são individuais e de madeira, organizadas de modo que as discentes ficassem em frente ao educador, e sobre elas há folhas de papel e caixinhas de regulagem individual do som. Em frente às alunas está o professor Aldo Peracchi, sentado, com um microfone na mão. Em uma das paredes da sala de aula aparece um pequeno armário de madeira com gavetas.

Nas Fotografias nºs 16 e 17 são notáveis alguns elementos da cultura escolar do Instituto Educacional São Paulo, como o tamanho reduzido da classe, o número pequeno de alunos e os fones de ouvidos nos estudantes, conectados a microfones e a aparelhos de projeção e/ou amplificação sonora. Também é perceptível a mudança, no início da década de 1960, na disposição das carteiras, de semicírculo para todos os alunos posicionados em frente ao professor.

Na medida em que o ensino acústico foi sendo desenvolvido na Escola Municipal de Surdos e no Instituto Educacional São Paulo, as carteiras deixaram de ser postas em semicírculo

²⁰³ Informação fornecida pela funcionária Neide Furlan durante a pesquisa no Instituto Educacional São Paulo, em 2019.

e passaram a ser enfileiradas, pois a prática da leitura labial, a partir da década de 1950 começou a ser posta como secundária, em detrimento dos exercícios do ensino acústico.²⁰⁴

Com relação aos equipamentos eletrônicos, nota-se variações no uso dos microfones, pois na Fotografia nº 16, que correspondia à década de 1950, eles estão acoplados ao fone de ouvido, mas na imagem nº 17 estão afixados na carteira. Assim, é possível supor o uso temporário do primeiro conjunto e a mudança para o segundo, como reflexo do desenvolvimento tecnológico no campo da acústica.

Não se sabe por quais razões e por quem as fotografias foram capturadas, se tiveram o propósito de registro institucional ou de divulgação da escola. Todavia, foi possível perceber outros empregos atribuídos à Fotografia nº 16, como a guarda de uma cópia no acervo do Instituto Educacional São Paulo e a sua divulgação no Memorial da Inclusão,²⁰⁵ o que demonstra o caráter da fotografia como suporte de memórias e representação de um determinado passado, o qual os sujeitos institucionais do estabelecimento de ensino querem conservar e transmitir.

A Fotografia nº 17 estava emoldurada e exposta sobre um armário na secretaria da Derdic. Desse modo, como a imagem nº 16, ela é um suporte de lembranças e representa a memória que a instituição construiu e apresenta sobre o seu próprio passado.

Segundo Rosa Valverde, o Iesp foi transferido para a sua sede própria em 1962, situada na alameda Tupiniquins, construída especificamente para o ensino de surdos. Nesse espaço havia 43 salas de aulas, contando também com oficinas e laboratórios, “como as destinadas à audiometria e à audiofoniatria, equipadas com o que havia de mais moderno, na época, no campo da eletrônica”, como a “transmissão indutiva” (VALVERDE, 1992, p. 31). As salas de aulas tinham o tamanho de 4 x 4 metros e comportavam sete alunos.²⁰⁶

O espaço educativo reflete as “inovações pedagógicas, tanto com suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos”. Nele transparecem determinados discursos (ESCOLANO, 2001, p. 26). Assim, a localização, a materialidade e a arquitetura da escola eram elementos do currículo implícito do Iesp, que transmitiam aos seus alunos alguns valores, como disciplina, ordem, dedicação, operosidade e pertencimento a determinado grupo social.

²⁰⁴ *Álbum fotográfico 1 (1954-1975)* e fotografia avulsa de 1959. Acervo do Instituto Educacional São Paulo.

²⁰⁵ A fotografia pode ser encontrada na exposição permanente no espaço ou por meio de visita virtual. Disponível em: <http://www.memorialdainclusao.org.br/>. Acesso em: 14 nov. 2020.

²⁰⁶ *Planta do Prédio*. Acervo do Instituto Educacional São Paulo.

Fotografia nº 18 – Prédio próprio do Instituto Educacional São Paulo



Fonte: Acervo do Instituto Educacional São Paulo (s/d.).

No meio da década de 1960, o Instituto tinha 29 salas de aulas em funcionamento. Além disso, havia outros espaços na instituição, como “cozinha, laboratório de química e física, salas de pesquisas audiofônicas”,²⁰⁷ auditório, refeitório, portaria, secretaria, Diretoria, sanitários, pátio e salas de desenho, de trabalhos manuais, de línguas vivas e de professores.²⁰⁸

Conforme Rosa Valverde, em 1969, o Iesp doou o seu acervo e passou a ser mantido pela Fundação São Paulo, entidade mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), por causa do crescimento físico do Instituto e do “grave problema financeiro acarretado” pela sua expansão (VALVERDE, 1992, p. 35). Naquele momento, o Iesp foi incorporado à Unidade Suplementar da PUC-SP e recebeu a denominação de Centro de Educação de Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (Cedic). Posteriormente, foi nomeado Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (Deric), nomenclatura mantida até os dias atuais (VALVERDE, 1992, p. 37).

²⁰⁷ Jornal *O Estado de S. Paulo*, de 20/6/1965, p. 23.

²⁰⁸ *Planta do Prédio*. Acervo do Instituto Educacional São Paulo.

CAPÍTULO 2 - PROFESSORES DE SURDOS: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

Este capítulo apresenta os professores de surdos, assim como as representações sobre eles difundidas na mídia impressa e as concepções de alguns desses docentes sobre os surdos e a educação. Além de abordar as práticas pedagógicas de tais educadores.

2.1. Professores de surdos

Viñao Frago enfatiza a necessidade de análise da cultura escolar considerando os professores, no tocante às suas formações, formas de seleção, “estatuto, associativismo, composição social, gênero, idades e representações” (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 88).

Algumas das Irmãs-professoras do Instituto Santa Teresinha foram formadas em curso de especialização na França,²⁰⁹ no início e na metade do século XX. Após a conclusão dessa capacitação, as educadoras passavam por exames oficiais²¹⁰ de proficiência, que envolviam avaliações teóricas e práticas,²¹¹ preparados por órgãos específicos do governo francês. Depois de aprovadas, podiam lecionar em “qualquer colégio destinado a surdos-mudos”.²¹²

Essa especialização passou a ser certificada pelo Ministério do Interior francês em 1884 e estava estruturada na perspectiva do método oral de linguagem (CÂMARA, 2018, p. 289). Ela podia ser obtida em diversas escolas especializadas do país e havia duas formas de titulações, sendo uma delas com duração de dois anos, oferecida para lecionar no Primeiro Grau, que capacitava o candidato a ensinar surdos-mudos, desde que ele fosse formado ou frequentasse, concomitantemente, o curso normal. A outra ocorria em grau Superior, que habilitava o docente especializado a formar novos professores de surdos-mudos, e era concedida somente a quem já possuísse o destacado certificado de Primeiro Grau e comprovasse experiência mínima de dois anos no ensino de surdos-mudos.²¹³

²⁰⁹ Esse curso podia variar entre quatro e seis anos. Jornal *Shopping News*, de 16/2/1958, p. 1; recorte do jornal *Folha de S.Paulo*, de 7/10/1970. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

²¹⁰ Jornal *Shopping News*, de 16/2/1958, p. 1.

²¹¹ *Journal Officiel de la République Française*. Seizièmeannée, n^{os} 243-4, septembre, 1884, p. 4730-4731. Disponível em: http://dcalin.fr/textoff/sourds_1884.html. Acesso em: 6 jan. 2022.

²¹² Recorte do jornal *Folha da Noite*, do ano de 1933. Arquivo do Instituto Santa Teresinha.

²¹³ Nos mencionados exames de admissão, organizados pelo Ministério do Interior francês, eram averiguados o ensino da leitura e a articulação labial; os elementos de anatomia e fisiologia dos órgãos da voz; o método de alfabetização de surdos-mudos; e os saberes gerais constantes no currículo regular do curso primário, como: caligrafia, princípios da educação moral e cívica, elementos da aritmética, geografia, história, lições das coisas, etc. Esses conhecimentos tendiam a ser mais aprofundados quando a avaliação remetia à obtenção do certificado em grau superior, que, sobretudo, analisava o conhecimento do candidato em história da educação de surdos e em métodos para o ensino do referido público. *Journal Officiel de la République Française*. Seizièmeannée, n^{os} 243-

Na década de 1940, houve adequações nessas capacitações, a fim de suprir as demandas do ensino acústico. O *Cours de préparation au professorat des Institutions nationales de sourds-muets*²¹⁴ era organizado pelo Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris²¹⁵ e oferecido principalmente aos profissionais que atuavam nas escolas especializadas particulares. Ademais, a partir da Instrução Federal da França, de 24 de abril de 1946, o antigo grau Superior foi substituído pelo curso Secundário.²¹⁶

Para fundar o Instituto Santa Teresinha, duas freiras brasileiras, Irmãs Suzana Maria e Madalena da Cruz, obtiveram, em 1929, a capacitação descrita para lecionar no Primeiro Grau, e trouxeram com elas duas religiosas francesas, a Irmã Maria São João e a Madre Luíza dos Anjos. Estas duas possuíam formação semelhante àquelas, contudo, a graduação da última era em grau Superior, o que a habilitava a capacitar outras freiras no ensino especializado.²¹⁷ Desse modo, muitas das educadoras da instituição foram preparadas por ela no próprio Instituto,²¹⁸ ao longo do século XX.

Madre Luíza dos Anjos nasceu no final da década de 1880, ingressou no convento com 15 anos de idade, e, na sequência, fez a especialização em Paris relativa ao nível de Primeiro Grau, para lecionar ao público surdo. Na mesma cidade, lecionou por alguns anos no Instituto de Surdos pertencente à Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário.²¹⁹ Ela prosseguiu nos estudos, obtendo o mencionado grau Superior, que a tornou formadora de docentes.

4, septembre, 1884, p. 4730-4731. Disponível em: http://dcalin.fr/textoff/sourds_1884.html. Acesso em: 6 jan. 2022.

²¹⁴ Livro de formação de uma das Irmãs-professoras, encontrado no Acervo do Instituto Santa Teresinha, qual seja, o de Fernand Fourgon, intitulado *Historique de la pédagogie des sourds-muets, cours de préparation au professorat des Institutions nationales de sourds-muets*, Paris, 1957, 617 p.

²¹⁵ Biblioteca do Institut National de Juenes Sourds de Paris. Disponível em: http://bibli.injs-paris.fr/index.php?lvl=author_see&id=593. Acesso em: 14 nov. 2021.

²¹⁶ A Instrução Federal da França, de 24 de abril de 1946, reestruturou no país as disciplinas que compunham as mencionadas especializações para o nível primário, sendo elas alinhadas com o ensino acústico: anatomia, fisiologia, acústica, fonética, leitura labial, psicologia, surdo-mutismo, programa de vocabulário e noções gramaticais. Para o curso secundário, as matérias eram: surdo-mutismo, anatomia e fisiologia do aparelho vocal e auditivo; acústica física e biológica; psicologia; elementos da língua francesa (vocabulário e noções gramaticais); método de ensino da língua e diversas disciplinas escolares para surdos-mudos; fonética descritiva, fonética experimental; métodos de ensino para surdos-mudos, se valendo da fala e da leitura labial; educação auditiva, com procedimentos fonoaudiológicos aplicáveis a pessoas que ouvem; história da educação de surdos-mudos e aplicação de textos. *Journal Officiel de la République Française*. Jeudi 2 et Vendredi 3 Mai 1946, pages 3742-3743. Disponível em: http://dcalin.fr/textoff/deficients_sensoriels_1946.html. Acesso em: 14 nov. 2021.

²¹⁷ *Jornal Shopping News*, de 16/2/1958, p. 1.

²¹⁸ *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, v.4, ed. 3, maio-jun. 1936, São Paulo.

²¹⁹ *Jornal Correio Paulistano*, de 2/10/1955, p. 10.

Veio ao Brasil com 20 anos de experiência na educação especializada²²⁰ e dirigiu o Instituto Santa Teresinha até o início dos anos 1960.²²¹

A partir da década de 1940, para a habilitação de professores do ensino Primário no estado de São Paulo foi exigida a formação em curso normal de nível Secundário.²²² Além disso, o candidato precisava ser aprovado no exame de saúde e nas avaliações teóricas desenvolvidas pela 3ª Delegacia Estadual, que cuidava do Ensino Particular. A instituição elaboradora desses testes era o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, cujas provas analisavam as aptidões do requerente em língua portuguesa, aritmética, ciências físicas e naturais e desenho.²²³ Nesse processo seletivo não era aferido o conhecimento em ensino especializado, por não haver oferta pública para capacitação semelhante na cidade.

As Irmãs Noemia Maria da Eucaristia e Tereza da Eucaristia, dentre outras, do Instituto Santa Teresinha, adquiriram autorização para lecionar na capital paulista, após serem promovidas nos exames descritos. Ambas atuaram no estabelecimento de ensino entre as décadas de 1940 e 1960.²²⁴

No início dos anos 1950 trabalhavam no Instituto Santa Teresinha 15 Irmãs-professoras e seis irmãszinhas surdas. As últimas, como já foi dito, eram auxiliares de classe²²⁵ e recebiam capacitação específica para tal fim na própria instituição.²²⁶

Outras religiosas que atuaram no ensino especializado eram a Irmã Maria Margarida e a Madre Inês Tagliari. As duas obtiveram formação no ensino de surdos em Segundo Grau, na França, respectivamente, nas décadas de 1950²²⁷ e 1960.²²⁸ A partir dos anos de 1960, elas passaram a dirigir o Instituto e, possivelmente, colaboravam na capacitação das demais freiras docentes da escola.

²²⁰ *Livro do Tombo* (1929-2019), do Instituto Santa Teresinha, p. 37.

²²¹ No ano de 1959, a mencionada madre foi condecorada com a medalha de ordem pública, concedida pelo governo francês, “em homenagem aos 50 anos de magistério na educação especializada das crianças surdas-mudas”. A religiosa faleceu nove anos depois. *Livro do Tombo* (1929-2019), do Instituto Santa Teresinha, p. 37.

²²² Conforme o *Decreto Estadual nº 17.698*, de 26 de novembro de 1947 e a *Lei Federal nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961.

²²³ Pasta de uma freira espanhola, submetida ao exame para lecionar no ensino particular paulista, na década de 1940. Dados coletados no Arquivo do Estado de São Paulo, caixas contendo registros da Secretaria Estadual de Educação.

²²⁴ *Jornais Diário Oficial do Estado de São Paulo*, de 7/7/1942, p. 10. *Folha da Noite*, de 5/7/1951, p. 9. *Livro do Tombo* (1929-2019), p. 22. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

²²⁵ *Jornal Folha da Noite*, de 5/7/1951, p. 9.

²²⁶ Recorte do jornal *Diário da Noite*, do ano de 1957, p. 12. Concedido pela ex-aluna Geni Fávero, do Instituto Santa Teresinha.

²²⁷ *Jornal Última Hora*, de 11/11/1970, p. 5.

²²⁸ Recorte do jornal *Folha de S.Paulo*, de 7/10/1970. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

As Irmãs-professoras participaram dos eventos nacionais relacionados ao ensino especializado, como a *Comissão Relativa às Crianças Portadoras de Distúrbios da Palavra*, promovida pela Sociedade Pestalozzi de São Paulo, em 1953²²⁹ e a *1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos*, realizada no Ines, em 1959.²³⁰ Assim como das reuniões realizadas entre as escolas de surdos da cidade de São Paulo, as quais visavam discutir o ensino para esse público na década de 1960. Nestes últimos encontros, compareceram também os representantes do Instituto Educacional São Paulo e da Escola Municipal de Surdos.²³¹

Como já mencionado anteriormente, no início e na metade do século XX, havia a preocupação em escolarizar os surdos de São Paulo. Além disso, ocorria comunicação e trocas entre as escolas especializadas da cidade, que buscavam igualmente envolver o Poder Público na missão social assumida por elas.

As representações sobre as Irmãs-educadoras do Instituto Santa Teresinha, difundidas nos jornais, as apontavam como “santas mulheres”, carinhosas, abnegadas e “dedicadas ao extremo”, a fim de “mitigar as dores alheias”,²³² no empreendimento, em que os “princípios de fraternidade cristã encontram um de seus mais belos e comovedores exemplo”. Igualmente, foram apontadas como eleitas ao “sacerdócio divino da Igreja Católica”, qual seja, o de propiciar ensinamento aos surdos.²³³ Ademais, tais publicações as descreveram como praticantes de métodos científicos²³⁴ e detentoras de muita “paciência, idealismo, senso de pedagogia, alta compreensão da criança e vasto conhecimento da técnica para o ensino da palavra falada”.²³⁵

Assim, as práticas das educadoras são associadas ao sacerdócio e às normas e aos valores influenciados “por crenças e atitudes morais e religiosas” (NÓVOA, 1992, p. 16), dentre elas a de que o docente era “fonte e fornecedor de conhecimento” (NÓVOA, 1991, p. 133).

As representações sobre os professores das outras duas escolas especializadas, constantes nos jornais da época, não traziam uma grande carga de valores religiosos. Contudo, apontavam como elementos em comum entre elas e as concepções a respeito do Instituto Santa Teresinha, a competência, a paciência, o preparo, a persistência e o alto “grau de cultura” dos seus educadores. Diante disso, tais qualidades docentes eram postas como fundamentais para a educação de surdos.²³⁶

²²⁹ Acompanhada da Irmã Maria Elizabeth, também do Instituto Santa Teresinha.

²³⁰ *Relatório do mês de setembro de 1959*, da Escola Municipal de Surdos.

²³¹ *Ata de reunião de Pais e Mestres*, 3 de março de 1967, da Escola Municipal de Surdos.

²³² Recorre do jornal *A Gazeta*, de 15/6/1933. Constante no Acervo do Instituto Santa Teresinha.

²³³ *Jornal Shopping News*, de 16/12/1958, p. 1.

²³⁴ Recorte do jornal *Diário de São Paulo*, de 15/11/1933. Acervo Instituto Santa Teresinha.

²³⁵ Revista *O Lar Católico* (MG), de 14/11/1954, p. 2.

²³⁶ *Jornal O Estado de S. Paulo*, de 26/6/1959, p. 5.

O longo período de atuação das religiosas no Instituto Santa Teresinha e a incorporação dessas concepções por parte delas, muito provavelmente contribuiu juntamente com as ações de benemerência na educação especializada, para a permanência, no presente, de algumas representações referentes ao ensino de surdos. A primeira delas é de associar essa docência a uma vocação, que presta nobre serviço de caridade às pessoas com surdez. A segunda remete às expectativas dos familiares dos alunos, que estão mais relacionadas ao atendimento dos surdos, nas escolas especializadas, do que, por exemplo, à apropriação dos conteúdos curriculares por eles.

Nas representações da Madre Luiza dos Anjos, as Irmãs educadoras seguiam uma tradição praticada pela Congregação de Nossa Senhora do Calvário, desde a origem do seu trabalho com surdos-mudos, no século XIX. Madre Luiza dos Anjos se referia a elas como irmãs dedicadas ao

entranhado ardor, às suas queridas alunas surdas-mudas, mantendo-se sempre a par das conquistas que a pedagogia realiza cada dia, assistindo às reuniões e aos congressos, tão frequentes na Europa, onde são estudadas teses, discutidos os métodos, e apresentadas diretrizes para a consecução de melhores resultados. Antes de assumirem a responsabilidade de uma classe, as Irmãs submetem-se a exames oficiais.²³⁷

Dominique Julia afirma que os jesuítas desenvolveram, a partir do século XVI, uma “identificação sistemática das capacidades suscetíveis de oferecer ao corpo da Ordem as competências apropriadas ao ensino”. Nesse sentido, por meio de um exame admissional, que envolvia uma “análise das qualidades intelectuais dos candidatos jesuítas”, sobressaía a “necessidade de desencorajar, no decorrer do curso, os que não sejam capazes de segui-lo”. Entre os critérios avaliativos havia a inteligência, a perspicácia, a devoção e a saúde de cada membro (JULIA, 2001, p. 27).

O posicionamento da Madre Luíza dos Anjos, como representante institucional, sobre o trabalho docente especializado o concebe como categoria profissional. Desse modo, enfatiza a tradição histórica da Congregação Calvariana ao falar da necessidade de preparo técnico e estudo por parte de suas educadoras. Afirma, ainda, a cientificidade do ensino especializado, dando a entender que as educadoras participavam dos eventos circunscritos na área.²³⁸ E, ao se

²³⁷ Recorte do jornal *Shopping News*, de 16/2/1958, p. 1. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

²³⁸ As Irmãs-professoras do Instituto Santa Teresinha participaram de vários eventos relacionados ao ensino, alguns deles religiosos, como o *1º Congresso Católico de Educação*, que aconteceu no Rio de Janeiro em setembro de 1934. *Jornal A Cruz* (RJ), de 18/8/1934, p. 2. Outros no campo da educação de surdos, como o *Congresso Médico Interamericano de Otorrinolaringologia*, em 1951. *Livro do Tombo* (1929-2019), assim como a *Primeira Conferência Nacional de Professores de Surdos*, realizada em 1959, no Rio de Janeiro, e os seminários promovidos pela a Sociedade Pestalozzi, no Rio de Janeiro (1951) e em São Paulo (1953). Estes dois últimos encontros visavam tratar, respectivamente, da formação de professores nos diversos setores da assistência à criança excepcional e do

colocar dessa forma, a referida religiosa legítima e promove as suas próprias práticas e a das Irmãs-professoras no Instituto Santa Teresinha.

Entre as muitas religiosas da congregação, apenas algumas ingressavam na docência especializada. Não há informações sobre os critérios para a seleção delas, contudo, pelas representações da referida Madre, é possível supor que para além do interesse pessoal havia uma triagem interna, destinada a avaliar se valeria a pena o investimento da congregação. As candidatas eram avaliadas quanto à afinidade para essa modalidade de ensino, ao envolvimento, à dedicação, à religiosidade, à empatia com os surdos e ao potencial para os estudos.

A partir da década de 1960, algumas mudanças ocorreram na escola, como a diversificação no corpo docente, pois educadoras não religiosas começaram a atuar na regência das salas de aulas. Elas possivelmente foram formadas no decênio anterior, quando os governos federal e estadual passaram a oferecer essa capacitação. No ano de 1970, das 45 professoras existentes na escola, 17 eram leigas.²³⁹

No ano de 1951 foi iniciado o curso de especialização para formar professores de surdos, oferecido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (ROCHA, 2009, p. 71), com “duração de três anos e era equivalente aos cursos de grau médio” (SOARES, 2005, p. 70).

No final desse mesmo decênio iniciou-se uma capacitação semelhante na cidade de São Paulo, promovida pelo Instituto Estadual de Educação Feminino “Padre Anchieta”.²⁴⁰ As primeiras turmas foram formadas no início dos anos 1960.²⁴¹ No final desta década, o Instituto Estadual “Caetano de Campos” também passou a oferecer tal especialização (VALVERDE, 1992, p. 16).

O primeiro professor especializado da Escola Municipal de Surdos foi o experiente Mário Jorge Barreto,²⁴² que atuou nela entre 1951 e 1953. Ele foi graduado e depois lecionou no Ines, a partir de 1935.²⁴³ Nas décadas seguintes, concomitantemente a esse vínculo profissional, era docente no Centro Auditivo Telex. Barreto foi autor de várias produções na área do ensino

atendimento escolar dos surdos. *Relatório setembro de 1959*, da Escola Municipal de Surdos, p. 2 e 33. Além disso, algumas das mencionadas educadoras participaram de eventos especializados promovidos pelas escolas de surdos na França, como o *Le Xe Congrès National de la Fédération des Institutions des Jeunes Sourds et Aveugles de France*. Recorte de um jornal francês que publicou o evento. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

²³⁹ *Jornal Última Hora*, 11/11/1970, p. 5.

