

**COLEÇÃO**

**EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA HISTÓRIA A TRADUZIR**

**PASQUALE FORNARI**

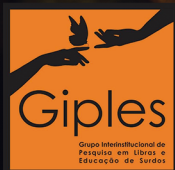
**ATAS DO CONGRESSO  
INTERNACIONAL REALIZADO  
EM MILÃO DE 06 A 11 DE  
SETEMBRO DE 1880  
PARA MELHORAMENTO DA  
CONDIÇÃO DOS SURDOS-MUDOS**

**TRADUÇÃO  
GIPLES**

**TEXTO DE PARTIDA FRANCÊS COMPARADO COM A VERSÃO ITALIANA**

**REVISÃO DA TRADUÇÃO  
BARTIRA ZANOTELLI DIAS DA SILVA**

**APRESENTAÇÃO, NOTAS E ORGANIZAÇÃO  
JOSÉ RAIMUNDO RODRIGUES  
LUCYENNE MATOS DA COSTA VIEIRA-MACHADO**



PASQUALE FORNARI

**ATAS DO CONGRESSO  
INTERNACIONAL REALIZADO  
EM MILÃO DE 06 A 11 DE  
SETEMBRO DE 1880  
PARA MELHORAMENTO DA  
CONDIÇÃO DOS SURDOS-MUDOS**



**TRADUÇÃO  
GIPLES**

TEXTO DE PARTIDA FRANCÊS COMPARADO COM A VERSÃO ITALIANA

**REVISÃO DA TRADUÇÃO  
BARTIRA ZANOTELLI DIAS DA SILVA**

**APRESENTAÇÃO, NOTAS E ORGANIZAÇÃO  
JOSÉ RAIMUNDO RODRIGUES  
LUCYENNE MATOS DA COSTA VIEIRA-MACHADO**

  
EDITORA  
SCHREIBEN  
2023

© José Raimundo Rodrigues | Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado - 2023

Editoração e capa: Schreiben

Imagem da capa: Racool\_studio - Freepik.com

Livro publicado em: 26/11/2023

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

Brígida Mariani Pimenta	Joyce Karolina Ribeiro Baiense
Daniel Junqueira Carvalho	Karina Gláucia Corigliano Morelli Heiderick
Eliane Telles de Bruim Vieira	Katiuscia Gomes Barbosa Olmo
Felipe Viana Correia	Keila Cardoso Teixeira
Fernanda dos Santos Nogueira	Leidiane Dias da Silva
Joaquim César Cunha dos Santos	Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado
José Raimundo Rodrigues	Rafael Monteiro da Silva

Revisão da tradução: Bartira Zanotelli Dias da Silva

Apoio de publicação:

Ana Carolina Martins	Joaquim César Cunha dos Santos
Brígida Mariani Pimenta	José Raimundo Rodrigues
Cássio Pereira Oliveira	Josué Rego da Silva
Daniel Junqueira Carvalho	Joyce Karolina Ribeiro Baiense
Daniel Marques Costa	Katiuscia Gomes Barbosa Olmo
Eliane Telles de Bruim Vieira	Keila Cardoso Teixeira
Euluze Rodrigues da Costa Júnior	Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado
Fernanda dos Santos Nogueira	Márcio Andrade Borges
Gislene Rodrigues da Silva Coutinho	Rafael Monteiro da Silva

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)	Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Airtton Spies (EPAGRI)	Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)	Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)	Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)	Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)	Dra. Marciane Kessler (URI)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)	Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)	Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)	Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)	Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)	Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiben@gmail.com  
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F727t Fornari, Pasquale  
Atas do Congresso Internacional realizado em Milão de 06 a 11 de setembro de 1880 para melhoramento da condição dos surdos-mudos. / Tradução : GIPLES ; Revisão da tradução : Bartira Zanotelli Dias da Silva ; Apresentação, notas e organização de José Raimundo Rodrigues, Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado. – Itapiranga : Schreiben, 2023.  
376 p. ; e-book.  
Texto de partida francês comparado com a versão italiana.  
E-book no formato PDF.  
EISBN: 978-65-5440-197-5  
DOI: 10.29327/5334283  
1. Educação inclusiva. 2. Surdos - educação. 3. Congressos e convenções – surdos – atas. I. Título. II. Rodrigues, José Raimundo. III. Vieira-Machado, Lucyenne Matos da Costa. IV. GIPLES - Grupo Interinstitucional de Pesquisas sobre Língua de Sinais. V. Silva, Bartira Zanotelli Dias da.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

PASQUALE FORNARI

**ATAS DO CONGRESSO  
INTERNACIONAL REALIZADO EM  
MILÃO DE 06 A 11 DE SETEMBRO  
DE 1880 PARA MELHORAMENTO DA  
CONDIÇÃO DOS SURDOS-MUDOS**



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	7
<b>PREFÁCIO</b> .....	25
<b>PRELIMINARES</b> .....	27
<b>DOCUMENTOS</b> .....	35
A - CIRCULAR DO COMITÊ LOCAL ENCARREGADO DE SEDIAR O 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE SURDOS-MUDOS EM MILÃO.....	35
B - CONVITE PARA O CONGRESSO INTERNACIONAL DE 1880 PARA O MELHORAMENTO DA CONDIÇÃO DOS SURDOS-MUDOS.....	39
C - CIRCULAR DO COMITÊ DE ORGANIZAÇÃO DO CONGRESSO INTERNACIONAL PARA O MELHORAMENTO DA CONDIÇÃO DOS SURDOS-MUDOS.....	44
D - PROGRAMA DE PROVAS ESCOLARES PARA A INSTITUIÇÃO DE SURDOS-MUDOS POBRES.....	47
E - PROGRAMA DO CONGRESSO DE MILÃO.....	53
F - REGULAMENTO PARA O CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE SURDOS-MUDOS.....	56
<b>MEMBROS DO CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE SURDOS-MUDOS</b> .....	57
<b>ATAS</b> .....	71
INAUGURAÇÃO E PRIMEIRA SESSÃO DO II CONGRESSO INTERNACIONAL DOS PROFESSORES DE SURDOS-MUDOS..	71
Segunda-feira, 06 de setembro.....	71
SEGUNDA SESSÃO DA MANHÃ.....	83
Terça-feira, 07 de setembro.....	83
TERCEIRA SESSÃO.....	102
Tarde terça-feira, 07 de setembro.....	102
QUARTA SESSÃO.....	128
Quarta-feira, 08 de setembro.....	128
QUINTA SESSÃO.....	154
Quinta-feira, 09 de setembro.....	154
SEXTA SESSÃO.....	188
Sexta-feira, 10 de setembro.....	188
A sessão foi aberta às 8 horas da manhã.....	188
SÉTIMA SESSÃO.....	205
Tarde de sexta-feira, 10 de setembro.....	205
OITAVA SESSÃO.....	212
Sábado, 11 de setembro.....	212
ENCERRAMENTO DO CONGRESSO.....	224
11 de setembro de 1880 às 2h da tarde.....	224

<b>APÊNDICE DAS ATAS DO CONGRESSO INTERNACIONAL PARA OS SURDOS-MUDOS.....</b>	<b>239</b>
RESPOSTA À PERGUNTA ESPECIAL Nº. 1 PELO SR. S. JOHN ACKERS.....	240
SOBRE A EDUCAÇÃO DO SURDO-MUDO PELA PALAVRA LEITURA FEITA POR DOM V. BRAMBILLA.....	248
RELATÓRIO SOBRE DIVERSAS QUESTÕES POR DAVID BUXTON.....	268
CARTA DO SENHOR FELICE CARBONERA, SURDO FALANTE.....	275
MEMÓRIA SOBRE AS DIVERSAS QUESTÕES DO CAVALEIRO DIONÍSIO COZZOLINO.....	277
ENSINO DOS SURDOS-MUDOS DE ACORDO COM O MÉTODO COMBINADO DE ARTICULAÇÃO E DE MÍMICA PELO SR. D. DE HAERNE.....	279
SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO E SUPERIOR DOS SURDOS-MUDOS (QUESTÃO ESPECIAL 2) POR EDWARD M. GALLAUDET, PH. D. LL. D.....	286
COMUNICAÇÃO DO SR. ÉMILE GROSSELIN SOBRE A QUARTA QUESTÃO DO CAPÍTULO: “MÉTODOS”.....	292
SOBRE DIVERSAS QUESTÕES PELO SR. DR. HIRSCH.....	298
RELATÓRIO SOBRE AS MEMÓRIAS ENVIADAS EM RESPOSTA À PRIMEIRA E À SEGUNDA QUESTÕES ESPECIAIS DO PROGRAMA, PELO SR. AUGUSTO HOUDIN.....	302
SOBRE DIVERSAS QUESTÕES PELO SR. ARTHUR A. KINSEY.....	312
LEITURA FEITA PELO SR. MAGNAT NA SESSÃO II DE 7 DE SETEMBRO.....	320
SOBRE QUESTÕES DE “MÉTODOS” PELO SR. RÖSSLER.....	332
PALAVRAS DO DOUTOR TREIBEL SOBRE A SEGUNDA E A TERCEIRA QUESTÕES.....	336
PALAVRAS DE TREIBEL SOBRE A QUINTA QUESTÃO.....	338
ANÁLISE DA MEMÓRIA DO SR. SAWALLISCH DE EMDEN, EM RESPOSTA À PERGUNTA Nº 1 (MÉTODOS), PELO SR. L. VÁISSE.....	340
PALAVRAS DO DR. AUGUSTO ZUCCHI, PRONUNCIADAS NO INSTITUTO REAL PARA SURDOS-MUDOS DE MILÃO, EM 05 DE SETEMBRO DE 1880 POR OCASIÃO DA INAUGURAÇÃO DA LÁPIDE DO CONDE ALESSANDRO PORRO.....	344
TABELA DOS LIVROS E OPÚSCULOS APRESENTADOS À PRESIDÊNCIA DURANTE O CONGRESSO.....	348
PUBLICAÇÕES SOBRE O CONGRESSO.....	351
<b>ANEXOS DA TRADUÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>352</b>
<b>QUADRO: PERFIL DOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>353</b>
<b>HISTÓRICO DO PROJETO DE TRADUÇÃO E ANÁLISE DO TEXTO OFICIAL DAS ATAS.....</b>	<b>361</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>369</b>

## APRESENTAÇÃO

---

### CAMINHAR NO TEXTO: EXPERIMENTAR O DOMÍNIO DO CAMINHO PELA TRADUÇÃO

*A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, uma se alguém o lê e outra se alguém o transcreve. Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem [...]. Somente quem anda pela estrada experimenta algo do seu domínio [...]. Assim comanda unicamente o texto copiado a alma daquele que está ocupado nele, enquanto o mero leitor nunca fica conhecendo as novas perspectivas de seu interior [...] porque o leitor obedece ao movimento do seu eu no livre reino aéreo do devaneio, enquanto o copiadador o faz ser comandado.*

*(Walter Benjamin - Rua de mão única).*

Iniciamos esta apresentação com essa pequena/extensa epígrafe para, de forma assertiva, afirmar que caminhamos sobre esse extenso texto acerca do Congresso Internacional para o Melhoramento da condição dos surdos-mudos, ocorrido em Milão, 1880 (doravante Congresso de Milão)<sup>1</sup>. Não o sobrevoamos. Caminhamos! Tomamos a liberdade de dizer que caminhamos por/com/para ele por meio da leitura que se trata de uma tradução. Partimos da premissa que ler é traduzir (Larrosa, 2004) e assim, quando o *copiávamos*<sup>2</sup> em outra língua, tornávamo-nos leitores sem saber ler.