²⁴⁰ *Relatório mensal de março de 1960*, p. 1. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

²⁴¹ *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, de 22/2/1961, p. 31.

²⁴² *Relatório de 24 de abril de 1951*. Escola Municipal de Surdos p. 1.

²⁴³ *Jornal Diário Oficial da União*, de 8/7/1937, p. 10.

especializado²⁴⁴ e um dos membros fundadores da Associação Brasileira de Professores de Surdos, inaugurada no Rio de Janeiro, em 1952.²⁴⁵

Dominique Julia sugere que para o estudo da cultura escolar numa perspectiva histórica é “fundamental estudar como e sobre quais critérios precisos foram recrutados os professores de cada nível escolar” (JULIA, 2001, p. 24).

Desse modo, na falta de professores especializados em São Paulo, a admissão de Barreto foi feita por meio de sondagens realizadas pelo diretor do estabelecimento de ensino, Francisco Vieira, quando viajou para o Rio de Janeiro e obteve a indicação do referido docente, juntamente com a do médico e ex-diretor do Ines, Armando Lacerda. O resultado foi a contratação e a vinda de ambos para fundar a Escola Municipal de Surdos.²⁴⁶

O italiano Giulio Nan substituiu Barreto, que retornou ao Rio de Janeiro em 1953, permanecendo na função de docente especializado até o final do ano de 1954. Ele prestava, concomitantemente, atendimento pedagógico particular às crianças surdas.²⁴⁷ A sua contratação resultou de nova sondagem feita pelo mesmo diretor da escola, sendo Nan indicado pelas Irmãs-professoras do Instituto Santa Teresinha, como “excelente do ponto de vista técnico”,²⁴⁸ principalmente, no domínio de equipamentos eletrônicos para a educação de surdos.²⁴⁹

Giulio Nan nasceu em Veneza, diplomou-se em Ensino de Surdos no Instituto Gualandi de Roma e seguia o tradicional método oral de Tommaso Silvestri. Depois, tornou-se vice-diretor do Instituto Gualandi de Florença,²⁵⁰ onde atuou por cinco anos. O educador era autor de produção especializada na área, incluindo, especialmente, uma cartilha.²⁵¹

Na sucessão de professores especializados da Escola Municipal de Surdos, o terceiro, Mário Joel da Silva Braga, marcou longa trajetória na instituição e se tornou sua principal referência técnica. Ele nasceu no Rio de Janeiro, no ano de 1932, e se formou em 1953, no *Curso de Especialização em Ensino de Surdos*, nível Secundário, oferecido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos.²⁵²

²⁴⁴ Barreto publicava na *Revista de Ensino ao Surdo*, pertencente à Associação Brasileira de Professores de Surdos, fundada em 21/8/1952, no Rio de Janeiro. Também era autor, juntamente com Léa Paiva Borges Carneiro, de uma Cartilha *Vamos Falar*, publicada em 1946 (ROCHA, 2009, p. 66).

²⁴⁵ *Revista de Ensino ao Surdo*. Ano I, nº 3. Rio de Janeiro, 1954.

²⁴⁶ *Relatório de 24 de abril de 1951*, p. 1.

²⁴⁷ *Relatório de 3 de novembro de 1953*, p. 5.

²⁴⁸ *Circular nº 2/54*, de 18/3/1954. Escola Municipal de Surdos, p. 1.

²⁴⁹ Informação pessoal fornecida pela Irmã Joana Duboc em pesquisa realizada no Instituto Santa Teresinha, São Paulo, 2019.

²⁵⁰ *Jornal A Noite*, de 3/4/1957, p. 2.

²⁵¹ Publicou, na década de 1950, a cartilha *Quero Falar: para uso das crianças surdas. Ensino da Articulação* e o livro *Esperanças*. *Jornal A Noite*, de 3/4/1957, p. 2.

²⁵² *Relatório de 19 de novembro de 1964*. Escola Municipal de Surdos, 1964, p. 1.

O educador graduou-se em pedagogia no ano de 1973, cuja especialização foi em magistério e supervisão, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Professor Carlos Pasquale, na capital paulista.²⁵³

No ano de 1954, Braga foi indicado pela diretora do Ines, Ana Rímoli de Faria Dória, para atuar na Escola Municipal de Surdos, em substituição ao professor Nan, após solicitação realizada por sua diretora, Ruth Amaral Carvalho. A oficialização da contratação ocorreu somente no ano de 1955, em virtude de questões burocráticas da municipalidade.²⁵⁴ Braga trabalhou na instituição, como professor especializado, de 1955 a 1959; como orientador técnico-pedagógico, de 1959 a 1979; e como diretor, de 1979 a 1986.

Como as Irmãs-professoras do Instituto Santa Teresinha, Mário Braga participou de vários eventos na área do ensino especializado, entre as décadas de 1950 e 1970, representando a Escola Municipal de Surdos.²⁵⁵ Ademais, o educador estabeleceu contato com as outras escolas de surdos da capital paulista, entre as décadas de 1950 e 1960, o que lhe possibilitou mais trocas de materiais pedagógicos, de orientações técnicas-educativas e de experiências.²⁵⁶ Ademais, a comunicação interescolas de surdos no período permitiu parcerias entre elas.

A partir dessas experiências, Braga se tornou uma referência na área do ensino especializado em São Paulo, e foi admitido como docente no curso de formação de professores especializados do Instituto Estadual de Educação Caetano de Campos, no final da década de 1960.²⁵⁷

Em conformidade com a legislação estadual vigente, entre as décadas de 1950 e 1960,²⁵⁸ para lecionar na Escola Municipal de Surdos não era necessário possuir formação em ensino

²⁵³ *Currículo Vitae* do professor Mário Joel da Silva Braga. Pasta Diversos. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

²⁵⁴ *Relatório de 13/9/1956*. Escola Municipal de Surdos, 1956, p. 1.

²⁵⁵ *Pasta Diversos*. da Escola Municipal de Surdos, s/d, p. 103. Ele igualmente foi autor do Programa de Estruturação Sistematizada da Linguagem para Deficientes Auditivos, lançado em 1983, e do texto *Assistência educativa e social aos deficientes da audição e da fala*, publicado nos Anais da 1ª Conferência Nacional de Educação de Surdos, em 1959.

²⁵⁶ Braga visitou o Instituto Santa Teresinha e conseguiu desta escola o seu programa de ensino, o qual implantou na Escola Municipal de Surdos na década de 1950. *Relatório de 20 de maio de 1957*. Escola Municipal de Surdos, p. 23. No mesmo período, o docente levou o engenheiro Roberto Goulart Tibau àquela escola para observar as acomodações físicas do edifício escolar, construído especificamente para a educação de surdos, com o propósito de tomá-las referência para a construção da nova sede da Escola Municipal de Surdos. Com o mesmo engenheiro, Braga visitou o Instituto Educacional São Paulo, onde obtiveram orientações técnicas do professor Aldo Peracchi sobre o ensino especializado e o uso de equipamentos eletrônicos, os quais seriam instalados no novo prédio escolar daquela instituição. *Relatório Mensal de Março de 1958*. Escola Municipal de Surdos, p. 79.

²⁵⁷ *Livro de Ponto dos Professores* que ministraram aulas no Curso de Especialização da Unidade Especial de Ensino, do Instituto de Educação Caetano de Campos, 1967. Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos/CRE Mário Covas/Efape/Seduc/SP.

²⁵⁸ O Decreto Estadual nº 17.698, de 26 de novembro de 1947 e a Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Superior, bastava o magistério especializado para o nível Secundário. Não havia a mesma exigência para ministrar cursos de formação de professores especializados no Instituto de Educação Caetano de Campos.

No final da década de 1960, o professor Mário Braga, como representante institucional, expôs as suas representações sobre os professores especializados, as quais, segundo ele, deveriam possuir:

energia, vontade, paciência, autoridade para inculcar fé no trabalho e exercitar a influência psicoterapêutica, acrescidas de certas condições de ordem física: boca bem conformada, dentadura sadia, articulação irresponsável, linguagem correta, audição perfeita, pronuncia clara sem acento regional ou estrangeiro, noções precisas de fonética, voz bem empostada e deve possuir a “arte de bem dizer”. Daí a importância capital que assume nos dias atuais a formação do professor especializado na educação de deficientes da audição e da fala. Se o professor especializado não atender às mínimas exigências intelectuais, físicas, psíquicas e morais, não há educando que possa ser conduzido para a sua verdadeira interação social, não há sistema de ensino que aprove e não há instituição que cumpra suas finalidades (BRAGA, 1965, p. 5).²⁵⁹

O posicionamento do referido educador sobre o que seriam os docentes especializados exigia deles certas atitudes, como vontade, paciência, conduta moral aprovável, autoridade diante dos alunos e comprometimento com a causa educativa, com a carreira e com a categoria de professores de surdos. Com base na mesma concepção, esses docentes deveriam possuir alguns elementos cognitivos-psíquicos, como capacidade intelectual e equilíbrio emocional. E ter algumas características físicas, como boa audição, boca bem formada, arcada dentária em perfeito estado, articulação correta e boa projeção na oratória.

Para Braga, não eram recomendados os docentes com algum grau de perda auditiva, com má formação da boca, que gaguejassem, que fossem fanhos ou com vícios de linguagem, ou que falassem de maneira inapropriada a língua portuguesa. Dessa maneira, possivelmente havia uma meticulosidade para ser aceito como um professor especializado na Escola Municipal de Surdos, o que muito se deve aos procedimentos relativos ao ensino acústico.

Ademais, para o referido educador, os professores especializados deveriam possuir bom aproveitamento nos estudos, formação especializada na “educação de deficientes da audição e da fala” e adquirir determinados conhecimentos em fonética e em educação.

Todas essas características, que compunham hábitos e saberes, determinavam não somente a constituição do profissional, mas também o destino do estudante surdo, no que diz

²⁵⁹ Documento datilografado que relata a apresentação feita pelo professor Mário Braga, intitulada *Considerações Gerais sobre a Educação Especializada, valor do elemento técnico*. Na Semana Nacional da Criança Excepcional, realizada no prédio da Gazeta, em São Paulo, entre 21 a 28 de agosto de 1965. Arquivo da Escola Municipal de Surdos, p. 3.

respeito à sua aprendizagem e à integração social. As concepções de Braga nos indicam determinadas expectativas com relação aos professores que poderiam, talvez, implicar a sua aceitação, ou não, pelo grupo pertencente ao magistério especializado da escola.

Na década de 1950, várias foram as iniciativas para criar um curso de formação de professores especializados na escola, todas elas sem êxito.²⁶⁰ Uma das soluções para suprir a falta de docentes foi trazer do Rio de Janeiro duas educadoras normalistas especializadas e recém-formadas pelo Ines para capacitarem alguns profissionais da Prefeitura, que já trabalhavam no estabelecimento de ensino. Estes funcionários atuavam na instituição como auxiliares de classe.

As referidas docentes afirmaram que, além delas, só havia o professor Mário Braga na escola como docente especializado. Segundo elas, na falta desses profissionais, os assistentes de classe assumiam a regência. Tal situação foi reprovada pelas educadoras cariocas, pois na sua concepção, os alunos eram atendidos por “pessoas que não terminaram cursos completos e normais de técnica de ensino especializado”.²⁶¹

Assim, tal ocorrência demonstra o quanto era indispensável a formação especializada. Ao mesmo tempo, mostra os esforços institucionais para que a Escola Municipal de Surdos conseguisse dar conta da missão social atribuída a ela.

Em iniciativas como essas nota-se a constituição da cultura escolar da instituição, no sentido de, por não poder contar com um número suficiente de docentes capacitados e por não haver formação congênere no estado, ela ter de improvisar. Diante disso, até a metade dos anos 1950, a Escola Municipal de Surdos tentou capacitar alguns auxiliares de classe para assumirem parcial e provisoriamente as salas de aulas.

No final da década de 1950, três docentes da escola foram encaminhadas pela instituição ao mencionado curso de especialização para o ensino de surdos, promovido pelo Instituto de Educação Feminino Padre Anchieta.²⁶² No início da década de 1960, as educadoras concluíram tal capacitação e foram admitidas pelo Serviço de Educação de Surdos, pertencente ao Departamento de Educação do Estado de São Paulo, como professoras de deficientes auditivos.²⁶³ A partir deste novo vínculo, retornaram como professoras especializadas na Escola Municipal de Surdos.

²⁶⁰ *Relatório de 24 de abril de 1951*, p. 1. *Relatório de 20 de maio de 1957*, p. 2. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

²⁶¹ Recorte do jornal *Diário da Noite*, de 25/6/1957. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

²⁶² *Relatório mensal de março de 1960*, p. 1. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

²⁶³ *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, de 22/2/1961, p. 31.

A década de 1960 se destaca pelo número maior de professores especializados no estabelecimento de ensino, sendo nove deles para regerem oito classes. Esse aumento foi resultado, em grande parte, das mencionadas formações oferecidas pelos governos federal e estadual.

Não foi encontrado qualquer registro de concurso específico para o acesso dos docentes. Portanto, é possível que o ingresso na Escola Municipal de Surdos tenha ocorrido de três formas: inicialmente, por meio de solicitação feita ao Ines; posteriormente, por empréstimo do Serviço Estadual de Educação Especializada; ou por designação de professores da rede municipal que possuíam a formação no ensino de surdos.

O Instituto Educacional São Paulo contou, inicialmente, entre 1955 e 1957, com o trabalho da professora especializada Emma Bruzzo De Balbiene, que era a responsável técnica da escola. De Balbiene era “formada na Argentina, com especialização na reeducação dos surdos-mudos e cursos de higiene mental para crianças infradotadas, auxiliar de psiquiatria, e assistente social em fábricas”, e trabalhou “em escolas especializadas de Buenos Aires como reeducadora de fonética”.²⁶⁴

A professora De Balbiene foi contratada após uma viagem feita pela diretora Renata Crespi à Argentina, no ano de 1954. As impressões de Crespi foi de que a docente pareceu ser “uma pessoa muito competente e infinitamente enérgica e segura para dirigir a escola nos difíceis tempos de início”.²⁶⁵

De Balbiene foi contratada após sondagens internacionais da Direção da escola e estava em consonância com as representações sobre o magistério de Renata Crespi, que valorizava a reputação profissional e algumas posturas docentes, como o domínio de classe.

A educadora argentina também ministrava a formação de professores no Instituto Educacional São Paulo, com o propósito de capacitar o quadro docente especializado na própria instituição.²⁶⁶

A decisão de saída da professora De Balbiene, em 1957, levou a Diretoria da escola a sondar um novo professor especializado para assumir a direção técnica do estabelecimento de ensino. Com isso, Renata Crespi retomou as opções que obteve quando o Instituto foi inaugurado, e selecionou os docentes originários da Argentina, da Itália e de Portugal, com preferência para os profissionais dos dois primeiros países,²⁶⁷ onde havia mais tradição no método oral.²⁶⁸

²⁶⁴ Jornais *O Estado de S. Paulo*, de 18/1/1956, p. 8. *O Paiz* (RJ), de 25/6/1927, p. 5.

²⁶⁵ *Ata da Reunião das Diretoras do Instituto Educacional São Paulo*, realizada em 7/12/1954, p. 6.

²⁶⁶ *Ata da Reunião das Diretoras do Instituto Educacional São Paulo*, realizada em 10/12/1956, p. 16.

²⁶⁷ *Ata da Reunião das Diretoras do Instituto Educacional São Paulo*, realizada em 2/9/1956, p. 14.

²⁶⁸ Solange Rocha descreve que o professor italiano Serafim Balestra migrou para a Argentina, onde contribuiu na fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Buenos Aires, no ano de 1886. Nesta instituição, Balestra implementou o método oral puro (ROCHA, 2009, p. 74). Roberto Sani comenta que na Itália, a partir do final do

Tal preferência demonstra não somente a ausência de professores especializados em São Paulo, como o fato de que o Iesp surgiu para ser referência na educação de surdos. Por essa razão, a sua Diretoria optou em buscar docentes de outros países, com carreira já consolidada e reconhecida, e não no Rio de Janeiro.

O selecionado foi um educador italiano, Aldo Peracchi, que defendeu oralmente a sua proposta aos diretores da instituição. O seu projeto era de reorganização do material escolar e do conjunto pessoal, além de uma “divisão das classes” conforme o nível de audição dos alunos e do horário de funcionamento da escola. Sobre o último aspecto, sugeriu que o Instituto atendessem também aos sábados e em regime de semi-internato. Propôs igualmente o aumento da carga horária do “ensino de audiologia”.²⁶⁹ As proposições de Peracchi foram muito bem acolhidas, resultando em sua contratação.

No ano de 1957, Peracchi assumiu a Direção Técnica do Instituto, ficando no cargo até 1967.²⁷⁰ Nascido em Milão,²⁷¹ Itália, no ano de 1924.²⁷² Ele se formou no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de sua cidade natal.²⁷³ Em seguida, adquiriu a especialização em audiofonia-ria.²⁷⁴ Exerceu a docência especializada a partir de 1948,²⁷⁵ e na sequência foi vice-diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Milão.²⁷⁶ Assim, é possível constatar que, antes de sua contratação pelo Instituto Educacional São Paulo, o professor já possuía anos de experiência na área.

Peracchi foi habilitado professor no Brasil, após ser aprovado nos exames de equiparação de formação estrangeira, realizados em língua portuguesa, no ano de 1957, pela Delegacia Estadual de Ensino da Capital, podendo, então, lecionar no Primário-fundamental e no Primário Complementar.²⁷⁷ Peracchi publicou o livro *Se meu filho for surdo?* (s.d.), relacionado ao ensino especializado.²⁷⁸

século XIX, boa parte dos Institutos de Surdos implementou o método oral de ensino (SANI, 2008, p. 18, tradução nossa, *op. cit.*).

²⁶⁹ *Ata da Reunião das Diretoras do Instituto Educacional São Paulo*, realizada em 29/4/1957, p. 17.

²⁷⁰ *Carta escrita pelo diretor financeiro do IESP*, Klaus Neisser, em 24/8/1967, à inspetora da seccional de São Paulo – Ministério da Educação. Acervo do Instituto Educacional São Paulo.

²⁷¹ *Jornal Diário da Tarde* (PR), de 4/10/1966, p. 5.

²⁷² *Jornal O Estado de S. Paulo*, de 20/6/1965, p. 23.

²⁷³ *Jornal A Gazeta*, de 18/11/1958, p. 26.

²⁷⁴ ILLIANO, Fernanda, 2002, p. 32; VALVERDE, Rosa, 1992, p. 31.

²⁷⁵ *Jornal O Estado de S. Paulo*, de 20/6/1965, p. 23.

²⁷⁶ *Diário Oficial do Estado de S. Paulo*, de 19/12/1959, p. 2.

²⁷⁷ *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, de 10/9/1957, p. 16.

²⁷⁸ *Boletim Ouça e Fale...*, nº 3, do Instituto Educacional São Paulo, maio de 1961, p. 16-17.

A admissão do professor Peracchi no Iesp levou em consideração a sua reputação profissional e acadêmica, assim como a experiência na área da surdez e as ideias de reestruturação da escola. O educador foi diretor técnico do estabelecimento de 1957 a 1966.

Ela também cuidava, na escola, do “preparo especial das jovens professoras”,²⁷⁹ e deu prosseguimento à formação de docentes especializados do Iesp, que passou a ter a duração de três anos. Em 1960 havia na escola 20 educadores²⁸⁰, e a maioria eram mulheres.

Peracchi também promovia palestras externas sobre a educação de surdos.²⁸¹ Ele participou de congressos internacionais na área representando o Iesp,²⁸² o que estreitou a sua relação com o campo educacional especializado internacional²⁸³ e possibilitou que acompanhasse as principais discussões e avanços na área. Com isso, pôde aplicar o que havia de mais moderno no ensino acústico no Instituto Educacional São Paulo.²⁸⁴

Essa relação demonstra que a preocupação dos gestores do Instituto era maior com a interlocução internacional do que com a nacional, em termos de ensino especializado, evidenciando, mais uma vez, a maneira como a instituição se projetava, como a mais bem equipada e preparada das escolas de surdos.²⁸⁵ Tais qualidades não estavam desprovidas de interesses, uma vez que, por meio de tal propagação, poderia receber subsídios públicos e atrair parceiros filantrópicos, assim como novos alunos.

Como foi perceptível, houve vários critérios para a contratação dos sujeitos que atuavam como referências técnicas do Instituto Educacional São Paulo. Esses profissionais eram altamente qualificados para exercer a função no ensino especializado e possuíam reconhecimento na sua área, sobretudo, no âmbito internacional. Tais aspectos demonstram quanto o estabelecimento de ensino se esforçou para se destacar como excelência na educação surdos.

As impressões de Aldo Peracchi, como representante institucional, sobre os professores especializados colocavam eles como protagonistas no enquadramento do surdo na “vida comum de todos”, como

verdadeiro e único meio para introduzir a criança surda na vida social, mas é possível somente onde tudo é apropriado e preparado para ela, onde todos es-

²⁷⁹ *Jornal A Gazeta*, de 29/3/1958, p. 22.

²⁸⁰ *Jornal Folha de S. Paulo*, de 9/9/1960.

²⁸¹ *Jornal Diário da Tarde* (PR), de 4/10/1966, p. 5.

²⁸² Como o do ano de 1958, ocorrido na Itália. *Jornal Diário da Noite* (RJ), de 12/6/1958, p. 12. E o de 1959, sediado em Wiesbaden, Alemanha. *Boletim Ouça e Fale...*, nº 1, do Iesp, p. 8.

²⁸³ Não foram encontrados registros da participação do professor Aldo Peracchi em eventos e debates regionais e/ou nacionais sobre a educação de surdos.

²⁸⁴ *Boletim Ouça e Fale...*, nº 1. Instituto Educacional São Paulo, 1960, p. 12.

²⁸⁵ *Boletim Ouça e Fale...*, nº 2, de novembro de 1960, p. 1.

tão sorridentes a seu lado, prontos para ajudá-la com meios práticos particularmente adequados, encorajando-a em qualquer momento, com as leis insubstituíveis do amor e da ciência.²⁸⁶

Peracchi acrescenta que a “grande responsabilidade” do professor especializado era ser bem preparado moral e cientificamente, além de possuir “dotes superiores de alma, de coração e de inteligência porque a sua [atuação], mais do que uma profissão, é uma missão”, exigia dele “abnegação e dedicação total”.²⁸⁷

O educador destaca o papel central do professor especializado na vida dos surdos, por ter conseguido desenvolver, no Iesp, os meios necessários para a integração social desses sujeitos. Ademais, Peracchi enfatiza o preparo moral e intelectual de tal profissional e os dotes que aproximam o professor especializado do sacerdócio. Assim, ao se posicionar sobre os docentes especializados, ele se inclui entre eles e legitima as suas próprias práticas.

Na década de 1960, os docentes de surdos eram selecionados pelo diretor-geral do Instituto Educacional São Paulo, que se baseava nos critérios de “apreciação da cultura e das qualificações profissionais e morais” dos candidatos para a escolha, além das características apontadas por Aldo Peracchi.

Dominique Julia recomenda que para o estudo da cultura escolar é necessário pesquisar quais são os saberes e os *habitus* requeridos de um futuro professor” ao longo do tempo (JULIA, 2001, p. 24), definindo, a cada momento histórico, os “limites que traçam a fronteira do possível e do impossível” (JULIA, 2001, p. 31). Recomenda também investigar o papel do docente nas suas diversas modalidades (JULIA, 2001, p. 32).