Com a expressão “ler é como traduzir” quero dar a pensar a leitura como uma operação na qual a linguagem se dá em sua condição babélica ou, dito de outro modo, quer sugerir que a leitura não é uma operação que se dá *na* língua, nem sequer em *uma* língua, mas uma operação que se dá *entre* as línguas, [...] que levam em si, todas e cada uma delas, as marcas babélicas da pluralidade [...]. (Larrosa, 2004, p. 69).

---

1 Este livro trata-se da tradução de dois documentos oficiais editados pelo secretário do Congresso de Milão, Pasquale Fornari. Outros documentos foram elaborados sobre o Congresso, entretanto, apenas as versões em Francês e Italiano apresentam o conjunto completo do evento, apesar de algumas pequenas omissões em uma ou outra versão. Procuramos neste caminho sobre o texto do Congresso de Milão, aproximar essas versões na tradução para o Português: MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. **Compte-rendu du Congrès International pour l'amélioration du sort des sourds-muets**, tenu à Milan du 6 au 11 septembre 1880. Rome: Héritiers Botta, 1881. Como se nota, a versão francesa recebeu aval governamental para sua publicação. Foi realizada a devida leitura sinóptica do texto italiano: **Atti del Congresso internazionale pel miglioramento della sorte dei sordomuti**, tenuto in Milano, del 6 all 11 di settembre 1880. Roma: Eredi Botta, 1881.

2 Usando o termo de Benjamin da epígrafe.



O Congresso de Milão, 1880, aparentemente é muito conhecido. E afirmamos com tranquilidade que é apenas “aparentemente”, porque as leituras reducionistas de um congresso da magnitude de Milão, destroem a história ao redor e muitas outras leituras possíveis sobre a educação dos surdos. Então, quando leitores apenas sobrevoam o texto, permitem que seu próprio *eu* domine a leitura e o olhe como quer e reproduza suas próprias opiniões sobre o fato. Ao sobrevoar o texto, não produzimos a experiência na leitura.

Muitos com certeza, pegarão esse texto e olharão com desconfiança por achar que retomar Milão 1880 é uma repetição em si. Por isso, ao fim e ao cabo, não discutiremos se devemos ou não falar sobre o Congresso de Milão e toda a narrativa construída em torno dele. Partimos do pressuposto que devemos sim, tornar assunto, aquilo que aparentemente não precisamos falar mais. Principalmente quando começamos a desconfiar de tais narrativas enredadas sobre esta memória.

A título de informação, partimos da premissa de que nada está dado, está pronto a ponto de não ser mais interessante retomar. Se acreditamos que Milão não passa de uma memória saturada (Robin, 2016), acreditamos também que retomá-la é mexer com alguns bastiões que escoram essa memória, criando ilusões e tecendo verdades das quais vale a pena duvidar.

Somos atravessados pelas narrativas construídas historicamente e pelas ressonâncias das decisões tomadas neste Congresso. Por isso nos sentimos impedidos a buscar o máximo de movimentos a fim de recontá-lo por meio do mosaico construído a partir das falas e dos acontecimentos descritos nas várias versões escritas sobre esse congresso. Assim, concordamos quando Robin afirma:

O passado não é livre. Nenhuma sociedade o deixa à mercê da própria sorte. Ele é regido, gerido, preservado, explicado, contado, comemorado ou odiado. Quer seja celebrado ou ocultado, permanece uma questão fundamental do presente (Robin, 2016, p.31).

Esta apresentação também se caracterizará como um ensaio acerca da obsessão e da saturação da memória (Robin, 2016) e por isso, insistimos que devemos retomar a esta memória, todavia, diferentes. Não mais como defensores do “monumento morto” construído por uma memória saturada. Mas como destruidores desses monumentos para chamarmos à vida outras memórias apagadas.

Veiga-Neto (2012), no texto intitulado desde o imperativo *É preciso ir aos porões*, parte da metáfora bachelardiana “*Porque a casa é nosso canto no mundo*” (Bachelard, 2003, p. 24) para fazer uma reflexão belíssima sobre nossas posições e atitudes perante o mundo. Para o autor: “*Sem o acolhimento da casa e sem as memórias de que ela é a fonte primeira, seríamos seres desenraizados; seres sem imaginação porque sem história, e sem história porque sem memória*” (Veiga-Neto, 2012, p. 269).

E o autor segue afirmando que, por sua vez, no acolhimento da casa, corremos o risco de vivermos bloqueados, alheios do mundo, no mundo. Principalmente se habitamos apenas as partes intermediárias da casa que correspondem ao que denominamos de experiências imediatas ou mesmo de realidade ou vida concreta. Afinal:

Se nos deixarmos prender nos andares intermediários, sem habitar o sótão e o porão, perderemos boa parte de nossa própria condição humana, pois, enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa (Veiga-Neto, 2012, p. 269).

Assim, concordamos com o autor que, sem dúvidas, uma ida constante aos porões da casa, onde se encontra a sustentação da mesma é “o caminho mais seguro para compreendermos as origens e os possíveis desdobramentos e consequências dos muito atuais e variados fenômenos sociais e educacionais” (Veiga-Neto, 2012, p. 268). Afinal, essas idas aos porões nos potencializam nas tomadas de atitudes em relação àquilo que defendemos ou mesmo nos constituem de outros modos até mesmo quando resolvemos subir ao sótão.

Em se tratando da educação de surdos, esta imersão nos porões, por parte de nosso grupo de pesquisa, nasceu da necessidade de nos aproximarmos dos documentos dos Congressos de Milão (1880) e Paris (1900 - Seção dos Ouvintes)<sup>3</sup>. O INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), em sua Série Histórica, publicou, em 2011, o relatório de Arthur A. Kinsey<sup>4</sup>, intitulado Atas de Milão, tornando possível o contato com sobre um dos relatórios sobre o evento; e, em 2013, publicou as atas da Seção dos Ouvintes do Congresso de Paris.

As decisões de Milão são constantemente recordadas em trabalhos que abordam a educação de surdos, contudo, devido, principalmente, ao fato de não se ter ainda traduzido o texto oficial elaborado por Pasquale Fornari, acreditamos que há muitas repetições de “verdades” sem a devida consulta ao que os documentos nos permitem problematizar.

Tais verdades assim repetidas sem acesso a outros documentos que relatem Milão, podem trazer como consequência principal o apagamento de toda a memória sobre outros fatos que também compõem a história da educação de surdos. Esse apagamento produz uma narrativa muitas vezes distorcida e até mesmo o esquecimento das personagens que foram fundamentais para a luta dos surdos enquanto resistência aos métodos educacionais e resistência ao impedimento do uso das línguas de sinais.

---

3 Congresso Internacional para estudo das questões de educação e de assistência de surdos mudos. Rio de Janeiro: INES, 2013. (Histórica, 5)

4 MILÃO, Atas do congresso de - 1880. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Histórica, 2)

Por tudo isso, a decisão, pela tradução das atas oficiais do Congresso de Milão, redigidas pelo secretário Pasquale Fornari, passa a ser uma tarefa hercúlea, mas principalmente, fomos atravessados pelas belíssimas discussões e outros detalhes desconhecidos.

Continuamos essa apresentação ensaística a partir de dois olhares dos organizadores para depois avançarmos em novamente em conjunto para algumas considerações acerca da metodologia que utilizamos e seus aportes. Dessa forma, deixamos também um vestígio daquilo que moveu os dois organizadores nas suas subjetividades e no entrecruzamento de suas vidas. Essa digressão em primeira pessoa aproxima-nos também do próprio estilo das atas, permitindo que essas vozes apareçam e dialoguem com você que nos lê.

### **NASCE UM DESEJO... SOB O OLHAR DE LUCYENNE MATOS DA COSTA VIEIRA-MACHADO**

Recorrendo à reminiscência, narramos aqui como esse projeto brota. Ele associa-se ao ano de 2016 a partir do que eu e minha colega Leila Couto Mattos chamamos de encontro-acontecimento ou *ruptura acontecimental* que foi o nosso encontro (Vieira-Machado; Mattos, 2019). Leila, diante das classificações possíveis era “oralista” e em tese, no lugar que eu ocupava, poderia ser denominada “bilinguista”. Tomo aqui muito cuidado com essas nomenclaturas pois quando nos aventuramos a produzir experiência no mergulho na história, essas fronteiras costumam ser ultrapassadas.

Nosso encontro se deu quando Leila, vem para Vitória cuidar da mãe adoentada e resolve estudar, e então começa o estágio pós doutoral no GIPLES sob a minha supervisão.

O campo que decidimos ocupar para dialogarmos, foi no campo da história. Leila trazia em sua experiência uma bagagem riquíssima para trocar e nosso grupo decidiu mergulhar neste mar aberto.

Eu confesso que sempre tive muita desconfiança e buscava me afastar bastante da história narrada de forma confortável que produzia metanarrativas e oposições binárias. A história contada em muitos trabalhos acadêmicos, é reducionista, repetitiva e limitada a disputas entre surdos e ouvintes, produzindo um ouvinte opressor e um surdo oprimido. Tal narrativa inviabilizava outras leituras sobre essa história. E justamente por isso, todos os meus orientandos, eram orientados a não ter em seus trabalhos um capítulo “sobre a história da educação de surdos” pois poderiam cair na cilada da repetição.

Contudo, sem o passado, o presente é extremamente volátil. Ele se esvai. E como assumimos uma posição de que o único *a priori* possível é o histórico, foi ficando insustentável a não leitura de pelo menos o que já havia sido produzido

e traduzido no Brasil.

É neste contexto que, quando Leila entra no grupo, nos interessamos por olhar para as “atas” do Congresso de Milão (Relatório de Kinsey), a versão traduzida pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) da coleção histórica. E mesmo por se tratar de um relatório bem resumido percebemos que ainda assim, nos trazia outras pistas sobre o que foi vivido em Milão... e percebemos que havia um certo desvio na narrativa oficial. Concomitante à nossa decisão de ler as atas do Congresso, nos encontramos com o congresso de Paris, em 1900, também traduzido para o Português e que estava na série histórica do INES. Decidimos por ler esse documento. E é nesse momento que preciso ceder a palavra a outra pessoa...

## **QUANDO UM PROJETO NOS MOBILIZA... SOB O OLHAR DE JOSÉ RAIMUNDO RODRIGUES**

Em 2017, eu, José Raimundo Rodrigues, ingressei no mestrado em Educação do PPGE sob orientação da professora Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos. Confesso que até abril daquele ano a questão da educação de surdos não fazia parte do meu universo reflexivo. Tendo ingressado no mestrado após a desistência de outro candidato, fui acolhido pela professora Lucyenne que, conhecedora de minha ignorância sobre a temática que ela pesquisava, deixou-me caminho aberto para aprofundar o que o meu repertório da formação filosófica permitisse. Inserido no GIPLES, fui paulatinamente, aproximando-me das questões tratadas.

Em janeiro de 2018, a professora Lucyenne sugeriu-nos uma imersão de estudos e tendo como base a leitura e discussão das Atas de Paris 1900 - Seção dos Ouvintes. Li com prazer aquelas páginas, procurando compreender que perspectivas filosóficas, teológicas, antropológicas, ali se apresentavam. Lucyenne, naquela ocasião, sugeriu-me uma pesquisa documental que focasse naquele material. Um verdadeiro alívio para quem era recém-chegado e não sabia Libras e ainda não tinha contatos com a comunidade surda nem com a educação de surdos do município em que trabalho.

Ao longo do estudo sobre o Congresso de Paris (1900) demo-nos conta de que o evento havia sido muito mais amplo. O volume de páginas do documento de Paris nos fazia questionar a sua tão pouca repercussão diante da tão debatida e popularizada construção de verdades sobre Milão. Mas, eu era o recém-chegado e ousava perguntar o que outros, talvez, pela segurança de uma dada narrativa histórica, não mais se permitiriam questionar. Lembro-me que perguntava sobre existência de outros congressos sobre a educação de surdos. A maioria do

grupo recordava-me a imponência de Milão. E eram muitas as indagações que também o grupo começou a se fazer.

Numa das primeiras reflexões que fazíamos, saltava-me aos olhos o fato de que na capa da publicação das Atas de Paris 1900 constava o indicativo “Seção dos Ouvintes”. Perguntei sobre a possível existência da “Seção dos Surdos”, mas não havia conhecimento sobre tal documento. Iniciei uma busca em documentos franceses e qual não foi nossa surpresa ao encontrar o texto da Seção dos Surdos, que ocorreu concomitante à Seção dos Ouvintes<sup>5</sup>. Era madrugada quando enviei e-mail para Lucyenne com uma primeira versão das 20 deliberações dos surdos que, marcadamente, opunham-se às deliberações da Seção dos Ouvintes. Lu acolheu a proposta e começamos outro caminho. Naquele dia, tomei definitivamente o presente que Lucyenne entregou-me como projeto de produção histórica e assim foi escrita a primeira dissertação do grupo nesta direção<sup>6</sup>.

A partir de tal dissertação, em que trouxe trechos traduzidos da Seção dos Surdos em Paris - 1900, pudemos então presumir que a narrativa oficial não estava fazendo jus à complexidade das lutas surdas historicamente construídas uma vez que, como falamos anteriormente, nem se sabia da existência desse congresso especificamente.

E, graças a algumas pistas, e por meio de garimpagens na rede mundial de computadores, tive acesso ao texto oficial das atas de Milão. Atas que sabíamos de um ouvir falar, depois por alguma menção noutros documentos e, ao final, por podermos visualizá-las. Atas que foram lidas inicialmente com assombro diante de tanta coisa que traziam que não tínhamos ainda notado. Lucyenne foi incomodada por mim inúmeras vezes, nos horários mais impróprios, com e-mails e prints de tela com trechos em que eu, embora não sendo da área, mas tendo já assimilado parte da narrativa oficial, ficava boquiaberto e me questionava se realmente estava entendendo o que lia. O assombro também tomava conta de Lucyenne, a quem agradeço por ter me incentivado a cada vez mais garimpar em profundidade. Como não nos render a tamanho documento-monumento? Segundo Le Goff (2013, p. 485):

---

5 Os organizadores da série histórica do INES, traduziram apenas a Seção dos Ouvintes deste congresso. As deliberações da Seção dos Surdos foi trabalhada no seguinte artigo: RODRIGUES, J. R.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; VIEIRA, E. T. de B. **Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos.** Rev. Bras. Hist. Educ. vol. 20, Maringá, 2020. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2238-00942020000100202&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2238-00942020000100202&script=sci_arttext).

6 Dissertação intitulada: RODRIGUES. **As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900): problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo - Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2018.

O monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos. [...] O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham um poder. Só uma análise do documento enquanto monumento permite a memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa”.

Lendo Milão, como se um documento puxasse outro, por meio desta pesquisa tivemos acesso também a vários relatórios do Congresso (La Rochelle; Franck; Treibel; Peyron; Houdin; Gallaudet e Denison). Aquelas atas nos reportaram a lugares inusitados. E, foi lendo Fornari que nos aparece um congresso nacional que ocorreu no ano anterior, 1879, em Lyon na França<sup>7</sup>. A tradução de Lyon permitiu-nos rever nossas concepções sobre Milão, posto que na cidade francesa se delineava o que seria debatido no congresso na cidade italiana.

E neste contexto de descobertas de fontes históricas, travamos contato com congressos organizados por professores de surdos (Paris - 1878; Bruxelas - 1883) e Congressos organizados pelos próprios surdos (Paris - 1889, Chicago - 1893, Genebra - 1896, Dijon - 1898)<sup>8</sup>. Apenas isso, para além das decisões de Milão, já demonstrava que desde sempre movimentos de resistência ocorreram e muitos surdos foram protagonistas de lutas que ainda hoje perduram<sup>9</sup>. A despeito do que Milão e, posteriormente, Paris - Seção dos Ouvintes preconizaram,

7 A tradução para o Português do relatório de Lyon encontra-se o seguinte endereço eletrônico: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/93873/pdf>> Referência: RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucienne M. da C. **Primeiro congresso nacional para o melhoramento das condições dos surdos-mudos** – Lyon – 1879. Referência original: HUGENTOBLE, Jacques; La ROCHELLE, Ernest. 1er Congrès National pour L'Amélioration du sort des sourds-muets (réuni à Lyon, les 22, 23 et 24 septembre 1879). *Revue Internationale de l'enseignement des sourds-muets*, Paris, Tomo I, 1885, p. 188-195; 222-226. Também sobre Lyon: OLMO, Katiúscia G. B.; VIEIRA, Eliana T. de B.; RODRIGUES, José R. Primeiro Congresso Nacional para o melhoramento da condição dos surdos-mudos - Lyon (1879): um evento a ser conhecido para se reler milão (1880). 14ª Reunião da ANPEd – Sudeste (2020). Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7169-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7169-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf).

8 RODRIGUES, J. R.; VIEIRA-MACHADO, Lucienne. M. C. A educação de surdos como questão política nos congressos organizados por surdos no século XIX. *Revista Pontes*, Paranaíba, v. 18, p. 49-61, 2022. Disponível em: <http://revistapontes.com.br/2022/12/28/a-educacao-de-surdos-como-questao/>.

9 Um exemplo desse protagonismo surdo pouco conhecido é a militância do surdo francês Henri Gaillard: RODRIGUES, J. R.; SOUZA, Regina M.; VIEIRA-MACHADO, Lucienne M. C. Análise dos discursos de Henri Gaillard nos congressos de Chicago (1893) e Paris(1900): quando o direito ao trabalho depende da língua em que se escuta. *Revista Digital de Políticas Linguísticas*, v. 14, p. 46, 2021. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/35400>.

os surdos sempre manifestaram suas demandas diante da educação que lhes era proposta. E assim seguiu a pesquisa pelo doutorado<sup>10</sup>.

## **VOLTANDO AO NOSSO DUETO...**

Diante da riqueza dessas fontes que encontrávamos, uma angústia nos tomava, pois sabedores de nossa finitude não nos seria possível jamais esgotá-las. Sentíamos necessidade de fazê-las circular para que outros também fossem impactados com o que líamos. Não desejávamos nada mais que outros se sentissem também provocados por esses textos do passado e sua aparente atualidade diante dos problemas que nos faziam relê-los com admiração. Considerando o quão pouco Milão, em suas atas oficiais era desconhecido, pensávamos em estratégias para traduzir tão grande documento. Doravante queremos narrar como lidamos com esses textos e desde que perspectivas que nos des-orientavam. Traduzir foi se configurando como uma arte de caminhar no texto e de formar-se. Definitivamente, podemos afirmar, não somos mais quem éramos antes de traduzir Milão. Nossos corpos trazem marcas desse caminho...

## **COMEÇANDO A CAMINHAR: DECISÃO DE LER/TRADUZIR MILÃO E RETORNAR A ELE MAIS UMA VEZ**

A tradução como compreensão (Steiner, 2005) evidencia a grandeza do trabalho do tradutor. Não se trata de uma mera transferência de palavras de uma língua para outra. Em coerência com o que postulamos em nosso grupo de pesquisa, o GIPLES (Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos), acreditamos na qualidade e valorização da formação da profissão do tradutor.

O texto que aqui vai publicado, inicialmente, foi um documento de trabalho do grupo de pesquisa, posteriormente, avaliado, revisado e validado pelas mãos da tradutora especializada do Francês, Bartira Zanotelli. Alguns longos trechos em Italiano foram revisados por Thayanara de Matos Lourenço. Às duas, por sua generosidade em nos aproximar dos textos, manifestamos nossa profunda gratidão.

Assumimos a empreitada de traduzir o Congresso de Milão por considerarmos que existia uma demanda de acesso a esse texto. Assumimos como grupo de pesquisa essa empreitada corajosa e generosa. Somente em grupo

---

10 RODRIGUES, José R. “Educar para a vida e não para a escola”: a educação desejada nos congressos internacionais de surdos entre 1889 e 1900. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória - ES. Disponível em: [https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal//tese\\_17183\\_TESE%20final-Jos%EA9%20Raimundo%20Rodrigues.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_17183_TESE%20final-Jos%EA9%20Raimundo%20Rodrigues.pdf).



conseguiríamos lidar com tamanha riqueza de conteúdo e extensão de páginas. Isso exigiu dos participantes do grupo um esforço ímpar de se dedicar ao estudo do francês instrumental para colaborar com o trabalho de tradução e ativamente dele participar.