Pelo posicionamento de Aldo Peracchi, os saberes esperados de um futuro professor do Instituto Educacional São Paulo compreendiam possuir um bom nível de cultura, conhecimento em fonética, em educação e na área da surdez, além de ter o domínio mínimo das técnicas do ensino especializado e do uso de aparelhos acústicos para desenvolver a linguagem do surdo. Os hábitos dos docentes no estabelecimento de ensino deveriam estar alinhados com a boa reputação profissional. Ademais, os mestres deveriam ter condutas morais aprováveis, domínio de aula, paciência, persistência, dedicação, idealismo, empatia com o surdo, amor e afinidade com o trabalho que desempenhavam, e interesse em se aprofundar nos estudos.

O papel dos professores especializados, entendido pelos representantes institucionais do Instituto Educacional São Paulo, era preparar o surdo para a sua integração social. Para tanto, os docentes deveriam cuidar da instrução, comunicação social e formação escolar dos alunos,

²⁸⁶ Jornal *A Gazeta*, de 18/11/1958, p. 26.

²⁸⁷ *Boletim Ouça e Fale...*, nº 2. Instituto Educacional São Paulo, 1961, p. 3.

motivando-os a prosseguir nos estudos e a buscar futuramente uma melhor colocação profissional.

O estatuto profissional docente do Iesp tinha como primeiro critério a forma de ingresso dos professores na escola, na qual o candidato passaria por um processo rigoroso de seleção.

O segundo critério remetia a atender às expectativas da instituição sobre o futuro professor, pois ele precisava apresentar preparo psicológico, idealismo, persistência, paciência, conduta moral aprovável, envolvimento, empatia com o público escolar, domínio de sala de aula e das técnicas específicas e do uso de equipamentos eletrônicos no ensino especializado e, considerável grau de cultura e de conhecimento em fonética e acústica.

O terceiro critério remetia à graduação acadêmica, ou seja, o docente admitido deveria possuir formação em curso normal para receber, em seguida, a capacitação especializada no próprio Instituto Educacional São Paulo, por meio de curso com duração mínima de três anos.²⁸⁸

O quarto critério tinha relação com os compromissos institucionais que esse profissional assumiria, como o de manter sigilo a respeito dos métodos de ensino utilizados e das instalações da escola, assim como firmar vínculo de dedicação exclusiva com o estabelecimento de ensino.²⁸⁹

O quinto critério estava relacionado com a postura que esse professor deveria assumir no Instituto: manter a reputação profissional, apresentar domínio de aula e acatar as determinações do diretor-geral do estabelecimento de ensino.²⁹⁰

O sexto e último critério consistia no alinhamento do docente com a representação institucional sobre o papel do professor especializado, qual seja, preparar o surdo para a sua integração social, por meio da comunicação, da instrução e da profissionalização.

2.2. Representações sobre as escolas especializadas e sobre os surdos

Viñao Frago entende a cultura escolar como “constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas”, em formas de fazer e de pensar, de mentalidades e de comportamentos depositados ao longo do tempo (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 87). Nesse composto se incluem as representações.

²⁸⁸ *Regimento Interno do Iesp*, do ano de 1962. Acervo do Instituto Educacional São Paulo.

²⁸⁹ *Regimento Interno do Iesp*, do ano de 1961. Acervo do Instituto Educacional São Paulo.

²⁹⁰ *Ibid.*

É possível que as representações constantes nos registros escolares²⁹¹ e difundidas pelos jornais correspondessem às concepções dos educadores das três escolas pesquisadas.

Entre o início e a metade do século XX, tais concepções descreveram o surdo como um sujeito sofredor, infeliz e necessitado de “boas maneiras”²⁹² e de atitudes sociáveis.²⁹³

Nesses mesmos posicionamentos, os surdos que não eram escolarizados estavam “apariados dos seus semelhantes, com os quais não se podem comunicar em consequência dos seus defeitos físicos”, o que os tronavam indivíduos insociáveis, incapazes ou irresponsáveis.²⁹⁴

Essas representações concebiam o surdo como um deficiente sofredor, por conta da ausência de comunicação e de contato social. Ademais, muitas das pessoas com surdez poderiam futuramente converter-se em um perigo à sociedade.

Entretanto, esses posicionamentos compreendiam que o surdo poderia ser educado, de modo a aprender a ler e a falar, por “possuir compreensão fácil, raciocínio rápido e sensibilidade artística”.²⁹⁵ Cognitivamente, portanto, o surdo não tinha comprometimento, o que justificava a sua escolarização.²⁹⁶ Tarefa essa assumida pelas escolas especializadas.²⁹⁷

As representações são de que nas instituições especializadas o surdo desenvolvia-se moral,²⁹⁸ religiosa e intelectualmente, adquiria a linguagem social²⁹⁹ e se profissionalizava.³⁰⁰ Com isso, tornava-se um cidadão útil e produtivo à sociedade.³⁰¹ A partir da década de 1950, nessas acepções houve o acréscimo otimista de que o surdo poderia ouvir, por meio das contribuições da tecnologia na eletrônica e do ensino acústico.

²⁹¹ *Livro do Tombo* (1929-2019), do Instituto Santa Teresinha, p. 2 e 5; *Relatório Anual de 1953*, da Escola Municipal de Surdos, p. 18; *Ata da Assembleia do Conselho dos Fundadores do Instituto Educacional São Paulo*, de 18 de outubro de 1954, p. 6.

²⁹² Nessa perspectiva, detalham os barulhos que faziam ao “arrastar de seus pés, do seu mastigar e do seu engolir, dos quais naturalmente, elas não” tinham noção. Por conta desses costumes que o surdo necessitava receber a instrução em escola especializada, onde reabilitaria os seus hábitos e a sua personalidade. *Relatório Anual de 1953*, Escola Municipal de Surdos, p. 18.

²⁹³ *Jornal O Estado de S. Paulo*, de 26/6/1959, p. 5.

²⁹⁴ *Jornal Diário da Noite*, de 8/9/1937, p. 3.

²⁹⁵ Recorte do *Jornal Folha de S. Paulo*, de 11/12/1963. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

²⁹⁶ Recorte do *jornal Shopping News*, de 15/10/1959. Acervo Escola Municipal de Surdos.

²⁹⁷ *Jornal Diário do Povo*, de 29/08/1929. Recorte do *jornal Diário Popular*, do ano de 1938, constante no Arquivo do Instituto Santa Teresinha. *Relatórios Anuais de 1953*, p. 18, e *de 1959*, p. 3. Acervo da Escola Municipal de Surdos; *jornal A Gazeta*, de 29/3/1958, p. 22, a respeito do Instituto Educacional São Paulo.

²⁹⁸ Recorte de *jornal não identificado*, do ano de 1937. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

²⁹⁹ *Jornal A Tribuna de Santo Amaro*, de 23/11/1957, p. 2.

³⁰⁰ *Jornal Folha da Noite*, de 31/10/1933, p. 1-2, a respeito do Instituto Santa Teresinha. *Relatório de 15/11/1953*, da Escola Municipal para Surdos, p. 2. *Jornal O Estado de S. Paulo*, de 26/6/1959, p. 5, a respeito do Instituto Educacional São Paulo.

³⁰¹ *Jornal A Manhã*, de 20/7/1943, p. 8.

Diante disso, os sujeitos institucionais que escreviam os registros escolares,³⁰² ao se posicionarem sobre os surdos, legitimaram as práticas educativas nas escolas especializadas.

Nessas concepções, tais estabelecimentos de ensino eram distinguidos das demais instituições escolares ao projetarem-se como os mais apropriados entre elas, por atender as necessidades psicológicas, sociais e educativas dos surdos, no sentido prepará-los social e profissionalmente e de orientar os seus pais.³⁰³

Esses sujeitos institucionais também descreveram, em seus posicionamentos, a educação de surdos como sendo desenvolvida exclusivamente nas escolas especializadas, com as quais eles tinham vínculo. Consequentemente, tais representações legitimavam as suas próprias práticas e a dos educadores dos mencionados estabelecimentos de ensino, assim como desqualificavam qualquer outra maneira de instrução dos surdos.

Tais concepções foram compartilhadas e proferidas por alguns representantes institucionais em eventos externos, que discutiram a educação de surdos, nas décadas de 1950 e 1960.³⁰⁴ Esse foi o caso do professor Mário Braga, da Escola Municipal de Surdos, que discursou em favor das escolas especializadas, ressaltando que exclusivamente nelas o surdo poderia adquirir a linguagem social, reabilitar a sua personalidade, alfabetizar-se, desenvolver hábitos sociais e obter a orientação vocacional apropriada para assegurar a própria subsistência futura.³⁰⁵

Para Roger Chartier, a noção de representação autoriza a articulação de três modalidades de relação com o mundo social: 1ª) o trabalho de “classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem” uma determinada sociedade; 2ª) as “práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição”; 3ª) as “formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais ‘representantes’ (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe” (CHARTIER, 1991, p. 183).

³⁰² A exemplo das freiras autorizadas a registrar no *Livro do Tombo* (1929-2019) do Instituto Santa Teresinha; do diretor da Escola Municipal de Surdos, Francisco Viera Fonseca. *Relatório Anual de 1953*, da Escola Municipal de Surdos, p. 18; e do secretário do Conselho dos Fundadores do Instituto Educacional São Paulo, José de Messina. *Ata da Assembleia do Conselho dos Fundadores do Iesp*, de 18 de outubro de 1954, p. 6.

³⁰³ *Jornal Correio Paulistano*, edição de 9/11/1955, p. 2.

³⁰⁴ Eventos esses: *Semana Nacional da Criança Excepcional*, sediada no edifício da *A Gazeta*, em São Paulo, no ano de 1965. *Simpósio sobre a Educação da Criança Excepcional*, promovido pela Universidade de Brasília, no Distrito Federal, em 1963. *1ª Jornada de Estudos sobre o Ensino de Surdos*, ocorrida na capital paulista, no Centro do Professorado Paulista (CPP), no ano de 1959. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

³⁰⁵ *Relatório Anual de 1959*, Escola Municipal de Surdos, p. 6.

Dessa maneira, Braga, quando se posicionou favorável aos estabelecimentos de ensino especializados, colocou-se como pertencente a uma categoria profissional: a dos professores de surdos, que atuavam nessas instituições. Conseqüentemente, tais representações legitimavam as suas próprias práticas como sendo as mais apropriadas no ensino das pessoas com surdez, em um momento no qual se projetava uma proposta alternativa e também pública, trazida pela Educação Estadual na década de 1960: o atendimento aos surdos em salas especiais. As mencionadas representações também desqualificavam essa nova forma de serviço destinado à instrução desses sujeitos e a coloca como concorrente.

O posicionamento de Mário Braga estava alinhado com as publicações sobre o Instituto Educacional São Paulo nos jornais. Elas afirmavam que as escolas regulares ocasionavam nos alunos surdos “graves complexos prejudiciais aos efeitos de sua evolução intelectual e à sua recuperação social”,³⁰⁶ principalmente pela “falta de meios de expressão lingual”.³⁰⁷ Consideravam também que situação diferente era praticada nos estabelecimentos de ensino especializados, onde o surdo encontrava “ambiente, aparelhagem e técnicos especialmente aptos a tarefa”,³⁰⁸ assim como professores preparados.³⁰⁹

Para Chartier, as representações não são “simples imagens, verídicas ou enganosas, de uma realidade que lhes seria exterior”, do mundo social, ao contrário, elas possuem “uma energia própria que convence que o mundo, ou o passado, é realmente o que elas dizem que é” (CHARTIER, 2011, p. 281), além de serem impulsionadoras de “práticas construtoras do próprio mundo social”. Desse modo, as representações só existem e são verdadeiras “na medida em que comandam atos” (CHARTIER, 1991, p. 183).

Assim, muitas dessas representações foram compartilhadas e assimiladas pelos professores especializados e desembocavam em práticas nas escolas de surdos.

2.3. Formas de comunicação utilizadas nas escolas

Outro componente da cultura escolar abordado neste capítulo diz respeito às formas de comunicação empregadas nas instituições educacionais investigadas. Nesse sentido, Viñao-Frago sugere atenção aos discursos, linguagens, conceitos e modos de comunicação utilizados

³⁰⁶ *Boletim Ouça e Fale...*, nº 2, do Iesp, de 1960, p. 14.

³⁰⁷ *Relatório Anual de 1966*, escrito pelo professor Mário Braga. Acervo da Escola Municipal de Surdos. *Boletim Ouça e Fale...*, nº 3, do Iesp, de 1961, p. 1. *Boletim Ouça e Fale...*, nº 2, do Iesp, de 1960, p. 14.

³⁰⁸ *Boletim Ouça e Fale...*, nº 2, do Iesp, de 1960, p. 14.

³⁰⁹ *Jornal O Estado de S. Paulo*, de 26/6/1959, p. 5.

(oral, escrito, gestual e icônico) e ao “peso respectivo” dessas linguagens, na aula e fora dela, sobretudo, nos modos de avaliação (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 88).

Nas três escolas de surdos estudadas utilizou-se o método oral de linguagem,³¹⁰ o qual incluía a prática da leitura labial, da fala e da leitura e escrita da língua portuguesa.³¹¹ A leitura labial era posta ao surdo e aos seus familiares como o “único caminho” pelo qual ele poderia compreender a “linguagem falada, isto é, chegar a entender o que se diz para logo poder expressá-lo”.³¹² E a articulação da fala propiciava ao surdo comunicar o seu pensamento e estabelecer conversação.³¹³ Por esta razão, o método oral era apresentado na época como o único meio que aproximava o “surdo-mudo da sociedade e do ouvinte falante”.³¹⁴

Cabe considerar que a educação estadual paulista no período concebia a linguagem oral como a principal via para a “compreensão por parte da criança daquilo que se espera que ela faça”, pois quando ela ia à escola, precisava “primeiro aprender a pensar e a organizar o que pensa, para depois escrever corretamente esse resultado”,³¹⁵ o que demonstra que a linguagem oral não somente era socialmente posta como meio de instrução, como igualmente um instrumento para a estruturação do pensamento dos estudantes.

O uso educativo da mímica não ocorria nas escolas especializadas,³¹⁶ com exceção de alguns momentos esporádicos, como no Instituto Educacional São Paulo, quando ela servia como subsidiária da linguagem oral.³¹⁷

Na concepção dos gestores das escolas de surdos, a mímica revelava-se “inteiramente ineficaz, irracional e quase inútil” no enquadramento da “criança dentro da vida normal”,³¹⁸ assim, ela não proporcionava a integração social do surdo.³¹⁹ Para os mesmos sujeitos, o uso

³¹⁰ Depoimento concedido pela mãe fundadora do Instituto Santa Teresinha, Luíza dos Anjos, ao jornal *Shopping News*, de 16/2/1958, p. 1. Jornal *Folha da Manhã*, de 29/3/1929, p. 4. Acervo do Instituto Santa Teresinha. *Relatório de 27/2/1952*, da Escola Municipal de Surdos, p. 4. Jornal *A Gazeta* de São Paulo, de 28/12/1955, p. 18, a respeito do Instituto Educacional São Paulo.

³¹¹ *Relatório da Orientação Técnica*, da Escola Municipal de Surdos, do ano de 1953, p. 23.

³¹² *Relatório do Trabalho apresentado pela Escola Municipal de Surdos* na Semana Nacional da Criança Excepcional, que aconteceu em São Paulo, entre 21 e 28 de agosto de 1965.

³¹³ Recorte do jornal *Diário de São Paulo*, de 15/11/1933. Acervo Instituto Santa Teresinha.

³¹⁴ *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*, do ano de 1917, p. 164.

³¹⁵ *Revista Escolar*. Órgão da Diretoria-Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, de 1º de março de 1925, nº 3, p. 2.

³¹⁶ *Jornal Folha da Noite*, de 15 de julho de 1937.

³¹⁷ *Boletim Ouça e Fale...*, nº 1. Instituto Educacional São Paulo, 1960, p. 12.

³¹⁸ Relato da Mãe Luíza dos Anjos, diretora do Instituto Santa Teresinha no jornal *Shopping News*, de 15/10/1959. Acervo institucional. Apontamento do orientador técnico-pedagógico Mário Braga, da Escola Municipal de Surdos, no jornal *Correio Paulistano*, de 9/5/1963, p. 5. Acervo institucional; discurso do diretor Mauro Spinelli, do Instituto Educacional São Paulo, no jornal *Folha da Tarde*, de 15/2/1969. Constante na *Exposição Comemorativa dos 65 Anos (1954-2019) do Iesp*.

³¹⁹ *Relatório Mensal de Setembro de 1956*, da Escola Municipal de Surdos, 1956, p. 3.

dos gestos isolava “ainda mais o surdo-mudo da sociedade”,³²⁰ pois “poucas pessoas [ouvintes] poderiam entendê-lo e seu desenvolvimento intelectual seria limitado”.³²¹

Diante disso, os gestores dessas escolas especializadas não permitiam a utilização da mímica na educação dos surdos por igualmente acreditarem que ela poderia interferir negativamente na apropriação da linguagem oral. Esta servia como modo de instrução e tinha pleno reconhecimento educativo na época, por isso era posta como a mais apropriada para o desenvolvimento social e cognitivo do surdo.

A proibição do emprego da mímica desdobrava-se em constantes vigilâncias nesses estabelecimentos, demonstrando o quanto os gestos eram utilizados pelos alunos, principalmente nos pátios e corredores. Consequentemente, os sujeitos institucionais desenvolviam medidas para coibi-los durante as aulas, as quais poderiam resultar em punições. Por outro lado, a rigidez em reprimir o emprego da mímica demonstra formas de resistência por parte dos discentes.

A colocação institucional das três escolas com relação à comunicação era condizente com os programas dos estabelecimentos de ensino especializados no período, que priorizavam a aquisição da língua oral, em forte desenvolvimento durante a década de 1950, no Brasil, na Europa e nos Estados Unidos (ROCHA, 2009, p. 24; SOARES, 2005, p. 3-4).

Os modos de avaliações nos três estabelecimentos de ensino pesquisados seguiam nessa perspectiva, pois nos quatro primeiros anos, específicos para a aquisição de linguagem, era apreciada somente a fluência na linguagem oral e escrita da língua portuguesa, por meio de exames.³²² Na segunda etapa, as formas de conceituação da aprendizagem dos conteúdos curriculares correspondentes ao ensino primário também ocorriam por intermédio dessas duas formas de comunicação.

No Instituto Santa Teresinha, em alguns momentos excepcionais, o uso da mímica ocorreu, particularmente, em rituais religiosos católicos, praticados no próprio local. Um exemplo disso foi a celebração da Comunhão Pascal, realizada em 1961, que reuniu uma centena de surdos, estudantes e ex-alunos na capela do Instituto. O celebrante do cerimonial foi o padre surdo Vicente Burnier, que “fez uma locução em mímica”.³²³ O evento contou com a participação das religiosas da Congregação Nossa Senhora do Calvário, que não somente aprovaram tal forma de expressão como registraram o ato. Ademais, na missa, o sacerdote foi entendido pelos

³²⁰ Jornal *O Estado de S. Paulo*, de 18/1/1956.

³²¹ Recorte do jornal *Folha da Tarde*, de 15/2/1969. Encontrado na *Exposição Comemorativa dos 65 Anos (1954-2019) do Instituto Educacional São Paulo*.

³²² Jornal *Folha de S. Paulo*, de 7/10/1970, p. 13, a respeito do Instituto Santa Teresinha. *Relatório de 24 de dezembro de 1953*. Escola Municipal de Surdos, 1953, p. 7. *Regimento Escolar do Instituto Educacional São Paulo*, do ano de 1961. Acervo do Iesp.

³²³ *Livro do Tombo (1929-2019)*. Acervo do Instituto Santa Teresinha, p. 41.

surdos presentes, os quais provavelmente responderam os ritos católicos também por meio da mímica.

Vidal lembra que Certeau entendia a tática como “arte dos fracos”, a qual “circula no espaço que lhe era sempre alheia”, no interior do território adversário, por não ter um lugar próprio, e por isso tem unicamente por aliado o tempo, as “possibilidades oferecidas pelo instante em que a vigilância do poder falhava”, para assim poder “inventar o cotidiano” (VIDAL, 2005, p. 284).

As táticas são também ações constantemente calculadas, arte de jogar com os acontecimentos para fazer deles ocasiões, porque o que se ganha não é conservado. O autor também entende como práticas táticas algumas ações do cotidiano como falar, ler, circular, fazer as compras ou cozinhar que, advindas de conhecimentos muito antigos, apresentam “continuidade e permanências (CERTEAU, 2005, p. L, tradução nossa).

A tática de uso da mímica por um eclesiástico surdo, diante de interlocutores com surdez, rompeu momentaneamente com as regras impostas pelo próprio Instituto Santa Teresinha, com relação às formas de comunicação no local. Isso revela o aproveitamento da ocasião, pelos presentes na celebração, que compreendiam e provavelmente respondiam da mesma maneira as invocações do sacerdote. Circunstância essa que pode ter estimulado a reprodução de tais ações táticas por parte desses sujeitos, na forma de conversas em gestos após o evento, no próprio estabelecimento.

Vicente Burnier foi ordenado padre em 1951,³²⁴ sendo o segundo sacerdote surdo consagrado no mundo.³²⁵ Além da função eclesiástica, ele presidiu o Clube Alvorada, agremiação de surdos fundada no Rio de Janeiro, em 1953,³²⁶ e participava ativamente da Associação de Assistência aos Surdos do Brasil.³²⁷ O religioso visitava constantemente alguns estabelecimentos de ensino especializados do país e se posicionava favorável a eles.³²⁸

Cabe considerar que na década de 1950 havia algumas notícias no jornal *Correio da Manhã*, do Rio de Janeiro, sobre a recente discussão a respeito de uma “linguagem por sinal”,

³²⁴ *Idem*, p. 31.

³²⁵ O primeiro foi o sacerdote francês João Maria La Fonta, ordenado em 1922. *Revista de Ensino ao Surdo* (RJ), nº 3, do ano de 1954, p. 19.

³²⁶ *Jornal do Brasil* (RJ), de 31/5/1958, p. 7.

³²⁷ *Jornal do Brasil* (RJ), de 6/12/1953, p. 2.

³²⁸ *Jornal Diário da Noite* (RJ), de 26/8/1963, p. 2. *Livro do Tombo (1929-2019)*, Instituto Santa Teresinha, p. 41, jornais *Diário de Notícias* (RJ), de 30/5/1959, p. 2; *Última Hora* (RJ), de 27/9/1958, p. 15; *A Ordem* (RJ), de julho de 1954, p. 58; *Jornal do Brasil*, de 8/12/1963, p. 25; *Tribuna da Imprensa* (RJ), de 4/7/1954, p. 6; e revista *Sino Azul* (RJ), nº 2, do ano de 1978, p. 6.

ocorrida nos Estados Unidos, na Austrália e na Suécia. Tal debate tinha como objetivo estimular e “tornar os sinais universais entre os surdos”.³²⁹

Não obstante, foi somente no ano de 1960 que o linguista estadunidense William Stokoe comprovou a existência de uma língua de sinais (PEDROSA, 2020, p. 20). Antes desse período, ela não era concebida universalmente como “língua e sim como gestos e/ou mímica” (PEDROSA, 2018, p. 7).

O padre Burnier permaneceu nos Estados Unidos por seis meses, onde teve contato com as comunidades de surdos locais.³³⁰ Lá também informou-se a respeito das discussões que defendiam que os sinais compõem uma língua. Ao retornar ao Brasil, ele foi um dos precursores da disseminação dessa linguagem, que praticou em cerimoniais religiosos envolvendo surdos, como casamentos³³¹ e missas.³³²

Burnier aproveitou a oportunidade, no Instituto Santa Teresinha, para difundir essa nova forma de comunicação entre surdos, sem secundarizar a linguagem oral.

Essas práticas demonstram mudanças e formas de resistência dos surdos às regras institucionais a respeito do uso da linguagem no local. Ao mesmo tempo revelam aspectos criativos dessa cultura escolar.