É importante salientar que o grupo tem participantes de diversas formações acadêmicas o que permite sempre leituras mais amplas e dialógicas. Além disso, o grupo contava com 03 surdos, tradutores-intérpretes de Libras-Português e pessoas não fluentes em Libras. Isso aponta mais uma vez para o caráter babélico desta tradução. Estavam sempre em movimento uma diversidade de línguas: Francês, Italiano, Português, Libras. A cada membro do GIPLES nosso reconhecimento por terem acreditado no projeto e terem, cada qual ao seu modo, dedicado tempo e vida, confrontando no texto muitas de suas convicções e certezas, vivenciando a tradução como experiência, despidendo-se de suas antigas leituras e permitindo-se caminhar sobre o texto.

E assim, partimos para a leitura/experiência junto a Steiner (2005), sustentando a compreensão como tradução, e por isso “quando lemos ou ouvimos qualquer enunciado verbal do passado, seja saído do Levítico ou do *best seller* do último ano, nós traduzimos. Leitor, ator, editor são tradutores de eventos linguísticos fora de sua época” (Steiner, 2005, p. 53).

Neste momento, enquanto grupo, entendemos uma coisa: se não nos aventurássemos a ler estes textos, continuaríamos a ter acesso a apenas alguns poucos documentos que outros, por algum motivo, selecionaram. Por isso, decidimos formar nosso arquivo e definimos nossa série para análise.

Assim, quando se começa a caminhar na leitura pelo viés da tradução deste documento (sempre entendendo que ler é traduzir) começamos a “preencher os espaços vazios do imenso quebra cabeça que é Milão” e logo abrimos a caixa de Pandora. Então, nos empenhamos na tradução das atas oficiais do Francês e, posteriormente, do Italiano, para o Português. Trabalhamos com as duas para fechar a versão em Português. Fizemos essa escolha porque o que não estava registrado em uma, estava em outra. Quando uma suprimia a outra descrevia. Então, a versão em Português traz um texto que atende às duas versões (francesa e italiana).

Convidamos todos a ler e traduzir, pois acreditamos que a caminhada no texto, poderia dar a todos os membros do grupo, uma outra leitura-experiência com esse texto. Tomar a posição de ler-sem-saber-ler foi uma decisão maravilhosa. Produzimos então, em todos no grupo, uma espécie de tradução-experiência deste documento de trabalho tomado por nós.

Essa dobra da língua, que Ricoeur (2011), usando Berman, vai nominar de “a prova do estrangeiro” nos colocou numa posição de luta com a questão da língua mas principalmente compromisso com a compreensão/tradução.



Responsabilidade com o texto original e muita cautela para tirar nosso olhar cheio de *a priori* do radar. Já nós, leitores de Milão, lutávamos constantemente com nosso *tradutor interno*.

O “tradutor interno” tem de se haver com traições ainda mais sutis. [...] o processo de tradução diacrônica no interior da própria língua é tão constante, nós a realizamos tão inconscientemente que raramente paramos para observar seja sua complexidade formal, seja o papel decisivo que ela exerce na própria existência da civilização. Em larga medida, a maior parte do que experienciamos do passado é um construto verbal. A história é um ato de linguagem, um uso seletivo do tempo verbal do pretérito. [...]. Que realidade material tem a história fora da língua, fora da nossa crença interpretativa em registros essencialmente verbais [...]? (Steiner, 2005, p. 54)

Sendo a História, um construto verbal, ler e a compreender passa pela tradução, ou seja, uma leitura da época, do tempo para além do evento em si. E a leitura do texto de Milão, e do que estava em torno dele, nos dá mais pistas para compreender/traduzir. A nossa cilada ao nos depararmos com o texto em nossa língua de leitor (Português) era não conseguir ver o que precisa ver por estarmos completamente tomados pela narrativa confortável avidamente propagada. Por isso, ao pegar Milão para ler, qualquer leitor deve se despir do seu *tradutor interno* ou cuidar para que ele fique o mais quieto possível.

Em suma... Milão precisa ser revisitado<sup>11</sup>. De saída já contamos aqui algumas notícias que encontramos na leitura dessa obra (alerta de *spoiler*): Milão não foi consenso pois os debates foram calorosos, o que cai por terra que todos concordaram com o método oral de forma tranquila; mesmo que a decisão pelo método oral como melhor método, os sinais ainda existiram e eram considerados mesmo que para supressão gradativa de seu uso nos institutos; nem todos os países se submeteram às decisões de Milão, como os do extremo norte da Europa (Noruega, Suécia e Dinamarca) e Estados Unidos, por exemplo, mesmo decidindo em conjunto pelo uso do método oral, reconheciam os usos dos sinais como direito!

A maior discussão de Milão foi pautada na organização pedagógica para o ensino do sujeito surdo. A tese de Eliane Telles de Bruim Vieira, um dos frutos dessa investida historiográfica, problematiza seriamente as práticas pedagógicas em Milão a partir da leitura dos diversos relatórios e sua retomada na Seção dos Ouvintes do Congresso de Paris 1900, incidindo, posteriormente, no INES e na

---

11 VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; RODRIGUES, J. R. Olhar novamente para o Congresso Internacional de Educação para Surdos em Milão (1880) um desafio historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 22, p. 1-26, 2022. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-00942022000100012](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942022000100012).

primeira escola para surdos em Vitória-ES<sup>12</sup>. A escolha da narrativa pautada na oposição binária ouvinte *versus* surdo ou mesmo método oral *versus* método combinado ou método dos sinais, é reducionista e não faz jus à grandiosidade dos debates ocorridos neste congresso.

## **A LEITURA-EXPERIÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE TRADUÇÃO-FORMAÇÃO**

Queremos falar aqui da tradução como formação, ou a experiência produzida pela tradução. Não traduzimos os textos para assimilá-los, mas para retornarmos a nós mesmos.

Tradução como modo de relação com o estrangeiro está estruturalmente inscrita na *Bildung*. Segundo Berman (2002), a *Bildung* é sempre um movimento em direção a uma forma (*Bild*) que é a forma própria. O conceito mais elevado para explicar a *Bildung*, segundo Berman é o conceito de experiência.

A experiência é a única noção que pode abraçar a todas as outras. Ela é o alargamento e infinitização, passagem do particular para o universal, [...]. Sua essência é jogar o “mesmo” em uma dimensão que vai transformá-lo. Ela é o movimento do “mesmo” que, mudando, encontra-se “outro”. “Morra e transforme-se” disse Goethe”. (Berman, 2002, p. 82).

Ao lermos sem saber ler a fim de buscar uma formação, sair do mesmo em busca de forma, entramos em uma viagem em busca da experiência da alteridade do mundo:

[...] para ter acesso ao que, sob véu de um tornar-se-outro, é na verdade um tornar-se-si, o mesmo deve fazer a experiência do que não é ele, ou pelo menos parece como tal [...]. é o tornar-se-si do outro e o tornar-se-outro do mesmo” (Berman, 2002, p.82).

A formação-experiência está pautada estruturalmente na tradução. Ora, pois é por meio dela que partimos do conhecido em direção ao estrangeiro, ao outro. E nos colocamos à prova como estrangeiros de nós mesmos e, por fim, retornar ao ponto de partida.

Quando a tradução se torna o movimento central da *Bildung*, a formação-experiência não se trata de apropriação de algo. Mas de retorno: “A ‘grande viagem’ não consiste em ir a qualquer lugar, mas aonde é possível se formar, se educar e progredir em direção a si mesmo” (Berman, 2002, p. 88).

---

12 VIEIRA, Eliane T. de B. **Práticas pedagógicas na educação de surdos**: circuitos de transnacionalização entre documentos-monumentos, regularidades discursivas e contracondutas em questão. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2022. Disponível em: [https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal/tese\\_16229\\_Tese%20Eliane%20Vieira%20Finalizada%20Atual.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_16229_Tese%20Eliane%20Vieira%20Finalizada%20Atual.pdf).

Mas se a *Bildung* se realiza por meio de uma translação de essência cíclica e delimitada, em que direção ela deve se traduzir? Mais precisamente, quais traduções, quais domínios de tradução podem funcionar aqui como mediação? (Berman, 2002, p. 88)

Olhar para nossos textos e *ler sem saber ler* (Larrosa, 2004) é o nosso maior desafio. Afinal, como despir/abolir o leitor que sabe? Como ler sem saber ler? Como produzir experiência-leitura de Blanchot? Sabemos que essa produção passa pela tradução e não apropriação da leitura.

Ernesto, uma figura literária de Margarite Duras, grande autora francesa, exemplifica esse leitor de Blanchot (livro infantil *Ah, Ernesto*, de 1984, e depois o filme “*L’efants*”). Segundo Larrosa, (2004), Ernesto parte de casa para ser ninguém, para não querer nada. Encarna essa figura nômade incansável e com o objetivo cujo o itinerário não está estruturado na possessão, mas pelo desejo; não pelo saber intelectual da separação, mas pela confusão corporal com o objeto; não pela vontade, mas pela paixão; não pela identidade, mas pela dissipação.

Nós enquanto leitores dos documentos do final do século XIX precisamos “partir de casa”, traçar linhas de fugas das narrativas confortáveis a que estamos acostumados. Encarnamos a figura do leitor de Blanchot, relida por Larrosa (2004).

Assim temos com Blanchot que:

O que mais ameaça a leitura: a realidade do leitor, sua personalidade, sua imodéstia, sua maneira encarnizada de querer seguir sendo ele mesmo frente ao que se lê, de querer ser um homem que sabe ler em geral. Para que a leitura seja possível, para liberar a leitura de tudo o que a ameaça, há de suprimir o leitor (Blanchot *apud* Larrosa, 2004, p. 49)

Escolhemos tornarmo-nos nômades de nossa própria história. Esse é o desafio de ler sem saber ler. Ler como estrangeiros aquela história que nos desafia a sermos leitores despídos. Empreender a caminhada no texto pela tradução por meio do encontro com a língua do outro.

Ler com paixão e não com vontade. Ler com desejo e não pela possessão. Ler para se fundir ao objeto e não apenas pela conquista intelectual. Ler para cada vez mais nos dissipar do objeto e se identificar cada vez menos.

Blanchot aborda a experiência da leitura como parte do trabalho de despojamento. Liberar o autor, sua intenção, o seu próprio sentido de mundo e, posteriormente, liberar o leitor para que a sua nudez seja completa. Ou seja, é necessário que desafiemos o leitor arrogante, educado, desenvolvido e soberano.

Nós, ao caminharmos nos documentos por meio da tradução, buscamos a formação por meio da leitura-experiência. Ou seja, abrimos mão da arrogância de saber sobre a história da educação de surdos e buscamos educar o nosso olhar para ler sem saber ler duplamente. Nos relacionar com o texto pelo viés da

tradução é uma tarefa difícil e complexa. Ler não é compreender, não é conversar, não é avaliar ou julgar. É traduzir (Larrosa, 2004, p. 52).