Essas particularidades igualmente demonstram que a preocupação dos gestores do Instituto Santa Teresinha passou a ser em coibir a prática dos gestos no interior das salas de aulas e não mais nos outros espaços do estabelecimento.³³³

Contraditoriamente, foi nas escolas especializadas paulistas, que reprovaram a prática da mímica durante o início e a metade do século XX, que principalmente ocorreu a manutenção desta como forma de comunicação entre surdos, apesar das medidas institucionais para coibi-la. Essa particularidade demonstra que a cultura escolar desses estabelecimentos de ensino foi se constituindo nas transformações da dinâmica e na composição do cotidiano escolar.

Como já apontado, entre os alunos do Instituto Educacional São Paulo havia comunicação por meio dos gestos nos espaços externos às salas de aulas. Na década de 1950, o professor Aldo Peracchi entendia que o uso da oralização no ensino de surdos era indiscutivelmente a prioridade na escola. Contudo, ele não considerava necessário abolir o uso dos gestos, pois na

³²⁹ *Jornal Correio da Manhã* (RJ), de 10/2/1950, p. 3.

³³⁰ *Revista de Ensino ao Surdo*, nº 3, 1954, p. 20.

³³¹ *Jornal Diário da Noite* (RJ), de 26/8/1963, p. 2.

³³² *Jornais Diário de Notícias* (RJ), de 30/5/1959, p. 2; *Última Hora* (RJ), de 27/9/1958, p. 15; *Tribuna da Imprensa* (RJ), de 4/6/1954, p. 1 e 6.

³³³ A Irmã Margarida, diretora da escola, relata que no Instituto a proibição do uso da mímica acontecia somente no interior das salas de aulas. Nos outros espaços era permitido. *Jornal A Tribuna de Santos*, edição de 30/7/1972, p. 48.

sua compreensão a prática da mímica era natural no desenvolvimento do surdo, o que lhe permitia “se adaptar melhor à sua condição e à sua necessidade de manifestação”.

Para Peracchi, o interesse dos educadores do estabelecimento de ensino estava em “prevenir o desenvolvimento exagerado da mímica”, considerando que o surdo vivia “numa sociedade que fala”.³³⁴ Desse modo, o docente afirmava que o

desenvolvimento da linguagem falada é só a consequência lógica de uma completa tecnologia metodológica precocemente iniciada, porque, na fase evolutiva da palavra falada, cria entre ela e o gesto integrativo uma colaboração íntima e, relativamente, indissolúvel (OUÇA E FALE..., 1960, p. 12).

Durante o período em que Aldo Peracchi dirigiu o Instituto Educacional São Paulo, os gestos foram adotados por alguns educadores, que os utilizavam como subsidiários da linguagem oral, sendo esta posta como prioridade na instrução dos alunos.³³⁵ O emprego dos sinais nessas condições ocorria na expectativa de desenvolver no surdo um sistema simbólico completo.

Todavia, no final da década de 1960, o diretor Mauro Spinelli, sucessor de Peracchi, inviabilizou o uso educativo dos gestos no Instituto Educacional São Paulo, por considerar que estes limitavam “as possibilidades de comunicação do deficiente auditivo”, pois “poucas pessoas poderiam entendê-lo e seu desenvolvimento intelectual seria limitado”.³³⁶

Desse modo, o uso dos gestos no Instituto Educacional São Paulo pode ter ultrapassado a margem do tolerável e, por isso, esse emprego inadequado foi responsabilizado por não atingir o nível desejado de linguagem oral e por não ter desenvolvido um sistema simbólico completo nos estudantes. Justamente no momento que o ensino acústico estava no seu auge.

A variante, ao longo das décadas de 1950 e 1960, entre a proibição e flexibilização do uso dos gestos no ensino de surdos e a priorização de algumas formas de linguagens sobre outras é um elemento da cultura escolar do Instituto Educacional São Paulo.

2.4. Metodologia de ensino e de linguagem

Um elemento importante da cultura escolar diz respeito aos “aspectos organizativos e institucionais”, ou seja, os modos disciplinares e de instrução (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 88).

³³⁴ *Boletim Ouça e Fale...*, nº 1. Instituto Educacional São Paulo, 1960, p. 12.

³³⁵ *Boletim Ouça e Fale...*, nº 3, 1961, Instituto Educacional São Paulo, p. 11.

³³⁶ Recorte do jornal *Folha da Tarde*, de 15/2/1969. Constante na *Exposição Comemorativa dos 65 Anos (1954-2019) do Instituto Educacional São Paulo*.

No início da década de 1920 ocorreu o *1º Congresso Brasileiro de Surdos-Mudos*, realizado no Instituto Central do Povo, entre 25 e 26 de maio de 1923.³³⁷ Nesse período só havia no Brasil quatro escolas de surdos, duas delas estavam instaladas no Rio de Janeiro: o Ines e o Instituto Central do Povo, este último de natureza particular. As outras duas eram: um asilo católico para moças surdas-mudas em Itajubá, no estado de Minas Gerais, e o Instituto Paulista de Surdos-Mudos, instalado na capital paulista (BACELLAR, 2013, p. 77).

O encontro tratou de “assuntos de grande relevância” para a condição do surdo-mudo no Brasil³³⁸ e versou

sobre qualquer assunto concernente aos surdos-mudos, como: educação e re-educação do ouvido; leitura da fala; fonética acústica e fisiológica; eugenia; leis de acidentes no trabalho; didática; difusão do ensino; a surdez e a inspeção médica nas escolas comuns; a condição dos olhos no surdo etc.³³⁹.

Outro evento na área aconteceu três décadas depois, a *1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos*, realizado no Ines, entre 26 de setembro e 1º de outubro de 1959, cujo principal objetivo foi “estudar sugestões e medidas que auxiliassem a consecução de metas educativas e assistenciais” em prol dos surdos. Em uma das apresentações, o professor Mário Braga, da Escola Municipal de Surdos de São Paulo, enfatizou a necessidade de transmissão geracional dos “conhecimentos adquiridos”, bem como dos “novos e atualizados” saberes relativos a sistemas de educação especializada, “de modo que os que venham a se dedicar a este empreendimento, possam sempre seguir o caminho traçado”.³⁴⁰

Como foi possível perceber, no início e na metade do século XX não havia, no Brasil, um modelo pronto e preestabelecido para educar os surdos. Então, os educadores especializados criavam os seus próprios métodos de ensino, empregando os meios materiais e físicos que pudessem dispor e o que havia de disponível a respeito de saberes provenientes do ensino especializado e da alfabetização de forma geral.

Nessa perspectiva, para Vinão Frago, o que condiciona o trabalho do docente são as “exigências e necessidades do dia a dia em cada aula concreta”. Elas levam esse profissional a se adaptar e a se valer de determinadas estratégias. Em tais práticas transparecem a “criatividade e originalidade da ação educativa”, e é no “dia a dia da aula, que nascem e habitam tanto a cultura escolar como a inovação educativa”.

Portanto, falar em cultura escolar,

³³⁷ *Jornal do Comércio* (RJ), de 25/5/1923, p. 5.

³³⁸ *Jornal Correio da Manhã* (RJ), de 29/4/1923, p. 3.

³³⁹ *Jornal Correio da Manhã* (RJ), de 11/5/1923, p. 8.

³⁴⁰ *Relatório mensal de setembro de 1959*. Acervo da Escola Municipal de Surdos, p. 1.

implica, entre outras coisas, entender o ensino como uma prática cultural que tem lugar no seio de determinados sistemas educativos. Uma prática submetida a modelos aprendidos implicitamente por cada professor, não graças a um estudo deliberado, mas mediante a observação e a participação. Uma prática assente num conjunto de crenças estáveis e técnicas entre a natureza da sua atividade e das diferentes disciplinas ou matérias, sobre como os alunos aprendem, e sobre qual é o papel que devem desempenhar na aula tanto os alunos como os professores (VINÃO FRAGO, 2007, p. 137).

No início do século XX, período de acentuado analfabetismo no país, muitos paulistanos desconheciam completamente qualquer forma de escolarização dos surdos.³⁴¹ Por essa razão, algumas educadoras do Instituto Santa Teresinha investiram na divulgação de suas práticas de ensino nos jornais da época. Essas ações ocorriam na forma de exposições públicas apresentadas às autoridades governamentais e eclesiásticas.³⁴² Elas igualmente objetivavam divulgar a escola, visando conseguir mais alunos e ajuda financeira, por meio de subsídio público ou de doações.³⁴³

Tais notícias difundiam a representação de que o Instituto Santa Teresinha estava cumprindo com a responsabilidade social atribuída a ele sobre o destino dos surdos. Ao mesmo tempo que colocava a instrução desses sujeitos como sendo desempenhada exclusivamente em escolas especializadas.

Durante a criação dos métodos de ensino para surdos, os educadores especializados das três escolas se depararam com um grande problema, a necessidade de desenvolver, concomitantemente, a linguagem do surdo e o aprendizado dos conteúdos curriculares. Essa demanda justificava o longo período para a conclusão do curso primário. Situação essa diferente, por exemplo, do estudante ouvinte, que normalmente chegava à escola já falando e compreendendo o que lhe era dito.

Até o início da década de 1950, as escolas especializadas utilizavam o *método oral puro*³⁴⁴ para o desenvolvimento linguístico dos seus alunos surdos, que se valia de exercícios

³⁴¹ Revista *A Cigarra*, de 11/11/1920, p. 37.

³⁴² Essa prática já era utilizada pelo Instituto Paulista de Surdos-Mudos. Revista *A Cigarra*, de 15/12/1921, p. 33; jornal *Correio Paulistano*, de 4/12/1925, p. 7; *Jornal do Estado de S. Paulo*, de 23/9/1933, p. 4; jornal *Diário da Noite*, de 13/11/1948, p. 5 e 12. O Instituto Santa Teresinha, posteriormente, adotou a mesma postura. Jornais *A Tribuna* de Campinas, de 31/8/1929, p. 3; *Folha da Manhã*, de 3/11/1933, p. 12; *Diário da Noite*, de 8/9/1937, p. 3; *Shopping News*, edição de 16/2/1958, p. 1.

³⁴³ Foi por meio dessa necessidade social que os sujeitos institucionais do Instituto Santa Teresinha foram detalhistas ao descrever as suas abordagens metodológicas.

³⁴⁴ *Jornal Shopping News*, de 16/2/1958, p. 1.

de respiração,³⁴⁵ de leitura labial,³⁴⁶ de linguagem textual e de oralização.³⁴⁷ Muitas vezes, essas atividades eram praticadas simultaneamente.

Nos métodos de aquisição da leitura labial, os alunos, com o auxílio de um espelho, observavam “os lábios do mestre” e imitavam os seus movimentos.³⁴⁸ Mesmo com a implantação do ensino acústico, esses processos de desenvolvimento de linguagem permaneceram.

Uma atividade escolar de ensino especializado praticada nos estabelecimentos de ensino era o ditado, proferido pelo professor, que ao mesmo tempo identificava e treinava a leitura labial, a articulação e a escrita dos alunos, por meio da pronúncia de sentenças e frases.³⁴⁹ Depois da década de 1950, o ditado também colaborava no reconhecimento dos sons por parte dos alunos, transmitidos por meio de equipamentos eletrônicos.

Nos anos 1950, alguns exercícios acústicos foram acrescentados aos métodos de linguagem oral. Neles eram utilizados aparelhos de amplificação sonora, com o objetivo de reeducar “os órgãos auditivos” e de fala dos estudantes, por intermédio da sensação da vibração,³⁵⁰ do ritmo da palavra e do “timbre da voz”,³⁵¹ estimulados por aqueles equipamentos.

Essa mudança afetou a rotina das aulas, pois os docentes passaram a falar no microfone e os alunos, portando fones de ouvidos nas orelhas, olhavam para os educadores e praticavam simultaneamente a leitura labial e o reconhecimento auditivo do que estava sendo dito pelos mestres. A última ação pretendia desenvolver os resíduos auditivos³⁵² e exercitar a articulação dos estudantes, a fim de “melhorar sensivelmente o ritmo da palavra, o timbre da voz e a facilidade de compreensão e de expressão”.³⁵³

³⁴⁵ Folhetim do Instituto Educacional São Paulo, intitulado “*Vocês me conhece?*”, da metade da década de 1950, p. 2. Acervo institucional.

³⁴⁶ *Jornal Folha da Manhã*, São Paulo, 29/3/1929, p. 4.

³⁴⁷ *Jornal Diário do Povo*, de 29/8/1929. Acervo do Instituto Santa Teresinha: *Relatório do Diretor*, de 24/12/1953. Escola Municipal de Surdos, p. 2.

³⁴⁸ *Jornal A Gazeta* de São Paulo, de 12/2/1955, p. 10, referente ao Instituto Santa Teresinha; *jornal A Gazeta* de São Paulo, de 28/12/1955, p. 18, a respeito do Instituto Educacional São Paulo.

³⁴⁹ *Jornal Folha da Manhã*, de 3/11/1933, p. 12, a respeito do Instituto Santa Teresinha. *Relatório de 20 de maio de 1957*. Escola Municipal de Surdos, p. 23; *jornal A Gazeta*, de 18/11/1958, p. 26, sobre o Instituto Educacional São Paulo.

³⁵⁰ *Jornal Diário da Noite*, de 1957, p. 12, referente ao Instituto Santa Teresinha; *jornal A Gazeta* de São Paulo, de 28/12/1955, p. 18, a respeito do Instituto Educacional São Paulo.

³⁵¹ *Jornal Correio Paulistano*, de 5/8/1951, p. 30, referente ao Instituto Santa Teresinha; *jornal Diário da Noite*, de 12/11/1958, p. 7, a respeito do Instituto Educacional São Paulo.

³⁵² *Jornal A Tribuna Santo Amaro*, de 23 de novembro de 1957.

³⁵³ *Jornal Correio Paulistano*, de 28/6/1951, p. 7.

Tal treinamento era praticado simultaneamente à leitura labial e “várias vezes por dia, em períodos curtos”.³⁵⁴ Ademais, nessas instituições havia os exercícios de oralização e de registro escrito, nos quais o discente surdo, respectivamente, repetia os vocábulos pronunciados pela professora³⁵⁵, articulava as palavras, analisava estas e as escrevia no caderno.³⁵⁶

A necessidade, no início e na metade do século XX, de desenvolver a linguagem do surdo levou os profissionais das escolas especializadas a se adaptarem e a se valerem das estratégias descritas para tal fim, que se somavam às de instrução.

Nas duas primeiras décadas de funcionamento do Instituto Santa Teresinha, a prática de alfabetização dos surdos dava-se de forma intuitiva: eram “escritos termos e frases e indicados seus significados” aos alunos. Este processo era auxiliado por imagens visuais, que facilitavam a assimilação³⁵⁷ e evocavam “objetos que não poderiam ser diretamente mostrados”,³⁵⁸ como era o caso, por exemplo, de animais e historietas.³⁵⁹ As atividades escolares “antes de serem faladas eram vividas” pelos estudantes, como “lição das coisas”.³⁶⁰

Para Rosa Fátima de Souza, o método intuitivo, também conhecido como “lições de coisas, consistiu no núcleo principal da renovação pedagógica”, advinda no final do século XIX, e “pressupunha uma abordagem indutiva pela qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato” e do simples para o complexo. Tal procedimento “fundamentava-se em uma concepção filosófica e científica pela qual a aquisição de conhecimentos era proveniente dos sentidos e da observação” (SOUZA, 2000, p. 12), em que a criança “deveria aprender a língua falando” (SOUZA, 2000, p. 19).

A Reforma da Escola Normal de 1890 consolidou a “presença do ensino intuitivo na instrução pública paulista, orientação que se perpetuou por muitas décadas” (SOUZA, 1998, p. 162).

O desenvolvimento do método intuitivo ocorria, no Instituto Santa Teresinha, quando a docente apontava na lousa “uma sentença” e os alunos a interpretavam encenando com o próprio corpo a compreensão que tiveram.³⁶¹ Esse procedimento objetivava levar os estudantes a

³⁵⁴ *Jornal Correio da Manhã* (RJ), de 29/10/1963, p. 7.

³⁵⁵ *Revista Diário do Povo*, de 29/8/1929.

³⁵⁶ *Jornal A Tribuna* de Campinas, de 31/8/1929, p. 3.

³⁵⁷ Recorte do jornal *Diário da Noite*, do ano de 1937. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

³⁵⁸ *Revista Serviço Social*, de dezembro de 1939, p. 3.

³⁵⁹ *Jornal A Gazeta*, de 15/6/1933, p. 3.

³⁶⁰ *Revista Serviço Social* São Paulo, novembro de 1939, p. 12; recorte do jornal *A Gazeta*, de 17/7/1937. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

³⁶¹ *Jornal Folha da Noite*, de 31/10/1933, p. 1-2.

conhecerem as “coisas pela escrita”. A palavra anotada também era útil para os discentes aprenderem os nomes do que estava sendo mostrado a eles.³⁶²

A leitura intuitiva ocorria após o registro dos “termos e frases” e da indicação do seu significado pelos docentes aos discentes. Nesse processo podia ser usado um gesto representativo, por exemplo, escrevia-se

Jesus e ao aluno é mostrada uma imagem de Jesus; escreve-se: eu ando e faz-se o movimento de andar; abro o livro e faz-se a ação correspondente. O discípulo aprende aquele desenho de letras e a ação correspondente. Vendo-o, lembra-se da ação ou do objeto.³⁶³

Como observado, o método oral puro, em desenvolvimento no início do século XX, não baniu o “gesto psicológico, que é mister não confundir com o sinal mímico”. Nesse sentido, a “indução psicomotora” desempenhava “importante papel neste ensino”.³⁶⁴

Depois de mostradas as imagens, as docentes ensinavam aos estudantes surdos “a pronúncia e o significado das palavras, pelos movimentos labiais”. A etapa de ligação das palavras era executada posteriormente e costumava demorar mais tempo.³⁶⁵

Fotografia nº 19 – Exercício de oralização no Instituto Santa Teresinha



Fonte: *Jornal Diário da Noite* (1946).³⁶⁶

³⁶² Recorte do jornal *Diário de São Paulo*, de 15/11/1933. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

³⁶³ *Jornal A Tribuna* de Campinas, de 31/8/1929, p. 1.

³⁶⁴ *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*, 1917, p. 158.

³⁶⁵ *Jornal Folha da Noite*, de 31/10/1933, p. 1-2.

³⁶⁶ *Jornal Diário da Noite*, edição de 12/8/1946, p. 16. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093351&pesq=%22instituto%20santa%20terezinha%22&pasta=ano%20194&hf=memoria.bn.br&pagfis=5601>. Acesso em: 28 jun. 2022.

Vera Valdemarin (2001, p. 168) afirma que a sequência das lições no método intuitivo deveria “estar voltada para o reconhecimento de palavras, frases e sentenças pela audição; para seu uso ou significado na fala e na escrita, considerando, portanto, a ideia, o som ou a palavra falada e sua forma escrita”. Inclui nesse processo o

reconhecimento da forma visível das palavras, a descoberta do que as palavras expressam em sua combinação de letras ou como componente de um grupo de palavras e a associação delas às ideias, síntese do que se pretende atingir tanto com a leitura quanto com a escrita.

No final da década de 1930, a Irmã Maria da Trindade, do Instituto Santa Teresinha, revelou que a instituição passou a se basear nos “métodos de Decroly”³⁶⁷, adaptados para o ensino especializado pelo educador especializado belga Alexander Herlin³⁶⁸, que atuava no Instituto de Surdos-Mudos de Bruxelas³⁶⁹. Ela afirmou que a atenção era “fator proeminente na educação do surdo-mudo”, o que exigia da professora o “interesse particular” nesse aspecto. Assim, utilizavam no Instituto “jogos educativos” que, juntamente com a “abundância de gravuras”, simultaneamente despertavam o interesse do estudante, facilitavam “o hábito da vida escolar” e educavam a “faculdade de observação”.³⁷⁰

Para Isabel Frade, os jogos de Decroly eram produzidos “tomando como base o reconhecimento de sentenças, através das quais os alunos deveriam realizar ações, sem vocalização”. Por isso que esse educador belga “aplicou suas técnicas inicialmente em surdos” (FRADE, 2007, p. 30).

Em seguida, no Instituto Santa Teresinha, as docentes promoveram a associação do que foi assimilado pelos estudantes pela atenção, com o que eles já conheciam previamente, momento para o aprendizado concomitante da “leitura, da escrita, da leitura labial e da palavra falada”. Nessa perspectiva, a criança surda adquiria “um novo hábito”: a “memória ótica da representação visual dos sons”.³⁷¹ E a manifestação maior desse aprendizado era a pronúncia oral das palavras e sentenças, seguida da produção escrita.

³⁶⁷ Josiane Marques descreve que Ovide Decroly (1871-1932) nasceu na Bélgica. Formou-se em medicina e atuou “desde o início de sua carreira com crianças deficientes mentais. Esse interesse o levou a fazer a transição da medicina para a educação. Na mesma época criou uma disciplina, a ‘pedotecnia’, dirigida ao estudo das atividades pedagógicas coordenadas ao conhecimento da evolução física e mental das crianças” (MARQUES, 2021, p. 25).

³⁶⁸ *Revista do Serviço Público*, edição de novembro de 1950, p. 10. Segundo Milton Acácio de Araújo (1950), o “método belga”, também conhecido como “combinado” ou de “desmutização belga”, desenvolvido por Alexander Herlin, combinava os métodos “intuitivo” e “ideo-visual”. Eles serviam de “base para a ‘leitura labial’ e educação dos órgãos fonadores, o que leva os meninos à ‘desmutização’”. *Revista do Serviço Público*, edição de junho de 1950, p. 132.

³⁶⁹ Andrés Payà Rico, 2006, p. 126.

³⁷⁰ *Revista Serviço Social*, edição de dezembro de 1939, p. 3.

³⁷¹ *Ibid.*

Fotografia nº 20 – O ensino no Instituto Santa Teresinha



Fonte: Jornal *Diário da Noite* (1946).³⁷²

Josiane Marques pontua que a observação era o ponto de partida do método de Decroly. O passo seguinte consistia em “propor atividades de maneira que fizesse o aluno associar a outros elementos com sentido para sua vida” (MARQUES, 2021, p. 200), ou seja, era necessário fazer o estudante relacionar o saber obtido com os “conhecimentos prévios, levando-o a formar novos conceitos” (MARQUES, 2021, p. 201), por meio do estabelecimento de conexões. Por último, havia a necessidade de “propor que os alunos expressassem o que haviam aprendido por meio de trabalhos manuais, desenhos, pintura etc. e de maneira oral” (MARQUES, 2021, p. 200).

Assim, o método de Decroly era utilizado no Instituto Santa Teresinha para a organização dos conhecimentos prévios dos alunos, para a identificação de palavras, para o reconhecimento das sentenças, a fim da realização de ações e para a formação de palavras. Do mesmo modo como auxiliava no desenvolvimento da linguagem e na sincronização do processo de alfabetização com a aquisição da leitura labial e da palavra articulada.

Para Chartier e Hébrard, as ideias pedagógicas de Decroly e das “várias pedagogias novas” desencadearam a criação do método global, que consistia numa nova técnica de aprendizagem. A etapa inicial dessa metodologia almejava levar a criança à leitura, “se apoiando em um material constituído de palavras e de pequenas frases acompanhadas de gravuras”. Em seguida, ensinava a criança a “decifrar palavras desconhecidas por analogia com as que já são conhecidas” (CHARTIER; HÉBRARD, 2001, p. 146).

³⁷² Jornal *Diário da Noite*, edição de 12/8/1946, p. 16. *Op. cit.*

Os métodos de Decroly serviam também para desenvolver práticas de leitura no Instituto Santa Teresinha, que priorizavam as ideias sobre os sinais gráficos, estimulavam a decifração das palavras e associavam estas com as já aprendidas pelos estudantes.

Fotografia nº 21 – A alfabetização no Instituto Santa Teresinha



Fonte: Acervo do Instituto Santa Teresinha (s/d.).

Diante disso, na década de 1930 houve uma transição dos métodos pedagógicos implantados no Instituto Santa Teresinha, do intuitivo para o método de Decroly. Na década de 1950 foram as metodologias de linguagem que passaram por mudanças, do método oral puro para o treinamento acústico.

O ensino acústico foi implantado na Escola Municipal de Surdos pelo médico Armando Lacerda e pelo professor Mário Barreto, que já o praticavam no Ines. A mencionada metodologia iniciava-se pela “pesquisa da audição residual e dos fragmentos de linguagem articulada”,³⁷³ que serviam para a criação de classes homogêneas, conforme os níveis de surdez dos estudantes. Essa diferenciação era categorizada entre surdos profundos e duros de ouvido, estes últimos possuíam considerável resíduo auditivo, os quais eram aproveitados em atividades específicas no estabelecimento de ensino.³⁷⁴

³⁷³ *Pasta Relatórios (1965-1968)*. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

³⁷⁴ *Revista do INSM* nº 4, 1950, p. 12. *Relatório de 3 de novembro de 1953*, p. 5. *Relatório Mensal de agosto de 1958*, p. 73. *Relatório Anual de 1959*, p. 5. Escola Municipal de Surdos, p. 5. *Revista de Ensino ao Surdo*, nºs 4/5, Distrito Federal, 1955, p. 18-19.

Tal divisão era realizada nas práticas em sala de aula,³⁷⁵ da seguinte maneira: o ensino de linguagem para crianças com audição remanescente ocorria por meio de exercícios auditivos e da leitura orofacial; para a outra parcela usava-se somente a linguagem labial.³⁷⁶

Nos anos 1960, a Escola Municipal de Surdos também adotou o método ideovisual de Decroly, se valendo do uso de “cartazes” para instruir os seus alunos.³⁷⁷ Nesses cartazes normalmente havia desenhos representativos de ações do cotidiano, sem textos, que os estudantes deveriam interpretar e depois formar frases e palavras para, em seguida, descrevê-las.³⁷⁸

Para Josiane Marques, o método ideovisual de Decroly objetivava levar pequenas histórias aos alunos para chegar às palavras, às sílabas e com as sílabas eles “formariam novas palavras”. Nesse sentido, o professor “realizava a leitura de um conto que seria apresentado ao estudante de maneira geral e na sequência o objetivo era distinguir partes do texto como: as palavras e as sentenças” (MARQUES, 2021, p. 174).

Na Escola Municipal de Surdos, provavelmente os professores estimulavam, por meio de recursos visuais, a observação dos estudantes, para depois levá-los a associar as imagens mostradas a elementos de seu conhecimento.

A partir desse exercício começava o processo de alfabetização dos alunos, com atividades que envolviam construções de sílabas que deveriam explicar as imagens. Dessas narrativas, posteriormente eram distinguidos alguns trechos, com as unidades linguísticas e as orações, a fim de promover novas reescritas.

A implantação dessa metodologia, uma década após o funcionamento da Escola Municipal de Surdos, talvez demonstre uma cobrança sofrida pela escola, que era garantir aos seus alunos a apropriação dos conteúdos curriculares do curso primário.

Tal exigência pode ter ocorrido pelo fato de a escola ter priorizado demasiadamente o desenvolvimento de linguagem dos surdos. Esse favorecimento talvez justifique a falta de informações, nas fontes pesquisadas, a respeito dos métodos pedagógicos utilizados pela instituição.

Cabe considerar que não encontrei nos trabalhos de Maria Soares (2005) e de Solange Rocha (2009), pesquisadoras da história do Instituto Nacional de Educação de Surdos, qualquer menção que esta escola tenha utilizado os métodos pedagógicos intuitivo e de Decroly. Isso reforça a minha interpretação, de que os três estabelecimentos de ensino especializados de São

³⁷⁵ *Relatório da Orientação Técnica* da Escola Municipal de Surdos, do ano de 1953, p. 10.

³⁷⁶ *Ibid.*, p. 11.

³⁷⁷ Recorte do jornal *Folha de S.Paulo*, de 11/12/1963. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

³⁷⁸ Foram encontrados 19 desses cartazes, todos eles coloridos e contendo personagens, lugares e muitos objetos. Material constante no Memorial Institucional da Escola Municipal de Surdos.

Paulo tinham que criar as suas próprias metodologias, se valendo do que havia disponível de recursos e de saberes, sendo eles especializados e de alfabetização.

No Instituto Educacional São Paulo, após o aprendizado da articulação de algumas palavras e da leitura labial, iniciava-se o processo de alfabetização pela escrita, que ocorria por meio do método ideovisual, apoiado em diversas imagens representativas que serviam para facilitar a assimilação dos estudantes³⁷⁹ e para desenvolver a sua atenção. Depois dessa etapa, os alunos aprendiam as letras e, em seguida, as sílabas e as palavras.³⁸⁰

Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (2001, p. 146) descrevem o experimento de Decroly que, segundo eles,

sugeria partir das significações e não dos signos gráficos; isto é, colocar em relação uma situação vivida e um escrito que a evoca (escritos de acontecimentos partilhados) ou que a provoca (execução de ações segunda uma ordem dada sobre uma mensagem). O escrito, diretamente ligado ao vivido, deveria tomar assim seu sentido funcional, senão seu sentido denotativo; bastava, em seguida, fixar a sua forma tendo o cuidado de somente apresentar às crianças grafias completas, não analisadas (pois o elemento é sempre mais abstrato que o todo), resumindo, no mínimo, pequenas frases.

A leitura era para Decroly “uma atividade ideovisual que, em último caso, priva-se da linguagem oral e pode, por isso, ser uma poderosa alavanca de desenvolvimento de crianças com sérias dificuldades de linguagem”, particularmente os surdos-mudos, a quem o referido educador belga muito se interessou (CHARTIER; HÉBRARD, 2001, p. 147).

No Instituto Educacional São Paulo, a prática do método ideovisual ocorria simultaneamente às atividades do ensino especializado para a aquisição de linguagem. Nesse sentido, com o desenvolvimento do ensino acústico, o professor apresentava aos alunos alguma figura de seu conhecimento, por exemplo, a de um boi, e pronunciava no microfone a palavra correspondente à figura e a ação que a imagem sugeria, formando assim frases curtas. Este aparelho estava conectado aos fones de ouvidos colocados sobre as orelhas dos discentes e, conforme a regulagem adequada do som, eles podiam escutar o vocábulo e repeti-lo oralmente. Concomitantemente a esse procedimento, os estudantes praticavam a leitura labial. Esta ação tinha o intuito de desenvolver ao mesmo tempo os sentidos auditivo e visual dos discentes.³⁸¹

A combinação entre os métodos de linguagem acústica e o ideovisual facilitavam a alfabetização dos alunos do Instituto Educacional São Paulo, pois se valia de sílabas curtas e

³⁷⁹ Folhetim do Iesp, intitulado “Vocês me conhece?”, da metade da década de 1950, p. 2. Acervo do Instituto Educacional São Paulo.

³⁸⁰ Jornal *O Estado de S. Paulo*, de 18/1/1956, p. 8.

³⁸¹ Jornal *O Estado de S. Paulo*, de 18/1/1956, p. 8.

utilizava, ao mesmo tempo, a linguagem, o conhecimento prévio e os sentidos visual e auditivo dos estudantes. Esta prática se realizava por meio da percepção global do surdo.

A junção entre os métodos ideovisual e o oral resultou em maior sequência de atividades educativas, praticadas simultaneamente várias vezes ao longo do dia. Essas novas rotinas desembocaram na constituição de hábitos escolares e no disciplinamento do corpo do surdo.

2.5. Disciplinas escolares

Como aponta Viñao Frago, as práticas constituintes da cultura escolar vão “se instituindo e possuindo relativa autonomia para gerar como produto específico as disciplinas escolares”. Além disso, o autor chama a atenção para a maneira como era realizada a “divisão e a hierarquia disciplinar” nas instituições investigadas (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 87).

Não é possível desassociar as disciplinas escolares dos métodos de ensino praticados nas escolas especializadas, pois ambos estavam intrinsecamente relacionados, com o objetivo de sistematizar a aprendizagem dos alunos surdos.

Nos três estabelecimentos de ensino pesquisados havia as disciplinas correspondentes à educação especializada, que almejavam desenvolver exclusivamente a aquisição da linguagem oral dos surdos.³⁸² Para essas instituições, o ensino da linguagem era “prioridade na educação da criança surda”, estando “relacionado com todo e cada aspecto educacional” e posto como o “fundamento da educação dos surdos”, o qual geraria em torno dele “todas as outras disciplinas”.³⁸³

Nessa perspectiva, a aquisição da linguagem era a base para a compreensão e para aumentar o conhecimento dos estudantes no “campo escolar da matemática, estudos sociais, ciências, literatura, história e habilidades vocacionais”.³⁸⁴

Para Chervel (2016, p 175), as disciplinas escolares caracterizam-se não somente por difundir determinado saber, mas também por “formar simultaneamente o espírito da criança pelos métodos de aquisição, pelos exercícios de identificação, de análise ou de manipulação, por uma teoria”. Essas matérias se impregnam “intimamente de todo o aparelho conceitual que os mecanismos didáticos puseram em ação com esse objetivo”. Assim, a disciplina escolar é um

³⁸² *Relatório da Orientação Técnica* da Escola Municipal de Surdos, do ano de 1953, p. 23.

³⁸³ *Relatório do Trabalho apresentado pela Escola Municipal de Surdos* na Semana Nacional da Criança Excepcional, que aconteceu em São Paulo, entre 21 e 28 de agosto de 1965.

³⁸⁴ *Relatório Anual de 1953*, redigido pelo orientador técnico da Escola Municipal de Surdos, p. 23.

fenômeno cultural absolutamente particular, próprio da escola, e que não pode ser nunca exatamente remetido às ciências, às artes, ou às diferentes práticas culturais que têm seu curso, e frequentemente sob o mesmo nome, na sociedade global.

As matérias do ensino especializado eram justificadas, nas três escolas pesquisadas, por comporem um saber sistematizado que podia instruir os surdos,³⁸⁵ possibilitando, assim, alfabetizá-los,³⁸⁶ socializá-los³⁸⁷ e capacitá-los profissionalmente.³⁸⁸

O espaço escolar contribuía com esse propósito, pois a sua materialidade apresentava forte apelo visual e comportava objetos que redimensionavam o corpo e a postura do surdo, impondo-lhe uma aquisição sensorial e motora.

As disciplinas que compunham o ensino especializado eram: conhecimento da linguagem; articulação; leitura labial; leitura textual e escrita da língua portuguesa; audiologia; e ginásticas: geral, respiratória e lingual.³⁸⁹ Como foi possível perceber, em muitas dessas matérias foram sistematizados alguns exercícios de escrita, de articulação e de leituras, tanto labial como textual.³⁹⁰

A disciplina ginástica era mais prática do que teórica, principalmente a ginástica respiratória, pois incorporava exercícios que serviam para corrigir a aspiração do surdo, que em muitos casos tinha os músculos do pescoço “muito rígidos, os costais e abdominais muito flácidos”, o que conseqüentemente aumentava a “dificuldade de formar palavras”.³⁹¹ O treinamento constante desta modalidade consistia em “encher com sopro balões de borracha”, a fim de exercitar “as vias respiratórias”,³⁹² e aplicar “massagens elétricas no rosto e pescoço” do estudante, com o objetivo de “tornar os músculos faciais elásticos”.³⁹³

A ginástica geral, aplicada pelo professor especializado, contribuía para a “educação da coordenação motora” e para dar resistência corpórea ao surdo, já que os exercícios de linguagem eram repetitivos,³⁹⁴ e com isso ocasionavam “grande desgaste físico” nos estudantes.³⁹⁵

³⁸⁵ *Jornal Diário do Povo*, de 29/8/1929. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

³⁸⁶ *Relatório Anual de 1959*, p. 6; *Relatório de 25/9/1960*, p. 1-3. Acervo da Escola Municipal de Surdos; jornal *O Estado de S. Paulo*, de 18/1/1956, p. 8, a respeito do Instituto Educacional São Paulo.

³⁸⁷ Recorte do jornal *Correio Paulistano*, de 31/7/1937. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

³⁸⁸ *Jornal Folha da Noite*, de 31/10/1933, p. 1-2.

³⁸⁹ *Jornal A Gazeta*, de 18/11/1958, p. 26.

³⁹⁰ *Jornal Folha de S. Paulo*, de 7/10/1970, p. 13.

³⁹¹ Folhetim do Iesp, intitulado “*Vocês me conhece?*”, 1950, p. 2. Acervo institucional.

³⁹² *Jornal O Estado de S. Paulo*, de 18/1/1956, p. 8.

³⁹³ Folhetim do Iesp, intitulado “*Vocês me conhece?*”, p. 2. Acervo institucional.

³⁹⁴ Recorte dos jornais *A Gazeta*, 28/12/1955; *O Estado de S. Paulo*, de 18/1/1956. Acervo do Instituto Educacional São Paulo.

³⁹⁵ *Boletim Ouça e Fale...*, nº 2. Iesp, 1961, p. 15; Recorte de jornal da década de 1960. Acervo do Instituto Educacional São Paulo.

A ginástica lingual era praticada diariamente, utilizando um espelho, para que os alunos visualizassem a posição da sua língua e a do professor e repetissem os movimentos sugeridos.³⁹⁶ A mobilidade da trâmela servia para torná-la “maleável e dúctil”³⁹⁷ e para o estudante saber a “posição da língua dentro da boca”, facilitando, assim, a “articulação de cada som de cada letra do alfabeto”.³⁹⁸

A disciplina leitura labial visava “suprir a falta de audição do surdo”, servindo como um instrumento para a sua instrução. Do mesmo modo ela era útil para a “sociabilidade” do aluno, que podia “compreender, nos lábios de outrem, as palavras e frases de uma conversação corrente”.³⁹⁹

A matéria língua portuguesa, nas modalidades de leitura e escrita, perpassava todo o processo de escolarização dos alunos e tinha um papel fundamental na instituição, sendo considerada o “assunto mais importante do currículo”, por ser ela “uma fonte de informações e um meio” para a criança surda “adquirir um vocabulário mais extenso”. Nesse sentido, tal disciplina possibilitava ao estudante progredir nos estudos⁴⁰⁰ e ao mesmo tempo obter uma comunicação social mais elaborada.

A matéria articulação tinha a finalidade de “ensinar à criança a posição peculiar que devem tomar os órgãos da palavra, para a emissão de cada letra do alfabeto”,⁴⁰¹ por meio de exercícios de identificação e memorização. Nessa perspectiva, a “articulação dos sons e suas correções” consistiam no aprendizado da pronúncia oral das palavras, frases e sílabas,⁴⁰² o qual, com o auxílio da fonética e “através de longos e repetidos exercícios”, tentava normalizar o surdo, aproximando a fala dele à “da criança ouvinte”.⁴⁰³ Por isso que era tão importante a constante apresentação de modelos de surdos oralizados e integrados socialmente.

As unidades curriculares vinculadas ao treinamento dos resíduos auditivos, que surgiram a partir da década de 1950, como a audiologia, tinham uma rotina, por meio de exercícios

³⁹⁶ Folhetim do Iesp, intitulado “*Vocês me conhece?*”, década de 1950, p. 2. Acervo institucional.

³⁹⁷ Jornal *O Estado de S. Paulo*, de 18/1/1956, p. 8.

³⁹⁸ Folhetim do Iesp, intitulado “*Vocês me conhece?*”, década de 1950, p. 2. Acervo institucional.

³⁹⁹ *Revista Serviço Social*, de dezembro de 1939, p. 3, a respeito do Instituto Santa Teresinha. *Relatório do Trabalho apresentado pela Escola Municipal de Surdos na Semana Nacional da Criança Excepcional*, que aconteceu em São Paulo, entre 21 e 28 de agosto de 1965; jornal *O Estado de S. Paulo*, de 18/1/1956, p. 8, a respeito do Instituto Educacional São Paulo.

⁴⁰⁰ *Relatório Anual de 1953*, redigido pelo orientador técnico da Escola Municipal de Surdos, Armando Lacerda, p. 23.

⁴⁰¹ *Revista Serviço Social*, de dezembro de 1939, p. 3.

⁴⁰² Folhetim do Iesp, intitulado “*Vocês me conhece?*”, década de 1950, p. 2. Acervo institucional.

⁴⁰³ *Ata do Relatório da Diretoria do Conselho dos Fundadores do Instituto Educacional São Paulo*, apresentada à Assembleia-Geral Ordinária realizada em 24/10/1961, p. 1.

de percepção e identificação dos sons, os quais ajudavam a distinguir os sons, de modo a sensibilizar as “ilhas acústicas ainda não atrofiadas, despertando-as para a vida com o uso de aparelhos eletrônicos”.⁴⁰⁴

Dominique Julia afirma que é a “mudança de público que impõe frequentemente a mudança dos conteúdos ensinados”. Nesse sentido, o autor menciona como exemplo as primeiras gramáticas escolares do francês, que foram abandonadas quando a educação primária “tornou-se um ensino de massa”, pois seu conteúdo foi considerado “demasiado complicado, e era necessário chegar rapidamente a uma simplificação dos métodos e dos exercícios”. Por isso que Julia (2001, p. 34) aconselha a

examinar atentamente a evolução das disciplinas escolares, levando em conta diversos elementos que, em ordem de importância variada, compõem esta estranha alquimia: os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas de motivação e de estimulação dos alunos, que fazem parte destas “inovações” que não são vistas, as provas de natureza quantitativa que asseguram o controle das aquisições.

Os avanços tecnológicos, no meio do século XX, e a mudança no perfil de alunos surdos, muitos deles passando a utilizar o Aasi (Aparelho de Amplificação Sonora Individual),⁴⁰⁵ levaram as escolas especializadas a adaptar os seus conteúdos e a implantar novas técnicas para contemplar tais transformações. Um exemplo disso ocorreu na década de 1950, quando a disciplina leitura labial foi posta como auxiliar, pois naquele momento o ensino acústico era projetado como a inovação que levaria os alunos surdos a ouvir e a falar.

Diante disso, a leitura labial passou a ser ofertada somente no início da escolarização ou para quem não era possível estimular os resíduos auditivos.⁴⁰⁶ Aos detentores de escuta remanescente eram destinados os modernos aparelhos de amplificação sonora. Por meio destes, tais alunos eram motivados a ouvir e a falar mais naturalmente, de modo a se aproximarem da forma de conversação do ouvinte.

As disciplinas correspondentes ao curso primário das três escolas pesquisadas eram: “matemática, estudos sociais, ciências, literatura, história”,⁴⁰⁷ geografia, aritmética, caligrafia, cálculo, trabalhos manuais, educação física,⁴⁰⁸ formação profissional e as matérias específicas do ensino especializado.⁴⁰⁹ Entre as décadas de 1920 e 1940, algumas disciplinas pertencentes

⁴⁰⁴ Jornal *O Estado de S. Paulo*, de 18/1/1956, p. 8.

⁴⁰⁵ Recorte do jornal *A Tribuna de Santo Amaro*, de 23/11/1957. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

⁴⁰⁶ *Boletim Ouça e Fale...*, nº 2. Instituto Educacional São Paulo, 1961, p. 15.

⁴⁰⁷ *Relatório do ano de 1953*. Pasta Relatórios, década de 1950, Escola Municipal de Surdos, p. 23.

⁴⁰⁸ *Relato de 20 de maio de 1957*. Pasta Relatórios (1955-1958), Escola Municipal de Surdos, p. 23.

⁴⁰⁹ Folhetim do Iesp, intitulado “*Vocês me conhece?*”, década de 1950, p. 2. Acervo institucional.

ao curso Primário integravam a grade curricular do Instituto Santa Teresinha. São elas: “leitura; língua portuguesa; elementos de estilo; lições de cousas; história do Brasil; geografia; aritmética; noções de ciências naturais”, matemática, “desenho e ginástica”.⁴¹⁰ Outras matérias foram acrescentadas, como as vinculadas ao catolicismo, como instrução religiosa e história sagrada, e as unidades curriculares correspondentes à formação profissional, isto é, trabalhos manuais, desenho, costura, datilografia e economia doméstica.⁴¹¹

No Decreto estadual de São Paulo nº 5.884/1933 constam no plano para a educação Primária as disciplinas: leitura; linguagem oral e escrita; aritmética; geometria; geografia; história do Brasil; instrução cívica; ciências físicas e naturais; trabalhos manuais; desenho; caligrafia; canto; e ginástica. O curso pré-vocacional tinha a duração de um ano e destinava-se aos alunos que concluíam o quarto ano dos grupos escolares, com a idade máxima de 14 anos, e desejassem seguir uma profissão industrial, comercial ou agrícola.⁴¹²

Como foi possível notar, no Instituto Santa Teresinha algumas disciplinas do programa do estado de São Paulo foram retiradas, por exemplo: geometria, instrução cívica, caligrafia e canto. Nos seus lugares incluíram as pertencentes ao ensino especializado e à educação religiosa.

O ensino estadual paulista, na década de 1940, considerava o ensino religioso um “fator importantíssimo para formação do caráter do educando”. Nesse sentido, a moral cristã influía “poderosamente na formação da nacionalidade, formando-se bons cidadãos”.⁴¹³

Ademais, o Instituto Santa Teresinha, desde a sua origem, se denominava um “estabelecimento religioso destinado à educação das surdas-mudas”,⁴¹⁴ que visava à “formação religiosa e moral das alunas”.⁴¹⁵ Entre o início e a metade do século XX havia a preocupação institucional em também catequizar os seus estudantes surdos,⁴¹⁶ a fim de inseri-los no cristianismo.

Portanto, não era exclusividade do Instituto Santa Teresinha complementar o seu currículo escolar com disciplinas integrantes da educação religiosa, todavia, a cultura escolar específica desse estabelecimento de ensino mescla religião com educação de surdos.

⁴¹⁰ Recorte do jornal *Folha da Manhã*, de 29/3/1929. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

⁴¹¹ Recorte do jornal *Folha da Noite*, de 15/7/1937. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

⁴¹² Decreto Estadual nº 17.698, de 26 de novembro 1947, que estabeleceu o Plano de Educação Primária.

⁴¹³ *Relatório da Primeira Delegacia Regional do Ensino da Capital* do estado de São Paulo, do ano de 1943, p. 47.

⁴¹⁴ *Livro do Tombo*, registro de 27/8/1943, p. 24. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

⁴¹⁵ *Jornal A Manhã* (RJ), de 20/7/1943, p. 3.

⁴¹⁶ Diocese de Tours. Foyer Notre Dame, 2017, p. 3. Recorte do jornal *Correio Paulistano*, de 31/7/1937; jornal *A Tribuna de Santo Amaro*, de 23/11/1957, p. 2. Acervo do Instituto Santa Teresinha.

As disciplinas profissionalizantes ofertadas no Instituto Santa Teresinha foram desenho e trabalho manual. Rosa de Souza afirma que a unidade curricular desenho era vista como “matéria preparatória para o trabalho industrial”. Por meio dos trabalhos manuais, as crianças de “todas as classes sociais aprenderiam a valorizar o trabalho manual. Para as crianças do povo, significava a afeição ao trabalho, o início da aprendizagem de um ofício”. Os filhos das camadas média e alta desenvolveriam o “respeito ao trabalho, elemento de riqueza e progresso da nação” (SOUZA, 1998, p. 181).