Posto que na leitura, tanto o livro como o leitor são únicos; a leitura está fora do tempo e cada leitura é como a primeira leitura. Segundo Larrosa (2004), em Blanchot, a leitura é uma luz negra, noite que vem de baixo, luz que desfaz o mundo. Por isso a leitura não é experiência de plenitude, mas de vazio. “Quem é esse *EU* que lê o que não se pode ler e que não lê nada lendo tudo? Tudo que se pode ler, quando não se lê nada, eu leio.... tudo que se pode ler quando se leu tudo, eu leio” (Larrosa, 2004, p. 60).

Nesse ímpeto e nesse rastro, decidimos fazer notas do tradutor (NdT) ao longo do texto explicando e mostrando outras leituras para a compreensão da escolha tradutória. Tais notas se fizeram necessárias com o intuito de permitir ao leitor compreender não só termos, mas menções a personagens e obras que não são de conhecimento geral e que no fluxo do texto contribuem para sua melhor compreensão.

## **TERMINANDO/COMEÇANDO A CAMINHADA: QUANDO O PONTO DE CHEGADA NÃO É O OBJETIVO**

No processo de tradução do texto, deparamo-nos com muitas questões. Como lidamos com pelo menos 10 iniciantes em tradução, além do projeto da caminhada nesses textos nos deparamos com acordos, sentamos para debater o que achamos dos textos, como estávamos sendo atravessados.

Muitos que ali se encontravam na atividade de tradução, são intérpretes e muitas das marcas dos processos de interpretação apareciam na tradução dos textos. Cada parte que chegava era passada por uma revisão minuciosa. E ali, quando se revisava o texto do outro, tínhamos que cuidar para nos despir do que queríamos ver.

Ao ler/traduzir esses diversos textos, optamos por caminhar e não sobrevoar, afinal, quem caminha a pé no texto, sem a perspectiva do fim tem outra relação com este caminho (com o texto). Porque se você caminha com a perspectiva do fim da caminhada, corre o risco de não ser interpelado pelas surpresas do caminho; até mesmo as vendo como incômodas. E quem tão somente sobrevoa o caminho/texto, o compreende segundo suas próprias leis, sua própria compreensão. Portanto o texto está sujeito à perspectiva de quem o sobrevoa, não tem poder nenhum sobre ele. Não abre sua visão, não o desloca, não o atravessa. Escolhemos caminhar.

E porque escolhemos caminhar? A ação em si, contempla/provoca o deslocamento do sujeito (movimento/transformação).

Assim, Benjamim (*apud* Masschelein; Simons, 2014) sugere, que a caminhada, a tradução, nos liberta o olhar, abre nossos olhos e desloca o nosso olhar

o que não é o mesmo de oferecer um novo olhar ou uma perspectiva nova. Muito menos um “desvelar” de algo oculto.

Abrir os olhos é ficar atento... nos ex-por. “Assim, essa relação e-ducativa com o texto é um modo de nos relacionarmos com o presente, de nos vincularmos a ele. De prestarmos atenção, de expor-nos ao texto” (Masschelein; Simons, 2014, p. 45).

E ainda, pensando na ação de colocarmo-nos a caminho (veja que não é “no” caminho, é “a” caminho – supõe movimento e não verdade instituída) como uma prática de cuidado de si na relação com os textos a traduzir, somos capazes de transformar o próprio labor num modo de cuidado de si quando nos deixamos atravessar pelo texto. E, quando nos tornamos atentos, nos vinculamos a este texto, permitindo assim que o mesmo nos interpele.

Entendendo que o texto existe e quando nos propomos a caminhar/traduzí-lo, não significa adotar uma meta apenas (a terra prometida/ a técnica/ o trabalho tradutório final). Mas, ao pormo-nos a caminho, arriscamos nossa própria subjetivação/ nossa própria alma através de uma relação diferente com o presente pois caminhar é estar presente no presente.

Por fim, consideramos que caminhar é uma prática de cuidado de si, pois é uma atitude, é uma ação para com o outro já que este outro é aquele para o qual traduziremos o texto que nos atravessa e, por fim, essa ação produz um deslocamento/ transformação/ elaboração de nós mesmos, um espaço pedagógico, nos termos de Jan Masschelein e Maarten Simons (2014).

Vamos então finalizando essa nossa elaboração, numa perspectiva de como a caminhada/tradução pode criar condições de possibilidade, por meio de um modo de vida que considere esse labor como um cuidado de si, para a criação de um espaço pedagógico que aprecie a constituição de um ser de potência. Ou tríplice potência segundo Masschelein e Simons (2014):

- 1) A potência do movimento/ ou do deslocamento para fora de si, da vontade, de se pôr constantemente a caminho para voltar constantemente para si mesmo (lembrando que caminhar supõe movimento, deslocamento);
- 2) A potência da palavra, isto é a potência da tradução ou inteligência - não de apenas suspender o véu onde as coisas estão ocultas, mas a potência da tradução que confronta um falante de outro falante;
- 3) E por fim a potência do pensamento.

Essa tríplice potência então, desdobra-se na ex-posição, outra característica do sujeito que habita o espaço pedagógico.

A ex-posição remete ao ser de palavras que somos. Significa que mais do que falantes, uma palavra humana foi endereçada na qual somos condenados, como humanos a responder. Ademais, um ser de palavra está exposto a outros e

às palavras dos outros. É um ser exposto aos outros (e às suas palavras).

Enfim, ao criarmos um espaço pedagógico com o labor tradutório, por meio de nossa caminhada no texto, produzindo nessa prática de cuidado de si (a caminhada) a tríplice potência e exposição no outro, que se vincula ao presente também, e que se relaciona conosco, ao pôr-se a caminho do texto recebido.

Deste modo, fechamos a caminhada deste texto de Milão, transformando-nos. Não seremos mais os mesmos. Afinal, somos seres de palavras e uma palavra foi endereçada a nós. E quando decidimos ler-sem-saber-ler por meio da tradução, construímos um espaço pedagógico com este texto, pois desenvolvemos a tríplice potência e a capacidade de ex-posição. Somos condenados a responder e a nos ex-por com sua própria palavra. Então ambos passam a habitar o espaço pedagógico construído a partir dessa relação e vinculação com o presente.

Aos que lerão essas atas, recordamos com paixão, no sentido de que fomos afetados por esse texto, que por elas se abrem horizontes potentes para colocarmos em suspenso uma série de verdades. Recordamos também que Milão permanece como esse texto a ser remexido, pois, mesmo lendo as atas na sua oficialidade, apenas permitimos que o texto do passado seja problematizado pelo nosso presente. E, ao fazê-lo, somos nós também questionados sobre tudo o que dissemos. E ainda há os outros textos sobre Milão...

*Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado e  
José Raimundo Rodrigues*

### **Referências:**

BERMAN, Antoine. **A prova do estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

FORNARI, P. **Compte-rendu du Congrès International pour l'amélioration du sort des sourds-muets tenu à Milan du 6 au 11 septembre 1880**. Rome: Héritiers Botta, 1881.

FORNARI, P. **Atti dei Congresso Internazionale pel Miglioramento della sorte dei sordomuti tenuto in Milano dal 6 all'11 di settembre 1880**. Roma: Eredi Botta, 1881.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia e a escola**. 1 ed. Belho Horizonte, Autêntica Editora, 2014.

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

PARIS. **Congresso Internacional para estudo das questões de educação e de assistência de surdos mudos**. Rio de Janeiro: INES, 2013. (Histórica, vol.5).

RICOEUR, Paul. **Sobre a tradução**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

ROBIN, Régine. **A memória saturada**. Tradução: Cristiane Dias, Greciely Costa. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

RODRIGUES, José R. **As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900)**: problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo - Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2018.

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M. da C. **Primeiro congresso nacional para o melhoramento das condições dos surdos-mudos** – Lyon – 1879. <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/93873/pdf>>. 2019.

RODRIGUES, José R. **“Educar para a vida e não para a escola”**: a educação desejada nos congressos internacionais de surdos entre 1889 e 1900. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo - Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2023. Disponível em: [https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal//tese\\_17183\\_TESE%20final-Jos%E9%20Raimundo%20Rodrigues.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_17183_TESE%20final-Jos%E9%20Raimundo%20Rodrigues.pdf).

STEINER, George. **Depois de Babel**: questões de linguagem e tradução. 3.ed. Curitiba: Editora da UFPR.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

VIEIRA, Eliane T. de B. **Práticas pedagógicas na educação de surdos**: circuitos de transnacionalização entre documentos-monumentos, regularidades discursivas e contracondutas em questão. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória-ES, 2022. Disponível em: [https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal//tese\\_16229\\_Tese%20Eliane%20Vieira%20Finalizada%20Atual.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_16229_Tese%20Eliane%20Vieira%20Finalizada%20Atual.pdf).

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; MATTOS, Leila Couto. **Na presença da outra o encontro comigo**: da história da educação de surdos às histórias de nossas vidas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

À MEMÓRIA DE  
EMANUELE FILIBERTO AMEDEO<sup>13</sup>  
PRIMOGENITO DO CONVIDADO PRÍNCIPE TOMÁS  
FUNDADOR DA CASA DE SABOIA-CARIGNANO  
E PRIMEIRO DENTRE OS SURDOS-MUDOS ITALIANOS  
A SER INSTRUÍDO PELA PALAVRA<sup>14</sup>  
NO FIM DO SÉCULO XVII  
HOMEM MUITO INTELIGENTE  
POR VALOR E POR SENSO  
DIGNO DA GLÓRIA DE SEUS ANTEPASSADOS  
E DOS FILHOS ONDE ESTAVA A ITÁLIA  
CONFIE ESSES RELATÓRIOS  
DO CONGRESSO INTERNACIONAL  
PARA ALIVIAR OS SURDOS  
GRANDE EVENTO ACONTECIDO EM MILÃO  
AO AUSPICIOSO E REINANTE  
HUMBERTO E MARGHERITA DE SABOIA  
INTERPRETANDO A VONTADE DOS COLEGAS  
A ELES CONSAGRA O COMPILADOR

---

13 Nota do Tradutor (NdT): Emanuele Filiberto de Saboia-Carignano (1629-1709), surdo educado na Espanha por Dom Manuel Ramirez com quem aprendeu a ler e escrever, permitindo-lhe também ler os lábios e comunicar-se oralmente. Cf. CANTIN, Y; CANTIN, A. **Dictionnaire biographique des grands sourds en France: les silencieux de France** (150-1920). Paris: Archives & Culture, 2017, p. 25s.