A matéria trabalho manual era oferecida no Instituto Santa Teresinha nos anos correspondentes ao curso Primário, ou seja, na segunda etapa do seu programa escolar. Consequentemente, as capacitações em costura, datilografia e economia doméstica compunham exercícios de manipulação ordenada e destinavam-se aos alunos do quarto ano,⁴¹⁷ em conformidade com o curso pré-vocacional constante no Plano Estadual de Educação Primária, do ano de 1947.⁴¹⁸ Não obstante, em contraposição à recomendação desta normativa, os estudantes da escola tinham idade superior a 14 anos.

Para Bárbara Weinstein, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), nos anos 1940, potencializou-se o direcionamento de crianças com idades entre 12 e 14 anos aos “cursos profissionais” (WEINSTEIN, 2000, p. 39).

Nessa perspectiva, a formação profissional foi intensificada no Instituto Santa Teresinha a partir dessa década, de modo que, no final dos anos letivos, os materiais desenvolvidos pelos alunos, na disciplina “trabalhos manuais”, passaram a ser expostos aos pais.⁴¹⁹ A apresentação das “habilidades artísticas” e artesanais de seus filhos visava motivar os estudantes e contar com o incentivo de seus familiares.⁴²⁰

No entendimento dos representantes institucionais da escola, a formação para o trabalho proporcionava elementos para a integração social do surdo, por prepará-lo para desenvolver uma habilidade profissional e praticar um ofício.⁴²¹ Essa iniciativa incentivava o aluno, mostrando que ele tinha condições para assegurar o próprio sustento e, mais tarde, ser uma “célula útil no organismo da sociedade”.⁴²²

⁴¹⁷ Recorte de jornal *Folha da Manhã*, de 15/7/1937, constante no Acervo do Instituto Santa Teresinha.

⁴¹⁸ Decreto Estadual nº 17.698, de 26 de novembro 1947, que estabeleceu o Plano de Educação Primária.

⁴¹⁹ *Livro do Tombo*, de 12/11/1939, p. 16; de 20 a 24/11/1943, p. 25; e de novembro de 1948, p. 28.

⁴²⁰ *Livro do Tombo*, de 28/11/1965, p. 45.

⁴²¹ *Revista Serviço Social São Paulo*, dezembro de 1939, p. 3.

⁴²² *Jornal A Gazeta*, de 15/6/1933, p. 3, a respeito do Instituto Santa Teresinha; recorte do jornal *Folha de S. Paulo*, de 11/12/1963. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

No caso do Instituto Santa Teresinha e da Escola Municipal de Surdos, essas capacitações eram oferecidas a todos os alunos, independentemente do gênero e da classe social a qual pertenciam.

Maria Soares afirma que, a partir da década de 1950, o acesso à “escola e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho já se constituíam em fatos que se interligavam”, tornando-se uma chance a mais para a “participação dos surdos no mercado de trabalho, sendo este um dos componentes facilitadores de inserção social” (SOARES, 2005, p. 100).

Para tanto, os estabelecimentos de ensino especializados assumiram o compromisso social de profissionalizar e inserir os surdos no mercado de trabalho, acreditando ser este o principal caminho para a sua integração social.

Cabe considerar que na década de 1950 ocorreu no Brasil o ápice da discussão sobre o cumprimento de um currículo, o que resultou no processo de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, publicada somente no início do decênio seguinte, que dispõe sobre a necessidade de um currículo escolar.

Chervel afirma que uma matéria escolar é “um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180). Portanto, o sistema escolar “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184).

As práticas desenvolvidas no Instituto Santa Teresinha buscavam disseminar noções de ocupação, de profissionalização e de regras, assim como a assimilação de determinadas condutas, quais sejam: de integração social, de disciplina, de obediência e de operosidade.⁴²³ Para isso, as educadoras da escola didatizavam parte desses saberes, sistematizados em disciplinas escolares relacionadas ao ensino profissionalizante.

A formação profissional era muito presente na Escola Municipal de Surdos. Os seus representantes institucionais acreditavam e justificavam que essa capacitação, juntamente com o ensino da linguagem, permitiria integrar os surdos no ambiente social e torná-los “indivíduos economicamente produtivos”.

⁴²³ Recortes dos jornais *Correio Paulistano*, de 31/7/1937 e *Folha da Noite*, de 15/7/1937, constantes no Acervo do Instituto Santa Teresinha.

Para tal fim, havia no espaço escolar oficinas, assim como triagens prévias, pois a partir delas os estudantes eram convencidos e encaminhados aos ofícios conforme as suas “aptidões especiais reveladas”.

Os meninos foram direcionados a “trabalhos em madeira, em couro, artes gráficas, etc.”. As meninas, encaminhadas para ofícios de “corte, costura, bordado, chapéus, flores, ornatos” e economia doméstica.⁴²⁴ Ofertavam para os dois gêneros “datilografia, estenografia, cálculos e meconografia”.⁴²⁵ Nesses encaminhamentos profissionalizantes havia exercícios de análise e manipulação.

Como foi possível perceber, apesar de ser uma instituição feminina, que prioriza o atendimento à meninas, sendo a grande maioria do seu público deste gênero, o Instituto Santa Teresinha oferecia mais opções de profissões aos alunos homens.

Ademais, se nas salas de aulas alunos e alunas estudavam juntos,⁴²⁶ nas práticas da formação profissional havia a separação. Essa maneira de distinção estava condizente com as formas de divisão do trabalho na época.

Reginaldo Guiraldelli afirma que, desde o início do século XX, nas indústrias brasileiras as mulheres ocupavam postos em “setores como: fiação, tecelagem, calçado, vestuário e alimentação, com uma presença predominante nas atividades da costura” (GUIRALDELLI, 2012, p. 709). Contraditoriamente, no mesmo período, uma parcela da sociedade defendia o “retorno das mulheres ao lar, compreendendo que era competência feminina o zelo pela casa e pela dedicação à maternidade e cuidados com os filhos e marido” (GUIRALDELLI, 2012, p. 710).

A formação profissional ofertada na Escola Municipal de Surdos estava em consonância com o seu momento histórico, não somente com relação à demanda de profissões, como igualmente com a divisão social e sexual do trabalho. Ademais, tal capacitação pode ter direcionado o emprego futuro de muitos dos discentes da escola.

No início da década de 1960, foi criada na instituição a orientação pré-vocacional, direcionada aos alunos com idade acima de 10 anos, que promovia triagens a fim de identificar as “aptidões psicossomáticas, visando ao futuro encaminhamento”⁴²⁷ dos estudantes para a “aprendizagem profissional”.⁴²⁸ Na escola, dois professores de artes industriais foram designados para essa função.⁴²⁹

⁴²⁴ *Anteprojeto de Estruturação da Escola Municipal de Surdos. Pasta Histórico (1951-1953)*, p. 6.

⁴²⁵ *Jornal O Dia*, de 2/10/1959, p. 3.

⁴²⁶ *Revista de Ensino ao Surdo* (RJ) nº 2, do ano de 1954, p. 3-6.

⁴²⁷ *Relatório Anual de 1966*, Escola Municipal de Surdos, p. 107.

⁴²⁸ *Pasta Diversos*, constante no Arquivo da Escola Municipal de Surdos, p. 2.

⁴²⁹ *Ata da Reunião de Pais e Mestres (1967-1970)*, de 8/3/1968, da Escola Municipal de Surdos, p. 12.

Para a profissionalização do surdo, a Escola Municipal de Surdos desenvolveu os seus próprios mecanismos, criando disciplinas escolares e remanejando alguns dos seus professores para lecionarem nelas. Essas práticas também promoviam determinadas condutas em seus alunos, como proatividade, disciplina e operosidade.

Como um desdobramento da formação profissional, havia na instituição o direcionamento de seus alunos a empresas parceiras. No final do decênio de 1960, a diretora da escola encaminhou alguns discentes, com idades entre 16 e 18 anos, levando em conta o longo tempo de permanência desses sujeitos na Escola Municipal de Surdos, à Divisão Gráfica Municipal, para serem admitidos na unidade e receberem a complementação e a prática do aprendizado em artes gráficas iniciado na escola.⁴³⁰

A partir da década de 1950, o Instituto Educacional São Paulo deu início ao curso Ginásial, com o propósito de oferecer mais condições para que os seus alunos pudessem prosseguir nos estudos.

As disciplinas obrigatórias no curso Ginásial eram português, história, geografia, matemática, ciências físicas e biológicas, educação física, educação artística, organização social política brasileira e trabalhos manuais. Como matérias opcionais, língua estrangeira, francês ou inglês e desenho ou música (canto orfeônico).⁴³¹

Fernanda Illiano afirma que o Instituto Educacional São Paulo oferecia, no curso Ginásial, outras matérias que se voltaram “especificamente para o desenvolvimento da linguagem oral” (ILLIANO, 2002, p. 53). Por esta razão, o ensino especializado, que estava presente na formação dos alunos desde o ensino precoce de linguagem, pode ter interferido no cumprimento do currículo estadual, pois ocupava parte do programa escolar.

A junção entre as disciplinas do curso Primário e Ginásial e as específicas do ensino especializado colaborava na constituição do espírito do aluno surdo como sujeito que precisava realizar um esforço maior para conseguir se igualar ao ouvinte, sobretudo, nos estudos.

O conjunto entre as práticas de motivação, os conteúdos ensinados e os exercícios incluía nesses sujeitos o hábito de apostarem na continuidade dos estudos, visando atingir um lugar social de maior prestígio.

O Instituto também oferecia a formação profissional, direcionada aos alunos que não apresentassem aptidões para continuar os estudos nos exames de “latim e outras línguas”. Entre

⁴³⁰ *Carta emitida pela diretora da escola, Maria Regina Rodrigues Silva, em 9/9/1970, ao chefe da Divisão Gráfica Municipal, Aldelino Ricciardi. Escola Municipal de Surdos, 1970, p. 1.*

⁴³¹ *Horário da 1ª série e da 2ª série ginásial do Instituto Educacional São Paulo, ano de 1963.*

os cursos ofertados estavam “corte e costura, pintura, datilografia, cerâmica, marcenaria e trabalhos manuais”.⁴³² Esses estudantes também eram encaminhados a empresas parceiras,⁴³³ com o propósito de conseguirem assegurar futuramente a própria subsistência.

Illiano pondera que esse direcionamento não era “característico apenas de escolas especiais de surdos, já que disciplinas deste tipo eram também desenvolvidas em escolas comuns” (ILLIANO, 2002, p. 59).

Observa-se que as matérias escolares do Instituto Educacional São Paulo estavam alinhadas com o principal propósito educacional da escola: a integração social do surdo. Além disso, a distinção feita pelo Instituto Educacional São Paulo a respeito dos alunos, que poderia ter propósitos sociais, transparecia nas unidades curriculares, pois aos estudantes que avançavam nos estudos eram ofertadas matérias preparatórias para o curso Ginásial e Superior. Os que concluíam somente o curso Primário recebiam apenas a formação profissional. Nos primeiros, as práticas escolares procuravam desenvolver hábitos acadêmicos e de disciplina e, nos segundos, regras, obediência e operosidade.

2.6. Orientações às famílias

Alguns educadores das escolas especializadas pesquisadas costumavam orientar os familiares de seus alunos, por meio de reuniões e palestras a respeito das características específicas da surdez e de como lidar com a criança surda no lar. Nessas instruções, solicitavam aos pais a colaboração em casa para o desenvolvimento da linguagem oral,⁴³⁴ mediante o estímulo a essa forma de conversação e a privação de “qualquer tipo de comunicação por meio de gestos”,⁴³⁵ para não comprometer a apropriação da linguagem oral.⁴³⁶

⁴³² *Relatório da Diretoria do Conselho dos Fundadores do Instituto Educacional São Paulo*, apresentado à Assembleia-Geral Ordinária realizada em 24/10/1961, p. 2; jornal *O Estado de S. Paulo*, de 26/6/1959, p. 5.

⁴³³ *Boletim Ouça e Fale...*, nº 1 do Instituto Educacional São Paulo, 1960, p. 6.

⁴³⁴ Recorte do jornal *Diário Popular*, do ano de 1938. *Livro do Tombo (1929-2019)*, p. 28. Acervo do Instituto Santa Teresinha. *Ofício Circular nº 4*, de 11/8/1954, p. 1. *Relatório de 20 de maio de 1957*, da Escola Municipal de Surdos, 1957, p. 23. Jornais *O Estado de S. Paulo*, edição de 18/1/1956, p. 8; *Correio Paulistano*, de 18/9/1957, p. 13; *A Gazeta*, de 29/3/1958, p. 22. *Boletim Ouça e Fale...*, nº 1, 1959, p. 12 e nº 3, 1961, p. 11, referentes ao Instituto Educacional São Paulo.

⁴³⁵ *Relatório Anual de 1960*, da Escola Municipal de Surdos, p. 3. *Boletim Ouça e Fale...*, nº 3, 1961, do Instituto Educacional São Paulo, p. 11.

⁴³⁶ Relatos de 21/9/1965 e de 11/1/1965, constantes no *Prontuário de Alunos*. Acervo do Instituto Santa Teresinha. *Relatório Anual de 1960* da Escola Municipal de Surdos, p. 2.

Para Vicent, Lahire e Thin, os contatos entre a escola e os pais de alunos almejavam transformar as práticas socializadoras dos últimos, para que correspondessem melhor às expectativas da escola e reunissem “condições para uma escolarização mais eficaz das crianças” (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 45).

Nas reuniões de pais e mestres dessas instituições, os professores também informavam oralmente aos pais as “observações referentes ao aproveitamento escolar dos alunos e problemas de disciplinas”,⁴³⁷ visando contar com o apoio deles para que os surdos pudessem aprender melhor.⁴³⁸

Lahire afirma que, sob a orientação das escolas, muitos pais de alunos exerciam o “controle exterior direto da escolaridade dos filhos”, de modo a “sancionar as notas baixas e os maus comportamentos ‘escolares’”, e de assegurar-se que as “tarefas tenham sido feitas”. Agindo assim, indiretamente, os familiares dos estudantes também podiam “controlar o tempo consagrado aos deveres escolares”, assim como às rotinas no lar (LAHIRE, 1997, p. 25).

Esses procedimentos atribuídos pelas escolas especializadas às famílias dos alunos almejavam desenvolver nos estudantes determinadas atitudes, como disciplina, rotina escolar, responsabilidade, bom comportamento e obediência. Hábitos esses fundamentais para a sua correta sociabilização na escola e para o aprendizado dos saberes sistematizados e transmitidos pelos estabelecimentos de ensino.

Nos prontuários dos alunos foi encontrada uma cópia de ficha de instruções produzida pelo Instituto Santa Teresinha na década de 1960. Esse documento, contendo duas páginas, era direcionado às famílias letradas dos alunos e descrevia alguns procedimentos que os pais deveriam adotar com o surdo no lar, tais como transmitir carinho, confiança, responsabilidade e desenvolver nele valores morais como paciência, esforço, obediência e honestidade. Recomendava ainda que os pais explicassem ao surdo tudo o que acontecia no lar e na vida cotidiana, bem como praticassem com ele a leitura de palavras.

O documento também aconselhava às mães a conversar do jeito certo com o filho surdo, para estimular os seus resíduos auditivos e treinar a sua articulação e leitura labial. Elas também deveriam cooperar com o médico, com o orientador educacional, com o professor e com o diretor da escola, fazendo relatos das atividades diárias, além de incentivar a participação do pai na vida da criança.

⁴³⁷ *Boletim Ouça e Fale...*, nº 3, 1961, do Instituto Educacional São Paulo, p. 11.

⁴³⁸ *Ata da Reunião de Pais e Mestres*, de 3/3/1967, p. 4.

Além disso, solicitava que as mães não deveriam comparar o surdo com outras pessoas nem isolá-lo, não gritar com ele, não permitir que algum membro da família o mimasse, não criar muitas expectativas nem correr atrás de resultados rápidos, pois o processo de desenvolvimento do surdo era lento.

Lahire afirma que, ao longo do século XX, a preocupação era como as escolas deveriam ensinar os pais dos alunos a desenvolver procedimentos condizentes nos lares. Essa “ação socializadora”, que se “concentra no aspecto moral das condutas infantis, o universo doméstico, através da ordem material, afetiva e moral que reina ali a todo instante”, a qual pode “desempenhar um papel importante na atitude da criança na escola”, o que resultava no seu desempenho escolar (LAHIRE, 1997, p. 25).

Os representantes do Instituto Santa Teresinha preparavam os pais de alunos para praticar no lar ações socializadoras, reforçando as já desenvolvidas na escola, estimulando nos seus filhos responsabilidade, confiança, paciência, esforço, obediência, atenção e rotina escolar. Tais atitudes colaboravam na formação moral e desembocavam nas condutas desses sujeitos, e culminavam, sobretudo, nas atividades escolares, que resultavam em melhor desempenho educativo por parte deles.

Também é perceptível que essas orientações dadas pelo Instituto Santa Teresinha, que envolviam procedimentos, conteúdos, condutas e valores morais, visavam mais à prática do método oral. Tal particularidade integra a cultura escolar da instituição, no sentido de priorizar mais o desenvolvimento de linguagem do que, por exemplo, o domínio do conteúdo curricular do curso Primário.

Ademais, cabe considerar que o ato de leitura não pode “ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulá-los”, e que a “aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares” (CHARTIER, 1988, p. 136).

A linguagem simples e objetiva das prescrições enviadas pelo Instituto Santa Teresinha tinha o propósito de atingir os pais letrados dos seus alunos, mesmo os com baixa escolarização, levando em conta que muitos desses estudantes pertenciam às camadas populares e eram bolsistas. Além disso, a forma de instrução constante no documento visava facilitar a compreensão das famílias. Todavia, não é possível saber se tais prescrições eram compreendidas integralmente e da mesma maneira por elas, tampouco se foram aplicadas por todos os familiares ou apenas por uma parte deles.

Não encontramos registros de orientações escritas diretamente aos pais dos alunos da Escola Municipal de Surdos, com exceção de avisos nas cadernetas individuais dos estudantes.⁴³⁹ Por ser uma instituição pública, e por isso atender a alunos de todas as classes sociais, possivelmente muitas de suas famílias, entre as décadas de 1950 e 1960, não eram letradas, e talvez seja por esta razão que as orientações foram passadas verbalmente.

As notificações da Escola Municipal de Surdos aos pais objetivavam o incentivo à prática da leitura de seus filhos no lar e ao acompanhamento das lições de casa e dos exercícios feitos em sala de aula, com o propósito de os surdos obterem mais “progressos na escola”.⁴⁴⁰

O posicionamento dos educadores da Escola Municipal de Surdos era reforçado por um agente externo, o mencionado padre Burnier, que constantemente visitava a instituição.⁴⁴¹ Ele enaltecia, em palestras direcionadas aos pais de alunos, as práticas desenvolvidas na escola, sobretudo, as de desenvolvimento da linguagem oral.⁴⁴² Nesse sentido, ele prescreveu algumas atitudes que os familiares dos alunos deveriam praticar em casa, a fim de melhorar o aproveitamento escolar dos filhos, como treinar com eles os exercícios de oralização e de leitura labial ensinados no estabelecimento de ensino.⁴⁴³

Se, por um lado, o padre Burnier era a favor das estratégias institucionais da Escola Municipal de Surdos, com relação às formas de comunicação, por outro, era autor de ações táticas, de uso da linguagem gestual, como ocorreu no Instituto Santa Teresinha. Todas essas práticas propiciavam a sua circulação pelas escolas especializadas. O vínculo do padre Burnier com essas instituições ia além dos propósitos educativos, já que havia concomitantemente objetivos religiosos no trabalho catequético com surdos, e associativos, uma vez que ele presidia uma agremiação nacional de pessoas com surdez.⁴⁴⁴

Como já mencionado, nas reuniões de pais, alguns educadores do Instituto Educacional São Paulo também recomendavam que eles estimulassem a prática da leitura de seus filhos no lar e acompanhassem as lições de casa e os exercícios feitos na escola, com o mesmo propósito.⁴⁴⁵

⁴³⁹ *Memorial* da Escola Municipal de Surdos.

⁴⁴⁰ *Relatório Anual de 1953*, redigido pelo Orientador Técnico da Escola Municipal de Surdos, p. 23.

⁴⁴¹ Foto 5 (1954), do *Álbum Fotográfico nº 1* (1954-1975), *Relatório Anual de 1960*, Escola Municipal de Surdos, p. 58; Jornais *Shopping News*, de 15/10/1959; e *Correio Paulistano*, de 9/11/1955, p. 2.

⁴⁴² Jornais *Correio Paulistano*, de 9/11/1955, p. 2 e de 9/11/1955, p. 2; e *Shopping News*, de 15/10/1959. Acervo da Escola Municipal de Surdos.

⁴⁴³ *Jornal Correio Paulistano*, de 9/11/1955, p. 2.

⁴⁴⁴ Associação de surdos fundada no Rio de Janeiro, cujas finalidades eram “educacional, psicológica e profissional, promovendo a integração na vida social das pessoas” surdas, a fim do seu “progresso social, econômico, moral e religioso”. *Revista de Ensino ao Surdo* (RJ), nºs 4/5, do ano de 1955, p. 4-5.

⁴⁴⁵ *Jornal Correio Paulistano*, de 18/9/1957, p. 3, a respeito do Instituto Educacional São Paulo.

A partir da década de 1960, o Instituto Educacional São Paulo passou a oferecer orientações por meio de impressos próprios.⁴⁴⁶ O principal deles era o Boletim *Ouçã e Fale...*, e nele havia uma seção intitulada “Carta às mães: a cooperação familiar é uma necessidade”, em que os gestores do Instituto esclareciam as dúvidas de algumas mães. Tais orientações reforçavam as prescrições dadas pela escola às famílias, relativas a como educar os filhos surdos no lar e estimular o treino em casa das atividades aprendidas na escola, principalmente as relacionadas à comunicação oral.⁴⁴⁷

A linguagem utilizada para tais prescrições era mais sofisticada, se comparada com a das fichas instrutivas elaboradas pelo Instituto Santa Teresinha. Cabe considerar que a havia diferenças entre o público escolar dessas instituições, pois a maioria dos familiares dos alunos do Iesp pertencia às classes média e alta, com formações nos níveis Secundário ou Superior.

Nessa perspectiva, é importante considerar que, se a

ordem moral e material em casa pode ter uma importância na escolaridade dos filhos, é porque é, indissociavelmente, uma ordem cognitiva. A regularidade das atividades, dos horários, as regras de vida estritas e recorrentes, os ordenamentos, as disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos (LAHIRE, 1997, p. 26).

As orientações dadas pelos sujeitos institucionais do Iesp aos pais de alunos poderiam resultar na implantação de práticas que remodelariam comportamentos e expressões, quando a ordem moral e material nos lares coincidiam com os preceitos da escola.

⁴⁴⁶ *Boletim Ouça e Fale...*, nº 1, 1959, Instituto Educacional São Paulo, p. 4.

⁴⁴⁷ *Boletim Ouça e Fale...*, nº 3, 1961, Instituto Educacional São Paulo, p. 11.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido para a elaboração deste trabalho, desde as primeiras visitas às escolas até a análise dos documentos levantados, pretendeu discutir a gênese e a genealogia da cultura escolar dos três estabelecimentos de ensino específicos para surdos da cidade de São Paulo.

O estudo foi dividido em duas partes: a primeira apresentou a história de fundação dessas instituições, as memórias sobre elas e como estas impactaram na historiografia da educação de surdos, sobretudo, considerando as representações como elemento e produto da cultura escolar; a segunda abordou a cultura escolar dos três estabelecimentos de ensino.

No início do século XX, havia uma preocupação pública, no estado de São Paulo, de educar os surdos. Essa missão social foi atribuída às escolas especializadas e envolvia, principalmente, instruir, socializar e profissionalizar esses sujeitos, a fim de torná-los produtivos no coletivo. Para cumprir esse propósito, os sujeitos institucionais das mencionadas escolas adaptaram espaços e métodos educacionais, assim como criaram novas disciplinas e exercícios específicos.

Além disso, as representações difundidas, em especial nos jornais, sobre as escolas e a História da Educação de Surdos, possivelmente eram correspondentes à maneira como os sujeitos institucionais dos estabelecimentos de ensino se representavam e davam significado as suas próprias práticas. Assim, o passado foi instrumentalizado e impactou na historiografia correspondente, por reforçar as representações existentes a respeito da História da Educação de Surdos.

Tais concepções enfatizaram o pioneirismo das práticas de agentes católicos na escolarização dos surdos, legitimaram a instrução desses sujeitos em instituições especializadas e destacaram um processo de desenvolvimento evolutivo e linear nas metodologias de ensino, que resultaram no método oral, então utilizado no início e meio do século XX. A partir da década de 1950, tais posicionamentos sobre o passado também começaram a projetar um futuro, no qual, por meio da técnica especializada e da tecnologia eletrônica, o surdo poderia suprir a mudez e a surdez, tornando-se quase um sujeito “normal”.

Muitos desses posicionamentos passaram por transformações e circulam no presente. Nesse sentido, há suportes de memória que reforçam as mencionadas representações históricas institucionais, como o Memorial particular da Escola Municipal de Surdos e o Memorial da Inclusão, onde são expostos ao público materiais referentes ao Instituto Santa Teresinha e ao Instituto Educacional São Paulo. Alguns dos eventos comemorativos promovidos pelas três

escolas especializadas continuam sendo realizados, e reúnem muitos dos seus ex-alunos. Essas ocasiões incentivam lembranças.

O estudo sobre a cultura escolar nesta tese demonstrou que a educação de surdos não se limitava aos processos de aquisição de linguagem. E que havia uma mescla entre as formas de comunicação, envolvendo o permitido e as ações criativas para o uso de outras línguas.

O posicionamento dos sujeitos institucionais das escolas especializadas, a respeito da comunicação oral estava em consonância com as expectativas sociais do período e com as possibilidades educacionais do início e meio do século XX. Por isso que é anacrônica qualquer forma de julgamento ou de devir sobre o passado.

Referente à segunda parte desta tese, Viñao Frago destaca que a cultura escolar pode variar de uma instituição para outra, e por esta razão é mais pertinente tratá-la como específica de cada estabelecimento. Nesse sentido, as características culturais de cada uma das escolas podem resultar em “interpretações e adaptações diferentes acerca, por exemplo, da natureza, exercício e estilo da função gerencial”, assim como na “colaboração entre os professores ou a participação dos pais e alunos”. Portanto, a aplicação difere em função das “tradições particulares de cada escola” e da “mentalidade” de quem atua nelas (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 95).

O Instituto Santa Teresinha surgiu como um desdobramento das práticas de ensino especializado desenvolvidas, desde o século XIX, pela Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário, na França. O Instituto foi fundado no Brasil no início do século XX, quando havia a necessidade pública de educar os surdos, levando em consideração o vertiginoso aumento do número desses sujeitos em São Paulo e a preocupação social em torná-los produtivos por meio do trabalho.

A cultura escolar do Instituto Santa Teresinha apresentava características religiosas, e suas atividades começaram na década de 1930, se consolidando nos anos 1940, mediante as estratégias institucionais que visavam à formação cristã dos estudantes. Houve medidas para a criação de hábitos de devoção nos surdos do Instituto, por meio dos signos religiosos constantes nas dependências do estabelecimento, da realização dos sacramentos católicos no local, do contato dos estudantes com as freiras no internato, das disciplinas escolares referentes ao ensino religioso, da apresentação de modelos de surdos católicos e da imposição de uma rotina escolar, que incorporava diariamente determinadas orações desse credo.

Diante disso, a cultura do estabelecimento de ensino demonstra que ele não era apenas um espaço de aprendizagem de saberes correspondentes ao ensino Primário, mas também de imposição de determinados comportamentos, alinhados aos mencionados propósitos instituci-

onais, os quais direcionavam a consciência dos discentes. A partir da década de 1950, estudantes e ex-alunos começaram a frequentar voluntariamente alguns eventos religiosos promovidos pelo Instituto. No decênio seguinte, eles mesmos passaram a organizar a festa junina da escola. Assim, o vínculo estabelecido no presente, entre a escola e os seus ex-alunos, é uma das manifestações da cultura escolar institucional.

A mudança no corpo docente do Instituto começou na década de 1960, quando uma parcela de professoras não religiosas, uma minoria, passou a atuar na regência das salas de aula e, nesse momento, houve oferta de formação específica no estado de São Paulo. Desse modo, as condições históricas da educação paulista corroboraram a permanência, por mais tempo, das Irmãs-professoras na regência especializada do Instituto Santa Teresinha. Elas eram capacitadas no próprio estabelecimento,

As representações sociais sobre essas educadoras, difundidas nas mídias impressas, associavam-nas ao sacerdócio e a valores influenciados por princípios e ações morais e religiosos, como os de que praticavam um ato de benemerência e de que eram disseminadoras de conhecimento. Tais concepções foram incorporadas e reforçadas por algumas dessas Irmãs-professoras, como representantes institucionais, que se posicionavam sobre as suas próprias práticas. Elas enfatizavam seguir uma tradição que as prepararam acadêmica e tecnicamente para dar conta da instrução e da integração social do surdo.

As formas de comunicação utilizadas para a instrução no Instituto Santa Teresinha priorizavam a linguagem oral. Não obstante, ocorreram algumas exceções em rituais religiosos, dos quais participavam também ex-alunos. Tais desvios demonstram que a preocupação maior dos gestores da escola estava em coibir a prática dos gestos no interior das salas de aulas e não necessariamente nos outros espaços do estabelecimento.

Na década de 1930, houve uma transição nas metodologias pedagógicas implantadas no Instituto Santa Teresinha, do método intuitivo para o de Decroly. Nos anos 1950, foram os sistemas de linguagem que passaram por mudanças, do oral puro para o treinamento acústico. Diante disso, pode-se comprovar que houve transformações na cultura escolar da instituição, principalmente nos modos de instrução e de comunicação.

As disciplinas referentes ao ensino especializado estavam presentes no Instituto Santa Teresinha desde a educação precoce, ocupando boa parte do currículo correspondente ao curso Primário. As matérias profissionalizantes ofertadas visavam tornar os surdos socialmente produtivos. Essas práticas desenvolvidas no Instituto, além de disciplinar o corpo dos alunos, buscavam disseminar neles noções de ocupação, de profissionalização e de regras, assim como a assimilação de determinadas condutas, tais como: disciplina, obediência e operosidade.

Além disso, algumas das suas educadoras preparavam os familiares dos alunos para implantarem no lar ações socializadoras, que reforçavam as práticas desenvolvidas na escola. Essas prescrições envolviam atitudes a serem desenvolvidas em casa pelos pais, como incentivar a responsabilidade, confiança, paciência, esforço, obediência, atenção, honestidade e rotina escolar. Elas colaboravam na formação moral e refletiam nas condutas desses sujeitos.

Os governantes do estado de São Paulo, no início e na metade do século XX, firmaram parcerias com instituições privadas, em vez de criar o seu próprio estabelecimento de ensino especializado. A primeira escola pública para surdos foi fundada na capital somente no início da década de 1950, pela Prefeitura, mediante muita pressão social para a sua abertura, pois nesse período havia um número elevado de surdos na cidade.

A Escola Municipal de Surdos recebia estudantes das camadas mais pobres da cidade de São Paulo. Para melhor atendê-los, a escola se transferiu de uma região periférica para outras mais centralizadas do município. Nesse sentido, na década de 1950, os profissionais da instituição tiveram que improvisar nos lugares disponíveis, como em casarão alugado e em parte emprestada de uma biblioteca.

No decênio seguinte, a escola pôde contar com um prédio escolar próprio, construído especificamente para atender as demandas de um estabelecimento de ensino especializado do período. Ademais, esse edifício destacava-se como imponente símbolo do moderno, instaurado pelo Poder Público municipal na região, e colaborava para uma aprendizagem dos alunos, por meio de símbolos culturais, estéticos e ideológicos, na lógica industrial da máquina e da ciência. A escola estipulava, na sua materialidade e na forma como condecorava os seus estudantes, um conjunto de valores, ou seja, ordem, disciplina, organização e produtividade, que estava alinhado com os propósitos da instituição de socializar e de profissionalizar os surdos.

A falta de professores especializados no país resultou em um problema a ser enfrentado pela Escola Municipal de Surdos desde o início do seu funcionamento, como ocorreu em momentos dos anos 1950, quando capacitou alguns auxiliares de classe do estabelecimento para assumirem provisoriamente as salas de aula, até a chegada de docentes titulares. Esta situação foi sanada somente no decênio seguinte, o que mais uma vez demonstra quanto as condições educacionais do período impactaram no ensino de surdos.

Ademais, o posicionamento de alguns dos seus docentes legitimava as próprias práticas no estabelecimento, ao considerarem que nele havia recursos materiais apropriados e professores muito bem preparados para educar o seu público. Também esses professores difundiam que as escolas regulares eram prejudiciais aos surdos, por atrasar o desenvolvimento intelectual e não proporcionar a sua integração social. Esta forma pública de atendimento foi oferecida pela

rede estadual, na década de 1960, quando foi considerada pelos educadores da Escola Municipal de Surdos como concorrente.

Nos anos 1960, a Escola Municipal de Surdos adotou o método pedagógico ideovisual de Decroly, concomitantemente ao de linguagem oral, privilegiando mais este último do que aquele. As orientações dadas pela escola às famílias contribuíram para desenvolver ações socializadoras nos surdos, favorecendo o desenvolvimento da comunicação oral.

A formação profissional era oferecida aos estudantes da escola. Com esse propósito, a instituição elaborou algumas estratégias, como a designação de professores para tal formação, a apresentação de ex-alunos já empregados como modelos de surdos e o encaminhamento dos seus discentes às empresas do segmento. Tais práticas promoviam determinadas condutas em seus alunos, como constituir sujeitos hábeis, industriais, proativos, disciplinados e operosos.

A cultura escolar da instituição moldava o comportamento desses estudantes, tornando-os atentos e disciplinados. Preparava os seus corpos para que permanecessem longo tempo em um único espaço e executassem movimentos repetitivos coordenados. Além disso, formava a consciência desses sujeitos para se sentirem parte integrante da sociedade, como cidadãos produtivos.

Assim, tal cultura, que se iniciou na década de 1950 e se consolidou no decênio seguinte, apresentava marcantes características profissionalizantes, levando em consideração quem era o seu público principal, os surdos das camadas mais pobres da cidade. Havia a preocupação social de regenerá-los moralmente para exercerem um ofício.

A criação da Escola Municipal de Surdos não foi suficiente, no início da década de 1950, para atender a demanda da época, o que resultou na fundação do Instituto Educacional São Paulo. Essa entidade, de natureza privada, direcionava-se principalmente a estudantes surdos das classes sociais média e alta. A instituição era mantida por meio de práticas filantrópicas e de subsídios públicos. Por esta razão, acolhia uma parcela menor de alunos pobres como bolsistas.

A cultura escolar desse Instituto apresentava como característica mais marcante a preparação para a formação continuada dos seus estudantes, o que correspondia às expectativas de suas famílias.

Tal cultura também se iniciou na década de 1950, sendo mais bem estabelecida nos anos 1960, mediante ações institucionais que visavam à escolarização dos seus alunos. Nesse empreendimento houve, por parte do Instituto Educacional São Paulo, a cobrança sistematizada do rendimento escolar e do comportamento dos alunos, assim como o constante incentivo para continuarem os seus estudos, em especial, a partir da criação do curso ginasial, na década de

1960. Houve incentivo também por parte das orientações que foram dadas aos pais, a fim de estimular o apoio e o acompanhamento no lar da escolarização de seus filhos.

A instituição, escola de elite, procurava produzir condutas mais acadêmicas nos seus alunos, como comprometimento nos estudos e disciplina. Diferentemente do Instituto Santa Teresinha e da Escola Municipal de Surdos, que por atenderem surdos mais pobres, tinham uma preocupação maior com a formação moral dos seus alunos.

Essas ações do Iesp também serviam para desenvolver a formação da consciência dos discentes, para que se tornassem cidadãos capazes de tentar se igualar aos ouvintes, visando futuramente uma boa colocação profissional e, por conseguinte, social.

O Instituto Educacional São Paulo igualmente oferecia a formação profissional, direcionada aos alunos que não apresentassem aptidões para continuar os estudos. Encaminhava alguns desses estudantes a empresas parceiras, visando a sua integração social por meio do trabalho. Para esses sujeitos também havia o remodelamento do comportamento e a disciplina do corpo, para torná-los aptos a exercer um ofício com qualidade.

No Instituto havia a formação especializada dos seus professores. As representações sobre esses docentes, difundidas nos impressos da época, os projetavam como muito qualificados para trabalhar o educativo dos surdos, destacando ainda a boa técnica para recuperar a linguagem social desses sujeitos. Tais educadores igualmente eram valorizados por possuírem uma cultura elevada, de modo a transmitir bem os saberes necessários para o aprendizado de seus alunos.

Essas concepções foram possivelmente introjetadas por muitos dos educadores do Iesp, de tal maneira que eles legitimavam as próprias práticas como as mais apropriadas no ensino especializado, em virtude da estrutura que a instituição proporcionava e pela qualidade do seu corpo docente. Tais representações também desqualificavam o atendimento de surdos nas escolas regulares, enfatizando que elas não possuíam os recursos materiais adequados nem professores experientes e capacitados para tal fim.

Ainda referente à cultura escolar da instituição, houve uma variante, ao longo das décadas de 1950 e 1960, entre a proibição e a flexibilização do uso dos gestos no ensino de surdos. Do mesmo modo, a partir dos anos 1960, também ocorreu uma transformação na priorização de algumas formas de linguagens sobre outras, como o ensino acústico em detrimento da leitura labial. Ademais, no Instituto Educacional São Paulo, após a aquisição da linguagem oral, iniciava-se o processo de alfabetização pela escrita. Esta se dava por meio do método ideovisual, e sua prática acontecia simultaneamente às matérias do ensino especializado.

A cultura escolar das três instituições pesquisadas se distinguia das correspondentes às escolas de ouvintes ao longo do século XX, no sentido de possuir uma materialidade diferenciada, como salas de aulas menores, com maior apelo visual e com espelhos. Depois da década de 1950, muitas das mesas foram equipadas com aparelhos de amplificação sonora, contendo microfones e fones de ouvidos, resultando em novas dinâmicas nas aulas que, sobretudo, disciplinava mais o corpo do surdo, que permanecia mais tempo nessas carteiras adaptadas, já que sua estrutura corporal era utilizada como suporte para os fones.

Essa cultura se caracterizava pela ampliação do período para os estudantes concluírem o curso Primário, mais do que o dobro das escolas regulares. Também o currículo, a diferenciava, pois continha sempre as disciplinas específicas do ensino especializado e as metodologias específicas e adaptadas para cumprir os seus propósitos educacionais, se valendo da organização institucional, das disciplinas escolares e das práticas dos seus educadores.

Além disso, foi possível perceber que quatro manifestações da cultura escolar desses estabelecimentos de ensino, surgidos no começo do século XX, perduram até os dias atuais. A primeira é o estabelecimento de determinadas atitudes nos surdos, como a de buscarem a inserção social. Esses hábitos se desdobraram em valores, fazendo com que se sentissem sujeitos produtivos por meio do trabalho qualificado e por possuir uma comunicação social. A segunda, refere-se ao vínculo mantido por alguns ex-alunos surdos com essas escolas especializadas até os dias atuais.

A terceira, remete às expectativas de muitas das famílias dos estudantes, que priorizam mais o atendimento destes nas escolas especializadas do que a apropriação pelos filhos surdos dos conteúdos curriculares. Essa concepção se associa às representações históricas criadas nos estabelecimentos de ensino para surdos, que vinculavam a educação desses sujeitos a uma prática de benemerência, realizada por educadores, cuja ação corresponde a uma vocação.

Por fim, a quarta manifestação está relacionada à ligação de alguns professores especializados com as comunidades de surdos e com eventos direcionados a estes sujeitos. A atuação desses docentes perante esse público vai além do pedagógico, e os impulsiona para a ação, pois têm também preocupação com a emancipação social e política dos surdos escolarizados.

É importante destacar que este trabalho procurou demonstrar como as culturas escolares desses estabelecimentos de ensino especializados surgiram e foram se transformando no início e na metade do século XX.

Além disso, a discussão acerca da cultura escolar das instituições de surdos torna-se relevante ao se propor políticas públicas para esses estabelecimentos de ensino especializados e na elaboração de planejamentos didáticos nas escolas. Para que gestores e docentes pensem

as suas ações voltadas ao público escolar surdo considerando esses aspectos relevantes, e assim, as suas propostas escolares estejam condizentes com a realidade do aluno.

Esta pesquisa mostrou que essas instituições não são meras transferências ou cópias das escolas regulares, ao contrário, elas têm as suas especificidades.

Viñao Frago, guardadas as diferenças, buscou demonstrar que o fracasso das reformas educacionais na Espanha, da metade para o final do século XX, se deve a um presentismo que ignora a existência das culturas escolares e desconsidera elas como “formadas por regularidades e tradições que governam a prática e organizam o ensino e a aprendizagem, e que constituem um produto histórico” (VIÑAO FRAGO, 2007, p.86).

Durante a pesquisa, surgiram outras questões que poderão ser melhor discutidas futuramente por outros pesquisadores que venham a ler este trabalho. Por exemplo, um estudo histórico sobre o Instituto Paulista de Surdos-Mudos e uma análise que abordasse especificamente a alfabetização dos surdos durante o século XX no estado de São Paulo.

Tomando por correta e adequada a assertiva de Viñao Frago, de que a cultura escolar é formada por camadas, “sedimentos ao longo do tempo, (...) algo que permanece e dura” (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 87), buscou-se, enfim, esmiuçar alguns dos elementos mais visíveis e característicos de instituições que compõem o sistema educativo, em São Paulo, desde o início do século XX: as escolas especializadas.

REFERÊNCIAS

- ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes; CARVALHO, Eliane Vianey de. *O discurso médico-higienista no Brasil do início do século XX*. Trab. educ. saúde [on-line]. 2012, v.10, n.3, p.427-451. ISSN 1981-7746. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/rYdphf4bjPSgTXX-MJcXP3vb/?lang=pt#:~:text=Uma%20das%20principais%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20do,a%20efic%C3%A1cia%20dos%20m%C3%A9to-dos%20educativos>. Acesso em: 2 out. 2018.
- ALMEIDA, Enio Antonio de. *Academia do Barro Branco: a história da criação e implantação da escola de formação dos oficiais da Força Pública paulista na República*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de. Ensino de história e cultura escolar: fontes e questões metodológicas. *Revista Brasileira de História da Educação*, v.22, p. 141-167, 2010.
- ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de. *Representações utópicas no ensino de história*. São Paulo: Editora da Unifesp, 2011.
- ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de. Cultura escolar e ensino de história em tempos de ditadura militar brasileira. *Opsis, Catalão*, v.14, n.2, p. 56-76, jul.-dez. 2014.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga et al. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, v.56, n.3, p. 571-603, 2013.
- ANNUARIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO (1911-1912). *Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrução Publica por ordem do Governo do Estado*. São Paulo: Typographia Siqueira, Nagel & Cia., [1913].
- ANNUARIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO (1914). *Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrução Publica por ordem do Governo do Estado*. São Paulo: Typographia Siqueira, [1915].
- ANNUARIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO (1916). *Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrução Publica por ordem do Governo do Estado*. São Paulo: Augusto Siqueira & C., 1917.
- ANNUARIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO (1936-1937). *Publicação organizada pela Secretaria da Educação e da Saúde Pública*, São Paulo, Salles Oliveira & Cia., [1937].
- A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS SURDAS DEVE COMEÇAR NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA. *Jornal A Gazeta*. São Paulo, 18 nov. 1958.
- AS SURDAS-MUDAS FALAM... *Jornal Diário Popular*, São Paulo, ano LIV. 1938.
- ASSÊNSIO, Cibele Barbalho. *Comunidade surda: notas etnográficas sobre categorias, lideranças e tensões*. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade de São Paulo, São Paulo.

ASSIS SILVA, César Augusto de. Igreja Católica e surdez: território, associação e representação política. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 32(1): 13-38, 2012.

ASSIS SILVA, César Augusto de. *Entre a deficiência e a cultura: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos*. 2011, 227f. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade de São Paulo, São Paulo.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PROFESSORES DE SURDOS. *Revista de Ensino ao Surdo*, nº 2. Distrito Federal, 1954a.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PROFESSORES DE SURDOS. *Revista de Ensino ao Surdo*, nº 3. Distrito Federal, 1954b.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PROFESSORES DE SURDOS. *Revista de Ensino ao Surdo*, nº 4/5. Distrito Federal, 1955.

ATIQUÊ, Fernando. *Arquitetando a 'boa vizinhança': a sociedade urbana do Brasil e a recepção do mundo norte-americano (1876-1945)*. 2007. 468f. Tese (Doutorado em História e Fundamentos Sociais da Arquitetura e Urbanismo), Universidade de São Paulo, São Paulo.

BACELLAR, Arnaldo de Oliveira. *A surdo mudez no Brasil*. São Paulo: Faculdade de Medicina de São Paulo, 1926. Rio de Janeiro: Ines, 2013. (Série histórica). Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/112/1/INES%20-%20Série%20Hist%C3%B3rica%20-%20A%20surdo%20mudez%20no%20Brasil%20-%2012set16%20s.pdf>. Acesso em: 2 out. 2018.

BARBOSA, Eunice. *Evolução do uso do solo residencial na área central do município de São Paulo*. 2001. 230f. Dissertação (Mestrado em Engenharia). Universidade de São Paulo. São Paulo.

BARBOSA, Marta Maria. Os surdos-mudos 'falam' com Deus. *Revista Catequese*. São Paulo, n. 71, jul.-set., 1995. p. 63-64.

BARCELO, Janaina. *Os usos da fotografia pela imprensa*. 2013. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Jornalismo). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica. In: BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos*. Tradução: Lea Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p.11-43.

BAZIN, Andre. Ontologia da imagem fotográfica. In: BAZIN, Andre: *O cinema – ensaios*. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 19-26.

BICCAS, Maurilane. Roger Chartier: contribuições para a história da educação. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *Pensadores sociais e a história da educação II*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 269-296.

BOLETIM OUÇA E FALE... . *Instituto Educacional São Paulo*, nº 1, 1960.

BOLETIM OUÇA E FALE... . *Instituto Educacional São Paulo*, nº 2, 1961.

BOLETIM OUÇA E FALE... . *Instituto Educacional São Paulo*, nº 3, 1961.

BONFIM, P. R. Educação Eugênica: as recomendações de Renato Kehl a educadores, pais e escolares. *History of Education in Latin America - HistELA*, v.2, 28 abr. 2019.

BRAGA, Mário Joel da Silva. *Programa de estruturação sistematizada da linguagem para deficientes auditivos*. São Paulo: Secretaria de Educação Municipal, 1983.

BRASIL. Lei nº 4,024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez, linguagem e cultura. *Cadernos*, Campinas, v. 19, n.46, p. 41-54, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sDmVcR8dFLdx8cbhF-kqJFCt/?lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: Integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ/PUC, 1993.

CALDEIRA, Mário Henrique de Castro. *Arquitetura para educação: escolas públicas na cidade de São Paulo (1934-1962)*. 2005. 229f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade de São Paulo. São Paulo.

CÂMARA, Leandro Calbente. *A invenção da educação dos surdos: escolarização e governo dos surdos na França do século XIX*. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A Escola e a república e outros ensaios*. Bragança Paulista, São Paulo: USF, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. Educação em Questão*, v.21, p. 90-97, 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: Edusf, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; HANSEN, João Adolfo. Modelos culturais e representações: uma leitura de Roger Chartier. *Varia História*. Fafich-UFMG, n.16, setembro, p.7-24, 1997.