14 NdT: Fizemos a opção tradutória de conservar o termo “palavra” na maioria das ocorrências do francês “parole” e do italiano “parola”. Consideramos que tal opção permite ao leitor aproximar-se melhor do contexto dos originais, pois, parece-nos que traduzir por “fala” seria limitar aquilo que foi discutido, posto que os congressistas consideravam a parole/parola como possibilidade de expressão de um pensamento por meio dos sons, da fala, não se restringindo somente à ideia de emissão sonora. Os textos sugerem um árduo debate em que se procura mostrar que somente pelo método de articulação, posteriormente nomeado ao final do Congresso como “método oral puro”, se permitiria ao surdo expressar seus pensamentos, sentimentos, abstrações sem contaminar a “palavra” pelos gestos.





## PREFÁCIO

---

Este volume foi escrito com base em relatórios estenográficos, nos relatórios entregues ou enviados pelos oradores, nas anotações feitas durante o Congresso e nos trabalhos que foram publicados sobre ele. Estou ciente de que cumpri meu dever com relação à lealdade, imparcialidade e diligência; mas, infelizmente, por causa da insuficiência de minhas forças, muito inferiores a tal tarefa, e distraídas por outros deveres e também devido à natureza do trabalho, devo implorar a indulgência dos leitores e, especialmente, dos palestrantes, se os pensamentos aqui recolhidos não forem tão claros e elegantes como os apresentados aos congressistas; não pude fazer com todos o que fiz com vários, aos quais submeti a parte que lhes pertencia para que pudessem corrigi-la e modificá-la<sup>15</sup>. Por esse mesmo sentimento de respeito pelos pensamentos dos outros, nas traduções, às vezes, preferi, *fidus interpretes*<sup>16</sup>, a integridade da sentença original à elegância e à pureza da língua em que foi traduzida, ou então, notas e parênteses foram utilizados para indicar a diferença. Finalmente, no Apêndice, apresentamos os relatórios, conforme seus autores os transmitiram para nós, além da exceção na resposta à questão especial n° 1 apresentada por John Ackers; e, graças ao consentimento das partes interessadas, os mantivemos em seu idioma, Italiano ou Francês, para traduzir apenas aqueles que foram escritos em outros idiomas.

Eu quis dizer tudo isso para explicar o motivo e a condução deste trabalho, adiantando-me a algumas observações que poderão ocorrer, sem pretender desculpar assim as falhas que alguém poderá descobrir. Mas se quem as descobrir for tão indulgente quanto gentil, levará em consideração minha boa vontade e eu terei conseguido as melhores recompensas na intenção de ter contribuído de alguma maneira para a melhoria da condição dos nossos amados infelizes.

*O compilador*

***P. Fornari***

---

15 NdT: A leitura dos textos em italiano e francês permite perceber como alguns trechos tornaram-se de difícil tradução, pois, possivelmente, nem sempre os estenógrafos conseguiram captar plenamente o que os oradores mencionaram e/ou não tiveram acesso aos originais lidos em público.

16 NdT: Possivelmente, uma referência à máxima de Horácio: “*Nec verbum verbo curabis reddere fidus Interpres*”. “Como tradutor, tomarás cuidado para não traduzir palavra por palavra.”



## PRELIMINARES

---

*Sapientia aperuit os mutorum.*<sup>17</sup>

Sab X, 20

De 23 a 30 de setembro de 1878 em Paris, por ocasião da Exposição Universal, aconteceu um Congresso Internacional para o Melhoramento da Condição dos Cegos e dos Surdos-mudos. Na sétima sessão da quarta seção se tratou da parte concernente aos surdos-mudos. A assembleia, após ter determinado que seria realizado um Congresso Internacional para a melhoria das condições dos surdos-mudos a cada três anos, adotou a proposição do Sr. Abade Balestra de que o futuro Congresso Internacional se reunisse na Itália em 1880. A Comissão, ou o Comitê, se podemos chamar assim, formado para o organizar, foi composta pelos senhores:

- Presidente honorário: Léon Vaïsse, diretor honorário do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris.
- Presidente: Eugène Rigaut, conselheiro municipal.
- Vice-presidentes: Émile Grosselin, chefe-adjunto do serviço estenográfico da Câmara dos deputados de Paris.
- Abade Lambert, primeiro capelão do Instituto Nacional de Paris.
- Secretários: Ernest La Rochelle, adido na Biblioteca Nacional de Paris.
- Jacques Hugentobler, diretor-fundador do Pensionato de Surdos-Mudos de Lyon.

Membros:

- Abade Rieffel, capelão da Instituição de Surdos-Mudos em Sain-Laurent-du-Pont.
- Abade Balestra, diretor da Instituição de Surdos-Mudos em Côme.
- O médico Dr. E. O. Borg, antigo diretor da Instituição de Surdos-Mudos e de Cegos em Manilla, próximo a Estocolmo.
- O pastor Paul Bouvier, diretor da Instituição de Surdos-Mudos protestantes em Saint-Hippolyte-du-Fort.
- O irmão Dieudonné, professor do Instituto de Surdos-Mudos em Poitiers.
- O irmão Andronien, diretor da classe de surdos-mudos na escola primária

---

<sup>17</sup> NdT: Frase em latim do livro da Sabedoria: “*A sabedoria abriu a boca dos mudos*”.

da avenida La Roquette.

- Magnat, diretor da Escola Jacob-Rodrigues Pereire, em Paris.

Inicialmente, a cidade de Como havia sido designada como sede do novo Congresso Internacional; entretanto, mais tarde, por razões fáceis de se entender, optamos pela cidade de Milão, que ofereceu, entre outras vantagens, o fato de ter duas grandes instituições prósperas. Uma, o Instituto Real, que é uma verdadeira instituição nacional dependente do Estado; e a outra, o Instituto de Surdos-mudos Pobres do Interior, da província e da diocese de Milão, que é uma obra pia<sup>18</sup> de fundação privada, uma das melhores e, provavelmente, a primeira do gênero. Elas ofereciam aos membros do Congresso os meios de estudar na prática as grandes e mais sérias questões a serem discutidas e resolvidas nas sessões, questões das quais dependia a condição dos surdos-mudos, a quem a palavra teria sido recusada ou permitida<sup>19</sup>.

Quando Milão foi escolhida como sede do Congresso, e a data para convocação foi fixada de 06 a 11 de setembro de 1880, o Comitê de Paris formou um Comitê organizador residente em Milão; e este foi constituído pelos chefes das duas instituições da cidade, ao qual se juntaram depois outras pessoas, de modo que foi definitivamente constituído como segue:

- Dr. Auguste Zucchi, em função de presidente (atualmente presidente) do Conselho Diretivo da Real Instituição Nacional de Surdos-Mudos.
- Dr. Innocent Pini, presidente da Comissão para a educação de surdos-mudos pobres do interior.
- Dr. Jules Bianchi, membro do Conselho diretivo da Instituição Real.
- Dr. Joseph Sapolini, id., id.
- Jean-Etienne Orelli, membro da Comissão para a educação dos surdos-mudos pobres.
- Charles Marietti, membro da Comissão para a educação dos surdos-mudos pobres.
- Abade Élisée Ghislandi, diretor da Instituição Real.
- Abade Jules Tarra, diretor da Instituição dos Surdos-Mudos Pobres, secretário do Comitê.

No mês de janeiro, o Comitê de Paris enviou os convites aos professores, às professoras e aos amigos dos surdos-mudos. Depois disso, iniciou-se o trabalho do Comitê de Milão.

---

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

19 NdT: No texto em italiano o parágrafo se encerra na referência às sessões, sem explicitar a questão da concessão ou não da palavra aos surdos. Possivelmente, porque para o público francês essa menção à palavra põe, imediatamente, em discussão o consagrado uso de sinais.

Como devia ser providenciada, antes de tudo, a parte material, o Comitê se dirigiu às autoridades municipais, provinciais e governamentais para ser assistido e ajudado. As ditas autoridades corresponderam generosamente às necessidades demandadas.

1º - O Comitê obteve do município de Milão a autorização para que as sessões do Congresso ocorressem na Grande Sala do Real Instituto Técnico de Santa Marta, a qual tinha sido adequadamente mobiliada e adornada às custas municipais. Além disso, foram concedidas outras salas do mesmo edifício para receber uma pequena exposição de livros e de instrumentos destinados à instrução dos surdos-mudos, para as reuniões livres, para o escritório da presidência e a secretaria; e ainda foram providenciados serviços relacionados à iluminação e a impressão das primeiras comunicações para os membros do Congresso. O Comitê obteve também a cooperação amável dos empregados municipais, sobretudo do Sr. Secretário Charles Nava.

2º - O Conselho provincial de Milão destinou ao Comitê a soma de 1.000 libras.

3º - O Ministério da instrução pública, a título excepcional, ofereceu 2.000 libras.

4º - O Conselho diretivo das ferrovias acordou a redução ordinária de 30% aos membros do Congresso para viagens de ida e volta.

O Comitê de Milão, no desejo de fornecer à parte mais interessante do futuro Congresso, para que suas deliberações fossem as mais eficientes possíveis, considerando a importância do trabalho estatístico sobre surdos-mudos na Itália, os números, a comparação entre o número de educados e de abandonados, as instituições, os métodos de instrução, a organização administrativa e disciplinar das próprias instituições, etc., trabalho estatístico que nunca havia sido realizado; decidiu enviar uma circular contendo uma série de perguntas a todos os escritórios executivos das instituições italianas e, graças à assistência benevolente do Comandante Bodio, diretor do escritório geral de estatística, às prefeituras, para ter as respostas no prazo e de forma segura (Documento A). Trinta e cinco comitês diretivos responderam este trabalho ao escritório de estatística, onde, sob os cuidados do Dr. Enrico Raseri, secretário da Junta Central de Estatística, foi feito um relatório completo e muito interessante intitulado: *Gli istituti e le scuole dei sordomuti in Italia*<sup>20</sup> (Roma, tipografia Elzev. nel Ministero

---

20 NdT: A estatística elaborada por Enrico Raseri ajuda-nos a problematizar o quanto os métodos de articulação já circulavam pelos institutos italianos. Recorde-se como no contexto de organização nacional típica do século XIX foi se difundindo um interesse em determinar uma língua oficial em cada país e como isso impactou diretamente na questão das línguas menores. O texto de Raseri nos enriquece ao apresentar as diversas nomenclaturas usadas para se referir às metodologias que procuravam devolver a “palavra” aos surdos. Além disso, trata-se de uma peça fundamental também no que se refere a biopolítica em relação aos surdos italianos.

delle finanze, 1880), e que, impresso às custas do Estado, foi distribuído a todos os membros do Congresso. Essa obra muito preciosa, além de muitas outras vantagens que é inútil enumerar aqui, foi de grande valia para preparar a mente dos congressistas. De fato, decorre deste trabalho que o método da palavra prevalece na maioria das instituições italianas e é aceito naquelas em que, infelizmente, devido à falta de meios, não pode ser plenamente aplicado.