CENSO DEMOGRÁFICO: 1940, São Paulo, população e habitação, quadros de totais referentes ao estado e de distribuição segundo os municípios, 1940 – publicação: 1950. Disponível em: <https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/singlepage/index.php?pubcod=10018458&parte=1>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CENTENAS DE CRIANÇAS SURDO-MUDAS APRENDEM A FALAR GRAÇAS A MÉTODOS PEDAGÓGICOS DE READAPTAÇÃO. *Jornal Diário da Noite*. São Paulo, ano XXII, n.6.657, 12 ago. 1946.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CERTEAU, Michel de. *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Mexico: Universidad Iberoamericana, 2005, p. XIII-XXXV.

CHARTIER, Anne Marie. A escrita das práticas: reticências e resistências dos profissionais. In: CHARTIER, Anne Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte, MG: Ceale, 2007, p. 209-246.

CHARTIER, Anne Marie. Cultura y saberes. In: CHARTIER, Anne Marie. *Enseñar a ler y escribir. Una aproximación histórica*. Mexico. Fondo de Cultura Economica, 2004, p. 57-87.

CHARTIER, Anne Marie; HÉBRARD, Jean. Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (10): 2001. p. 141-154.

CHARTIER, Anne Marie; HÉBRARD, Jean. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. *Rev. Projeto História*. n. 17, nov. 1998. PUC. São Paulo, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11107/8151>. Disponível em: 2 out. 2018.

CHARTIER, Roger. Poderes y límites de la representación. Marin, el discurso y la imagen”. In: *Escribir las practicas*. Foucault, de Certeau, Marin, Buenos Aires, Manantial, 1996, p. 73-99.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Tradução: Andréa Daher e Zenir Campos Reis. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.5, n.11, 1991, p. 173-191.

CHARTIER, Roger. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). *Roger Chartier – a força das representações: história e ficção*. Chapecó, SC: Argos, 2011, p. 21-54.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n.2, 1990, p. 177-229.

CHERVEL, André. Das disciplinas à cultura escolar: o caso do ensino de ortografia na escola primária. *Calidoscópio*, v.14, n.01, p. 169-175, jan.-abr. 2016.

CONGRÈS UNIVERSEL POUR L'AMÉLIORATION DU SORT DES AVEUGLES ET DES SOURDS-MUETS. 1878. Paris. Disponível em: https://archive.org/details/8VSUP122_29/page/n11/mode/2up?q=abb%C3%A9+lambert. Acesso em: 25 set. 2020.

CONGRESSO INTERNACIONAL PARA O ESTUDO DAS QUESTÕES DE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA DE SURDOS-MUDOS. Rio de Janeiro: Ines, 2013. (Série Histórica). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1GGnDZ-V8jrC8GBzknVzAyNiQ_1thSxaU/view. Acesso em: 15 out. 2020.

CONVENÇÃO INTERNACIONAL PARA SURDOS-MUDOS. *Jornal Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, ano XLIX, n. 17.457. 10 fev. 1950.

COSTA, Bianca Silva Lopes. *'Milagre do Efatá': Discursos e Práticas do Catolicismo na Educação de Surdos no Brasil (1950-1980)*. 2019. 153f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador.

COTTA, Luíza Cristina Villaméa. *Adhemar de Barros (1901-1969): a origem do 'rouba, mas faz'*. 2008. 130f. Dissertação (Mestrado em História Econômica). Universidade de São Paulo. São Paulo.

COUTO, Ari Marcelo Macedo. *Adhemar de Barros: práticas e tensões políticas no poder*. 2007. 249f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

CRUZ, Márcia. *Orientações curriculares para o Ensino de Português para Surdos: Análise de documento do município de São Paulo*. 2019. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

DAWES, Laura. *100 Years of Deaf Education and Audiology at the University of Manchester, 1919-2019*. University of Manchester, 2019.

DIÓCESE DE CAHORS. Pierre Bonhomme, une vie consacrée à éduquer et soigner. Disponível em: <https://cahors.catholique.fr/sanctuaires-et-pelerinages/Saints-Saintes-Martyrs-Papes/Pierre-Bonhomme/Pierre-Bonhomme-1837>. Acesso em: 11 set. 2020.

DIÓCESE DE FRÉJUS-TOULON. Louis-Marie Lambert (1814-1892). Disponível em: <https://www.chapitre-frejus-toulon.fr/index.php/36-histoire-du-chapitre/liste-des-chanoines-de-frejus/notices-des-chanoines/500-louis-marie-lambert-1814-1892>. Acesso em: 16 set. 2020.

DIÓCESE DE TOURS. Foyer Notre Dame: Foyer de Vie. Livret D'Accueil. Octobre 2017. Disponível em: <https://annuaire.action-sociale.org/livret/b11c064234862559e808/85b19a0ada8575c67d39.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

DÓRIA, Ana Rímoli de Faria. *Compêndio de Educação da Criança Surda-Muda*. Ines. Rio de Janeiro, 1954.

DUARTE, Ana Beatriz da Silva. *Releitura histórica da educação de surdos no Brasil: 1961-1996*. 2009. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

DUBREUCQ, Francine. *Jean-Ovide Decroly*. Recife: Massangana, 2010.

ESCOLA MUNICIPAL DE SURDOS. *Regimento Interno*. São Paulo, 1979, 48p.

ESCOLANO, Agustín; VIÑAO FRAGO, Antonio. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.1, jan.-abr. 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves; GONÇALVES, Irlen Antônio; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, n.30, 2004, p. 139-160.

FERRARI, Carla Cazolato. *Surdez, cultura e identidade: as trajetórias sociais na construção das identidades de indivíduos surdos*. 2017. 197f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universitária Católica de São Paulo, São Paulo.

FIORAVANTTI, Carlos. Retratos dos pulmões: a invenção de Manoel de Abreu permitiu a detecção de casos precoces de tuberculose. *Revista Fapesp*, ed. 228, fev. 2015.

FOURGON, Fernand. *Historique de la pédagogie des sourds-muets*, cours de préparation au professorat des Institutions nationales de sourds-muets, Paris: 4 tomes, 1957, 617 p.

FRADE, Isabel Cristiana Alves da Silva. *Métodos de alfabetização, método de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectiva históricas e desafios atuais* Santa Maria, 2007. Disponíveis em: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em: 15 abr. 2016.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/folha-de-sao-paulo>. Acesso em: 26 maio 2020.

FUSINA, Francesca. Il Pio Istituto sordomuti poveri di campagna di Milano e don Giulio Tarra (1854-1889). In: SANI, Roberto. *L'Educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*. Istituzioni, metodi, proposte formative. Turin: Società Editrice Internazionale (S.E.I.), 2008.

GIARD, Luce. Historia de una investigación. In: CERTEAU, Michel de. *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Mexico: Universidad Iberoamericana, 2005, p. XIII-XXXV.

GIOVANNONI, Raphael. *Transformações de uso e ocupação do bairro do Ipiranga em São Paulo: uma análise da tendência da substituição de áreas industriais ociosas pela verticalização de condomínios residenciais*. 2017, 87f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GOMES, Maria do Rosário Corrêa de Salles. *Nacionalização da Política de Assistência Social e Governos Estaduais no Brasil: o caso do estado de São Paulo*. 2008, 329f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GUEDES, Renato Colestino. *O debate entre caridade e ensino no Congresso de Surdos de Paris de 1900 e os seus desdobramentos no Brasil no ano de 1920*. 2019, 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GUILHERME, Cássio Augusto Samogin Almeida. A imprensa como partido político-ideológico: o caso do jornal O Estado de S. Paulo. *Dimensões – Revista de História da UFES*, v. 40, 2018, p. 199-223.

GUIRALDELLI, Reginaldo. Adeus à divisão sexual do trabalho? Desigualdade de gênero na cadeia produtiva da confecção. *Revista Sociedade e Estado*, v.27, n.3, 2012.

HORA, Dayse Martins. Medicalização, escola nova e modernização da nação: 1930-1945. *UNIRIO*. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dayse_Martins_Hora_artigo.pdf. Acesso em: 6 out. 2020.

IBGE. Censo Demográfico 1940. Rio de Janeiro: IBGE.

ILLIANO, Fernanda Cortez. *Trajatória curricular de uma escola de surdos: entre o ensino regular e as demandas do alunado*. 2002, 90f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Memória. Disponível em: <https://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/historicos-dos-censos/panorama-introdutorio.html#:~:text=Em%201870%2C%20um%20novo%20regulamento,Po-pula%C3%A7%C3%A3o%20do%20Imp%C3%A9rio%20do%20Brasil>. Acesso em: 18 set. 2020.

INSTITUTO S. THEREZINHA para surdas-mudas. Jornal *A Tribuna*, Campinas, ano VI. 31 ago. 1929.

INTERNATIONAL CONGRESS OF THE EDUCATION OF THE DEAF. Read. Arthur Alfred Kinsey. 1880. Milan. Rio de Janeiro: Ines, 2011. (Série Histórica). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B6WyKJSZvdJdT3FLWmlQUzBsNUU/view>. Acesso em: 15 out. 2020.

J3 BRASIL. O jornal, o jornalista e o jornalismo. Disponível: <http://j3brasil.blogspot.com/2011/01/breve-historia-do-jornal-folha-de.html>. Acesso em: 9 out. 2020.

JOURNAL OFFICIEL DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. Seizièmeannée, n.243-4, septembre, 1884. Disponível em: http://dcalin.fr/textoff/sourds_1884.html. Acesso em: 6 jan. 2022.

JOURNAL OFFICIEL DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. Jeudi 2 et Vendredi 3 Mai 1946. Disponível em: http://dcalin.fr/textoff/deficients_sensoriels_1946.html. Acesso em: 14 nov. 2021.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução Gisele de Souza. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1, p.9-44, 2001.

KIMURA, Adriana Campos; LOSNAK, Célio José. *A Folha da Manhã de 1925 a 1930: perspectivas do jornalismo sobre a cidade*. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 39, 2016, São Paulo: Intercom. 2016. p. 1-15.

KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999. p. 19-39.

LACERDA, Armando de. *Aspectos da surdez da criança e do adulto na pesquisa audiométrica*. Rio de Janeiro, Agir, 1946.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder.

LAROCCA, Liliane Muller. *Cuidar, higienizar e civilizar: o discurso médico para a educação paranaense (1896-1947)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

LAURIANE, Renou. *L'éducation des Sourds-Muets au XIXème siècle: l'exemple de l'institut d'Angers*. 2013. Disponível em: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01144235/document>. Acesso em: 16 set. 2020.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*, Campinas, Ed. Unicamp, 2003.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Rede Privada de Atendimento como Movimento Social. *Extensão em Foco*, v.9, n.1, p. 66-82, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/extensao/article/view/2650>. Acesso em: 9 maio 2022.

LEONARD, Paula. *Além dos espelhos. Memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas francesas em São Paulo*. 2008. 269f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo.

MADRE LUIZA DOS ANJOS, ANJO DAS SURDAS-MUDAS. *Jornal Shopping News*. São Paulo, n.285, 16 fev. 1958.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Vai ter música?: Para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo*. *Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP*. Ano 1, versão 1.0, 2007.

MARCO INICIAL DA CAMPANHA DE REDENÇÃO DO SURDO-MUDO. *Jornal Diário da Noite*, São Paulo, ano XXVI. n.7.808. 26 maio 1950.

MARQUES, Josiane Acácia de Oliveira. *O Curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto Caetano de Campos e o Método Decroly no Ensino de Matemática (1945-1966)*. 2021. 221f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo.

MASPÉTIOL, Roger et al. *L'Éducation de L'Enfant Sourd: par les parents, avant l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF, 1963.

MAZZALI, Leonel; ETCHEBÉHÈRE JÚNIOR, Lincoln; VIÉGAS, Rosemari Fagá. Bairro do Ipiranga: dimensões funcionais e culturais. In: *Encontro de Estudos Organizados*, 2006, São Paulo. Resumos dos Trabalhos do IV Encontro de Estudos Organizados - ENEO 2006, 2006. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/eneo2006-280.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2021.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário. Sentidos do impacto científico e social das pesquisas brasileiras sobre alfabetização. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo: Ed. Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org). *Profissão Professor* Porto: Porto, 1995, p.15-34.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.109-39, 1991.

NÓVOA, António. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto, 1992, p. 13-33.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos Anped*, n.5, set. 1993, p. 7-64.

NUNES, Clarice. O 'velho' e 'bom' ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Anped, n.14, 2000, p. 35-60.

O PRIMEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE SURDOS-MUDOS. *Jornal Correio da Manhã*. Rio de Janeiro. 11 maio 1923.

O PROBLEMA DA CRIANÇA SURDA-MUDA. *Jornal Folha da Manhã*, São Paulo, ano XIII, n.4.138. 10 set. 1937.

OLIVEIRA, Isabelle Karolline Chaves de. A Educação Especial no estado de São Paulo no contexto da Primeira República: uma análise da construção histórica dos alunos anormais e das respostas pedagógicas. 139f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

PAULA, Leandro Silva de. *Higiene, educação e cuidados com a infância: o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1840-1882)*. 146f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora.

PAULA, Luiz Antonio de. As sete mortes do *Diário Popular*: 117 anos de um jornal à procura de identidade. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudo dos Meios e da Produção Mediática) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PEDROSA, Gecelima Oliveira. *Discurso surdo: uma reversibilidade de efeitos de sentido entre o poder surdo e a resistência ouvinte*. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Amazonas.

PEDROSA, Gecelima Oliveira. *Mapeamento do Parâmetro Fonológico Expressão Facial na Língua Brasileira de Sinais*. 2018. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Amazonas. Amazonas. Disponível em: https://letraslibras.ufam.edu.br/images/PIBIC/PIB-H_0148_2017.-RELFIN.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

PENA, Fernanda Santos. *Educação bilíngue e geografia nas escolas de surdos*. 2018. 258f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

PEREIRA, Carlos Cesar Almeida Furquim. *Cultura escolar de surdos: história, memórias e representações nas escolas municipais para surdos de São Paulo (1970-1990)*, 2018. 194p. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de São Paulo: Guarulhos.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Portal. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/comunicacao/noticias/?p=140000>. Acesso em: 24 set. 2017.

PROFESSORES DO ESTADO E DA PREFEITURA DIVERGEM SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS. *Jornal Folha da Manhã*. São Paulo, ano XXXV, n.10.921. 27 nov. 1959.

RAFANTE, Heulalia Charalo. *Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil*. 2011. 309f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

RAFANTE, Heulalia Charalo. História e política da Educação Especial no Brasil: bases teórico-metodológicas e resultados de pesquisa. *Revista de Educação PUC Campinas*, v.21, 2016, p. 149-162.

REEDUCAÇÃO NO INSTITUTO EDUCACIONAL. ENSINANDO SURDOS-MUDOS A OUVIR E A FALAR. *Jornal O Estado de São Paulo*, São Paulo, ano LXXVII, n.24.757. 18 jan. 1956.

REISDÖRFER, Lara Aparecida Lissarassa. Fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do serviço social. *Uniasselvi*, Indaial, 2013.

REVISTA ACRÓPOLE. São Paulo, ano XXIII, n.272, jul. 1961.

REVISTA BRASILEIRA DE OTORRINOLARINGOLOGIA. II Congresso Latino-Americano de Otorrinolaringologia e Broncoesofagologia e III Congresso Brasileiro de Otorrinolaringologia e Broncoesofagologia. São Paulo, ed. 3, 1951.

REVISTA BRASILEIRA DE OTORRINOLARINGOLOGIA. São Paulo. v.4, ed. 3, 1936, p. 145-149.

REVISTA DE ENSINO AO SURDO. Rio de Janeiro, Ano 1, n.2, 1954.

REVISTA DE ENSINO AO SURDO. Rio de Janeiro, Ano 1, n.3, 1954.

REVISTA DE ENSINO AO SURDO. Rio de Janeiro, Ano 2, n.4/5, 1955.

REVISTA DO INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS MUDOS. Órgão dos alunos do Instituto Nacional de Surdos Mudos. n. 1, Ano 1, Rio de Janeiro, 26 de setembro de 1949a.

REVISTA DO INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS MUDOS. Órgão dos alunos do Instituto Nacional de Surdos Mudos. n.2, Ano 1, Rio de Janeiro, 30 nov. 1949b.

REVISTA DO INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS MUDOS. Órgão dos alunos do Instituto Nacional de Surdos Mudos. n.3, Ano 1, Rio de Janeiro, 30 jun. 1950a.

REVISTA DO INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS MUDOS. Órgão dos alunos do Instituto Nacional de Surdos Mudos. n.4, Ano 1, Rio de Janeiro, 26 set. 1950b.

REVISTA DO SERVIÇO PÚBLICO. Editada pelo Departamento Administrativo do Serviço Público. Rio de Janeiro. Junho. Ano XIII, n. 3, v. II, 1950.

REVISTA DO SERVIÇO PÚBLICO. Editada pelo Departamento Administrativo do Serviço Público. Rio de Janeiro. Novembro. Ano XIII, n. 2, v. IV, 1950.

REVISTA MILÍCIA. Publicada pela Força Pública de São Paulo. n.9, São Paulo, 1949.

REVISTA MILÍCIA. Publicada pela Força Pública de São Paulo. n.95, Ano II, São Paulo, 1962.

REVISTA SERVIÇO SOCIAL. São Paulo. Novembro. Ano I, n.11, 1939.

REVISTA SERVIÇO SOCIAL. São Paulo. Dezembro. Ano I, n.12, 1939.

RICO, Andrés Payà. La actividad lúdica en la Historia de la Educación Española Contemporánea. 2006. 634f. Tese (Doutorado em Educação Comparada e História da Educação), Universidade de Valência, Valência.

ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). *Roger Chartier – a força das representações: história e ficção*. Chapecó, SC: Argos, 2011.

ROCHA, Solange Maria. *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. 160f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

ROCHA, Solange Maria. Prefácio. In: *Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e Assistência de Surdos-Mudos*. Série Histórica. Instituto Nacional de Educação de Surdos, v.5. Rio de Janeiro, 2013.

ROSSI, Mario. *Dal canto alla parola: La musicopedagogia e la musicoterapia per i sordidi* Antonio Provolo. Franco Angeli: Milão, 2001.

SALGADO, Isabela Cristina. *A educação católica da elite campineira na Primeira República: O Colégio Sagrado Coração de Jesus (1909-1930)*. 2011. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SANDER, August. A fotografia como linguagem universal. *Revista ZUM* – Instituto Moreira Salles, São Paulo, Ano 2012, n.3, p. 164-173, nov. 2012.

SANI, Roberto. *L'Educazione dei sordomutinell'Italia dell'800*. Istituzioni, metodi, proposte-formative. Turin: SocietàEditrice Internazionale (S.E.I.), 2008.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947. Estabelece o Plano de Educação Primária.

SÃO PAULO (Estado). Instrução Pública. Delegacia Regional de Ensino. Relatório ao Diretor Regional de Ensino da Capital, 1943.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917. Estabelece diversas disposições sobre a Instrução Pública do Estado.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Manual de Trabalho em Arquivos Escolares. São Paulo: CRE Mário Covas, Imesp, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. *Legislação do Ensino Normal no Estado de São Paulo*, atualizada até 30 de abril de 1960. 4 abr. 1960.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. *Recenseamento Escolar do Brasil: Estado de São Paulo*, 1964.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – Emebs na Rede Municipal de Ensino.

SÃO PAULO (Província). Lei nº 45, de 1º de abril de 1871. Marca a receita e fixa a despesa provincial para os anos de 1871 e 1872.

SÃO PAULO DE ONTEM, DE HOJE E DE AMANHÃ. Boletim do Departamento Estadual de Informação. *Imprensa Oficial*, ano VII, nº 22, jan.-maio 1947. Disponível em: <http://200.144.6.120/uploads/acervo/periodicos/jornais/SOHA19470122.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SAVIANI, Demerval. *A história das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SICARD, L'Abbé. Célèbre Institut eur des Sourds-Muets, Successour Immédiat de L'Abbé de L'Épée, 1873. In: *Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e Assistência de Surdos-Mudos*. Rio de Janeiro: Ines, 2012. (Série Histórica). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B6WyKJSZvdJdWFkwTzlwY1V5ZTg/view?usp=sharing>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da Imprensa no Brasil*. São Paulo: Mauad, 1999.

SOUZA, Flávia Clemente As transformações no texto jornalístico em meados do séc. XX em perspectiva interdisciplinar. In: *IV Encontro Regional Sudeste de História da Mídia – Alcar 2016*, 2016, Niterói. Anais, 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. Ciência e Instituição na Escola Primária ou como Semear o ‘Pão do Espírito’: lições de conteúdo e método. In: SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998, p. 157-240.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes* (Unicamp). 2000, v.20, n.51.

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. *Educar*, Curitiba, n.18, p.75-101, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BEN-COSTTA, Marcus Levy. *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 163-189.

SOUZA, Rosa Fátima de. (Org.) Dossiê: A cultura material na história da educação: possibilidades de pesquisa. *RBHE*, n.14 – maio-ago., 2007, p. 11-95.

SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola: a luta pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

TEIXEIRA, Cyntia Moraes. *Instituto Santa Terezinha: onde os surdos aprendem a ouvir e os mudos a falar*. 2008. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

TORQUATO, Glauêncio. A voz das empresas e a voz da sociedade. *Revista de Jornalismo*. ESPM, jul.-dez, 2017, n.20, ano VI.

UMA NOVA ESCOLA PARA SURDOS. *Jornal Folha da Tarde*. São Paulo, 15 fev. 1969.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XIX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001.

VALVERDE, Rosa de Lurdes. *Relatos de professores sobre as mudanças metodológicas em uma escola para deficientes auditivos*. 1992. 119f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VATICAN. Pierre Bonhomme (1803-1861). Disponível em: http://www.vatican.va/news_services/liturgy/saints/ns_lit_doc_20030323_bonhomme_fr.html. Acesso em: 11 set. 2020.

VELOSO, Geisa Magela; PAIVA, Aparecida; VEIGA, Cynthia Greive. Método de alfabetização global de contos e o papel da leitura como renovação das práticas e modernidade pedagógica (1918-1938), *revEduc*, n.34, 2018.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.33, jun. 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves; SALVADORI, Maria Angela Borges; COSTA, Ana Luiza Jesus da. *Cultura e história da educação: diálogos com Michel de Certeau e P. Thompson*. Revista HISTEDBR [on-line], v.19, mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652780/19233>. Acesso em: 28 jul. 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 257-284.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Rev. Bras. Hist.* [on-line]. 2003, v.23, n.45, p.37-70.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para o debate. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.1, 2013, p. 1-12.

VIDAL, Diana Gonçalves. História da Educação como Arqueologia: cultura material escolar e escolarização. *Revista Linhas*. Florianópolis, v.18, n.36, p. 251-272, jan.-abr. 2017.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Currículo sem fronteiras*, v.9, n.1, jan.-jun., 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. In: *Cultura material didático escolar: a escola e seus artefatos* (MA, SP, PR, SC, e RS, 1870-1925). São Luís: Edufma, Café & Lápis, 2011.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, Culturas escolares e reformas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. *El Espacio Escolar como Objeto Histórico: una trayectoria intelectual*. Historia y Memoria de la Educación, n.13, p. 21-48, 2021.

WARDE, Miriam Jorge; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Política e cultura na produção da História da Educação no Brasil. Contemporaneidade e educação. Rio de Janeiro: *Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada*, Ano V, n.7, p. 9-33, 2000.

WEINSTEIN, Barbara. *(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil, 1920-1964*. São Paulo: Cortez, 2000.

ZANELATO, Daniella. *Ensino de arte, educação de surdos e museus: Interconexões possíveis*. 2016. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.