Em seguida, e para sustentar a reputação da pátria na presença de tantos professores e personagens distintos que vieram de lugares além das montanhas e do mar, e pela necessidade especial e muito séria de ver e examinar os resultados práticos do ensinamento oral aplicado aos surdos-mudos, a fim de que os congressistas formassem uma ideia exata que pudesse servir como critério e argumento para futuras discussões e, finalmente, para atender a um desejo expresso várias vezes pelos membros da Comitê de Paris e outros estrangeiros respeitáveis: o Comitê Organizador de Milão assegurou que, na ocasião do congresso, as duas instituições da cidade oferecessem os meios de estudar os ditos resultados, procedimentos de ensino e tudo mais que pudesse ser útil para o grande objetivo buscado. Também, sob os cuidados dos diretores dos dois institutos e de seus professores, foi preparado um teste público de estudos, realizado por alunos de ambos os sexos, como será visto mais adiante, e os institutos permaneceram abertos diariamente para livre entrada de congressistas que desejassem estudar a questão de maneira mais próxima e direta, seja em sala de aula ou fora dela, com a assistência dos professores ou em particular com os alunos.

A Instituição Real, por sua vez, contribuiu para o mesmo resultado, publicando um Relatório dos anos escolares de 1878-1880, e a Instituição de Surdos-Mudos Pobres do Interior, com a publicação de seu Relatório 1879-80, sem contar as outras publicações de instituições públicas e privadas italianas e estrangeiras, que contribuíram eficazmente para tornar o trabalho do Congresso mais produtivo e útil.

O Comitê Organizador de Paris preparou o programa de questões a serem tratadas, e o Comitê Organizador de Milão não participou da elaboração deste programa. A ordem do programa foi a seguinte: 1º - edifícios e equipamentos escolares; 2º - ensino; 3º - métodos; 4º - questões especiais. Mas essa ordem, como veremos a seguir, teve que ser invertida na primeira sessão para discutir primeiro as questões mais importantes, porque eram delas, ou seja, de suas soluções, que dependia a solução de várias outras. Essas questões eram por si mesmas, ou seja, pela natureza de seu objeto, muito sérias, sendo elas exatamente as que estão incluídas nos primeiros números do capítulo *Os Métodos* (Documento E).

O mesmo Comitê Organizador enviou uma carta convite do Congresso, datada de 10 de julho de 1880, a todos os professores de surdos-mudos de todas

as nações de ambos os lados do Atlântico; e nota-se nesta carta que a formação do próprio Comitê (Documento C) sofreu algumas modificações.

O Comitê Organizador também enviou cartas de convite a personalidades respeitáveis, associações, etc. Além disso, providenciou também o serviço de taquigrafia e a publicação do regulamento interno do Congresso para que tudo pudesse ser realizado com facilidade e ordem (Documento F).

O Comitê de Paris (Documento B) havia escolhido o francês como idioma oficial do Congresso; mas, depois, por razões de conveniência, os dois comitês concordaram na decisão que, ao contrário, seria o italiano; isso não impediu que cada um falasse sua própria língua ou qualquer outra língua que desejasse, e que a compreensão fosse garantida por todos os assistentes, graças à amável cooperação do Sr. Wäisse, intérprete tradutor para o inglês, do Sr. Hugentobler para alemão e do Sr. Guérin para o italiano.

O Ministro da Educação Pública do Reino da Itália, o Ministro do Interior e o Ministro da Educação Pública da República Francesa, assim como várias associações, concordaram em ser representados por:

- Dr. A. Zucchi, representante de Sua Excelência o Ministro da Educação Pública da Itália;
- Sr. A. Franck<sup>21</sup>, delegado especial do Ministério do Interior da França e chefe de uma Comissão do Governo, sobre a qual ele falou na sessão da tarde do dia 7;
- Sr. A. Houdin, responsável por uma missão científica do Ministério da Educação Pública da França;
- Drs. G. Sapolini e Gaétan Strambio, representantes da Sociedade Italiana de Higiene;
- Dr. A. Zucchi e Padre G. Tarra, representantes da Associação Pedagógica de Milão.

Desse modo, tudo foi bem preparado e disposto pelos dois Comitês de Paris e de Milão, com a cooperação do Governo, da Província e, especialmente, do Município, que soube mostrar dignamente, com os sete congressos realizados simultaneamente em Milão, que faz jus à sua reputação de cidade esplêndida e hospitaleira há séculos. Os primeiros dias do mês de setembro começaram com a chegada de nossos colegas bem-vindos e muito aguardados, que haviam

---

21 Adolphe Franck (1809-1893), filósofo judeu francês, em 1858, a pedido do Ministro do Interior e de Assuntos Religiosos da França, realizou uma análise acerca dos métodos utilizados na França para a educação de surdos. Após dois anos de avaliação, Franck emitiu, em 1861, um relatório em que se posicionou contrariamente ao uso dos métodos de articulação para surdos de nascença. Franck elencava os processos utilizados na educação de surdos: “os sinais mímicos; a articulação artificial com seu complemento inseparável, o alfabeto labial ou a leitura da palavra nos lábios; a escrita alfabética; a datilologia ou o alfabeto manual e, por fim, o desenho” (FRANCK, 1861, p. 260).



atravessado centenas e milhares de milhas de além dos Alpes e do Atlântico, movidos por um único pensamento, por um sentimento de caridade em relação a esses surdos-mudos que a civilização antiga nunca se preocupou, a filosofia antiga até mesmo questionou se deveriam ser contados como homens, como seres racionais. Mais de duzentos caridosos se encontraram em Milão com um único desejo na alma, uma única pergunta nos lábios: daremos a palavra ao surdo-mudo? Esta pergunta era dirigida um ao outro pela própria presença, e pelos cumprimentos e apertos de mão que já antecipavam o evento, parecíamos dizer um para o outro: “oh meu irmão, se isso fosse possível!”

A honra do prelúdio do Congresso coube à Instituição dos Surdos-Mudos Pobres do Interior. De fato, no sábado, dia 04, foi dado na presença dos senhores Congressistas e autoridades governamentais da província e da cidade uma demonstração dos estudos de surdos-mudos que são instruídos ali pela palavra. Outra demonstração foi oferecida no dia seguinte, 05, na Real Instituição Nacional<sup>22</sup>.

Segundo os congressistas, essas duas demonstrações prepararam as mentes para as discussões e as soluções dos problemas propostos. Além disso, na noite do dia 09, na Real Instituição, as alunas surdas-mudas e os alunos surdos-mudos apresentaram duas pequenas comédias diferentes para demonstrar como a palavra é eficaz mesmo para surdos-mudos, tanto psicologicamente quanto socialmente: e o resultado não traiu as esperanças. Finalmente, no dia 12, depois do congresso, os pobres alunos surdos-mudos do interior também deram uma demonstração de seus estudos, que foi o coroamento da obra.

Será útil, se não me engano, anexar aos documentos (Documento D) os programas das referidas demonstrações, para que aqueles que não estavam presentes tenham uma ideia e que os que participaram tenham algum registro, essas demonstrações foram parte integrante e não direi principal, mas certamente necessária do Congresso.

Após a demonstração escolar, veio a de ginástica e, como complemento, foram expostos os trabalhos realizados pelos meninos durante o ano, a saber, os cadernos de deveres, os cadernos de caligrafia, os trabalhos de desenho, de aquarela, de plástica, de gravura; e pelas meninas, os trabalhos de costura e de bordado.

É importante notar que na Instituição Nacional, os alunos de ambos os sexos deveriam se apresentar no mesmo dia, então foi necessário escolher os exercícios que foram realizados durante o ano; assim os programas de meninas e meninos ofereciam algumas diferenças, porque queríamos que eles

---

<sup>22</sup> Parece que agora, por consenso do Ministério Real da Educação, esta instituição deve assumir o título de Emanuele Filiberto di Carignano, em memória do chefe da Casa Savoia-Carignano, que foi o primeiro surdo italiano surdo-mudo educado na palavra.

se complementassem<sup>23</sup>. Além disso, não há uma continuidade entre o programa parcial da turma precedente com o da turma seguinte, pois é importante observar que cada classe é composta por dois anos e, sendo este o primeiro ano de instrução, há sempre uma diferença de um ano entre uma classe e outra. Assim, por exemplo, os alunos da 1ª classe pertencem ao 1º ano de escolaridade, os da 2ª classe ao 3º ano, os da 3ª ao 5º ano, aqueles da 4ª ao 7º ano. O diálogo foi substituído pela representação, como eu disse acima, de duas pequenas peças, precedidas por um prólogo em versos de Martello<sup>24</sup>, recitado por um surdo-mudo para dar as boas-vindas aos congressistas. Na comédia, interpretada pelas meninas, e dividida em quatro cenas ou atos muito curtos, os papéis principais foram atribuídos a quatro alunas e os secundários foram apoiados por muitos alunos de todas as classes; na outra, dos meninos, também em quatro atos, os atores principais eram dez alunos e os outros papéis representados por muitos alunos de todas as classes. A primeira comédia era de gênero sério e patético, como é apropriado para as mulheres, a outra era alegre e bem-humorada (mas sempre educativa), para mostrar o quanto a palavra anima e alivia a mente dos surdos-mudos que também podem entender as sutilezas e boas palavras da língua falada e compreender as muitas nuances da vida social. Além disso, a velocidade da leitura nos lábios, a fala nunca interrompida ou distorcida, a perfeita harmonia entre fala e ação e, até certo ponto, a modulação da voz em harmonia com as palavras e as frases provavam que, mesmo para o surdo-mudo instruído a palavra e o pensamento formam um todo inseparável; que é o grande objetivo da educação oral.

Como complemento a essas preliminares históricas, não deixarei de falar algo sobre a cerimônia modesta, mas tocante, que ocorreu no dia 05 na Real Instituição antes de iniciar a demonstração, ou seja, a inauguração nas próprias instalações do Instituto de uma inscrição comemorativa do último e falecido presidente do Conselho Diretivo, cujos méritos estão resumidos na seguinte epígrafe:

---

23 Pela razão oposta, como as surdas-mudas pobres estão sob a mesma direção didática dos surdos-mudos pobres, eles têm um programa único que eu não publico para evitar repetições.

24 NdT: Pier Jacopo Martello (1665-1727) foi um poeta e dramaturgo italiano.

ALESSANDRO PORRO<sup>25</sup>  
PATRÍCIO MILANÊS SENADOR DO REINO  
PARA FORÇA DE MENTE E PROBIDADE RÍGIDA  
REVERENCIADO E CHAMADO PARA ALTOS OFÍCIOS PÚBLICOS  
POR X ANOS, PRESIDENTE DESTE INSTITUTO  
E DEDICANDO-SE COM PENSAMENTO ADMINISTRATIVO  
E O AMOR DE UM PAI  
INFORMADO SOBRE A NOVA E SÁBIA DISCIPLINA  
A ESCOLA PARA OS MESTRES DA AUDIÇÃO É IMPLEMENTADA  
O DIFERENTE ENDEREÇO DA EDUCAÇÃO É MARCADO  
PARA OS SURDOS-MUDOS E PARA QUE AQUELES DE HUMILDE ESTADO  
OBTIDOS OS BENEFÍCIOS DO GOVERNO AO INSTITUTO  
SE ESTENDEM DA PROVÍNCIA DA LOMBARDIA E VENEZA  
A TODA A ITÁLIA  
EDUCADORES E ALUNOS  
MANTENHAM SEU VENERADO NO CORAÇÃO  
NASCIDO EM 26 DE ABRIL DE MDCCCXIV MORREU EM 7 DE AGOS-  
TO DE MDCCCLXXIX

---

<sup>25</sup> Alessandro Porro (1814-1879), milanês que dirigiu por alguns anos o Instituto de surdos-mudos.

## DOCUMENTOS

---

### **A - CIRCULAR DO COMITÊ LOCAL ENCARREGADO DE SEDIAR O 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE SURDOS-MUDOS EM MILÃO**

Milão, 10 de abril de 1880.

Senhor Diretor,

O Senhor recebeu uma carta-convite do Comitê Central, residente em Paris, encarregado de reunir o Segundo Congresso Internacional de Professores de Surdos-Mudos que será realizado em Milão de 6 a 11 de setembro próximo, juntamente com o programa do referido congresso, anunciando a nomeação de um comitê local, residente em Milão, no Instituto Real de Surdos-Mudos, com a missão de organizar o referido congresso.

Este comitê local, composto pelas pessoas abaixo-assinadas, sente o dever de vos endereçar, muito honrado senhor, bem como a todos os mestres dessa instituição, um convite especial, um chamado acolhedor, para que o senhor possa honrar com sua presença esse compromisso fraternal e científico, a fim de que o progresso alcançado em nossa pátria pelas instituições dos surdos-mudos, bem como pelos estudos sobre o melhor método a seguir para sua instrução, sejam representados da maneira mais completa possível.

Desejoso de melhor apresentar nessa ocasião solene, aos nossos ilustres colegas estrangeiros, o estado das escolas italianas para surdos-mudos, o comitê local transmitiu à gerência de estatística geral do reino uma série de questionários, pedimos o favor de distribuí-los aos diretores honoráveis de nossas instituições nacionais.

As respostas que obteremos, reunidas em um único volume, oferecerão vários estudos resumidos sobre nossas instituições.

Por isso, senhor, queira enviar o mais breve possível à Direção de Estatística Geral acima referida, no Ministério da Agricultura e Comércio, as respostas concisas e completas às perguntas que vos foram endereçadas, para que possamos imprimi-las a tempo, para estar às mãos dos ilustres congressistas italianos e estrangeiros.

O comitê compromete-se a vos enviar, em tempo hábil, cartões pessoais

para os educadores e professores vinculados à sua Instituição que desejam participar do congresso. Os referidos cartões garantirão a eles as facilidades que serão concedidas, assim esperamos, aos membros efetivos, pela direção das ferrovias e por nosso representante municipal.

Por favor, tenha a delicadeza, senhor, de comunicar logo que possível ao comitê abaixo-assinado, os nomes dos indivíduos dessa instituição que desejam participar do congresso, com a indicação do cargo que ocupam.

Aguardamos a sua resposta e expressamos, muito honrado senhor, bem como a todos os mestres desse instituto, a nossa estima e o mais profundo respeito.

O Comitê Local:

- Dr. Augusto Zucchi, Vice-Presidente do Conselho Diretor da Instituição Real dos Surdos-Mudos de Milão, Presidente do Comitê
- Dr. Innocenzo Pini, Presidente da Comissão para a Educação dos Surdos-Mudos Pobres do Interior da Província de Milão
- Dr. Giulio Bianchi, Membro do Conselho Diretor da Instituição Real dos Surdos-Mudos de Milão
- Dr. Joseph Sapolini, id.
- Giovanni Stefano Orelli, Membro da Comissão para a Educação dos Pobres Surdos-Mudos do Interior da Província de Milão
- Carlo Marietti, id.
- Abade Eliseo Ghislandi, diretor da Instituição Real de Surdos-Mudos de Milão
- Pe Giulio Tarra, Diretor da Instituição de Surdos-Mudos Pobres do Interior da Província de Milão, Secretário do Comitê.

### **Questionário<sup>26</sup>**

1. Em que ano e por obra de quem a instituição foi fundada.
2. Indicar se foi construída como obra pia com estatuto aprovado e em que ano.
3. Se é governamental, provincial, comunal ou privada, e como é constituída a representação administrativa.
4. Se há vagas gratuitas e a quantidade; se há vagas semi-gratuitas e qual é a quantidade; quantas vagas há pagas.
5. O número de surdos-mudos e surdas-mudas no ano de 1880; quantos estudantes são de condição civil e quantos não o são, distinguindo-os por sexo; quantos internos e quantos externos.

<sup>26</sup> É de suma importância que as respostas sejam bem detalhadas, sobretudo as de números 13 e 14, para que assim possamos ter uma ideia completa da Instituição.

6. Classificação dos surdos-mudos e surdas-mudas existentes no Instituto de acordo com a província onde nasceram (e se esta não for conhecida, qual a província do domicílio atual de seus pais).
7. Condições de admissão no Instituto.
8. Duração da instrução completa.
9. Número de turmas em que estão divididos os alunos de ambos os sexos.
10. Número de surdos-mudos ou surdas-mudas por classe.
11. Diretor e responsáveis pela disciplina.
12. Número de professores e seus assistentes.
13. Meios de comunicação e método seguidos no ensino da língua nacional e de outras matérias.
14. Quais instrumentos e recursos são utilizados para o ensino; livros adotados.
15. Matérias de ensino.
16. Horas de escola e estudo.
17. Períodos de início e de encerramento do ano letivo.
18. Artes ensinadas e número de professores respectivos.
19. Oficinas profissionalizantes e número de professores respectivos – se as oficinas acontecem dentro ou fora do estabelecimento.
20. Horas destinadas ao trabalho.
21. Produtos obtidos pelo trabalho dos surdos-mudos na instituição.
22. Salários e benefícios dos estudantes de ambos os sexos na instituição.
23. Exames.
24. Férias.
25. Doenças mais frequentes.
26. Como é prestado o serviço sanitário.
27. Tratamento higiênico.
28. Se houver auxílio para surdos-mudos após a instrução. – Forma de assistência.
29. Número de surdos-mudos e surdas-mudas que egressos da instituição desde o momento da sua fundação.
30. Número de estudantes egressos durante os últimos cinco anos.
31. Em que circunstâncias eles encontram.
32. O sucesso dos estudantes que voltaram às suas famílias.
33. Quantos alunos presentes na Instituição são surdos-mudos de nascença, quantos se tornaram depois e com consequência de qual acidente ou doença.

34. Se houver algum aluno presente na instituição que seja filho de pai surdo-mudo ou mãe surda-muda. Quantos deles têm irmãos e irmãs privados de audição.
35. Número de alunos presentes na instituição, filhos de pai e mãe primos ou que apresentem outro grau parentesco entre eles.
36. Quantos estudantes do sexo masculino que se formaram na instituição se casaram com ouvintes-falantes e quantos se casaram com surdas-mudas nos últimos cinco anos.
37. Quantas das meninas se casaram com ouvintes-falantes durante os últimos cinco anos.

## **B - CONVITE PARA O CONGRESSO INTERNACIONAL DE 1880 PARA O MELHORAMENTO DA CONDIÇÃO DOS SURDOS-MUDOS**

Aos professores, professoras e amigos dos surdos-mudos!

Temos a honra de informar que o Comitê Organizador nomeado em 1878, pelo Congresso Internacional de Paris, com o objetivo de preparar a reunião, em 1880, de um novo congresso internacional para o melhoramento da condição dos surdos-mudos, reuniu-se em 30 de outubro passado. Depois de tomar nota da opinião manifestada pelos seus membros domiciliados fora de Paris e após ter criteriosamente deliberado, o comitê decidiu que o congresso proposto deveria ser realizado, não em Come, como havia sido proposto na reunião de 19 de março, mas em Milão.

Esta decisão, que na verdade não modifica o centro da ação do congresso, foi determinada por duas considerações:

- 1) É em Milão que chegam as diversas linhas das estradas de ferro que mantêm em comunicação o norte da Itália com os países vizinhos;
- 2) A capital da Lombardia, além de possuir duas importantes instituições de surdos-mudos, tem a vantagem de ocupar uma posição central em relação a outras cidades onde existem instituições do mesmo tipo, que se poderá assim facilmente visitar. De fato, em um raio de algumas dezenas de quilômetros, em Côme, em Bérgamo, em Lodi, em Crema e em Pavia, existem instituições de surdos-mudos ou de surdas-mudas.

No que concerne à época e à duração do congresso, nada do que se havia anunciado anteriormente mudou. A sessão será aberta na segunda-feira, 06 de setembro, e terminará no sábado, dia 11.

O Congresso de 1880 terá duas sessões por dia, começando: uma, às nove horas da manhã, outra, às duas horas da tarde.

Sob convite do Comitê Organizador, os honoráveis presidentes dos conselhos de administração das duas instituições de Milão concordaram de forma benevolente em se reunir aos dois diretores para constituir um comitê local cuja ação já possibilitou ao congresso, para a realização de suas reuniões, as condições mais agradáveis que se poderia desejar.

Nossas reuniões, em virtude de uma deliberação do Instituto Real da Lombardia de Ciências e Letras, presidido pelo eminente conde Carlo Belgiojoso,



se realizarão na mesma sala das sessões ordinárias da competente companhia, no palácio Brera<sup>27</sup>.

O conde Belgiojoso gostaria de ocupar a presidência da mesa e abrir a primeira sessão da segunda-feira dia 06, na qual o congresso terá que nomear sua mesa definitiva.

Embora o emprego da língua francesa nas sessões gerais do Congresso Internacional de Milão tenha sido adotado em princípio, como lembrou a circular de 24 de abril de 1879, é claro que será possível fazer observações orais em línguas estrangeiras. O congresso, ao compor sua mesa, cuidará de fornecer intérpretes para as principais línguas faladas pelos membros reunidos.

Resta advertir a nossos futuros colegas que, graças às medidas que o Comitê Local teve o prazer de tomar, os membros do congresso têm a certeza de encontrar em Milão condições materiais de hospedagem adequadas e de baixo custo.

O Comitê Organizador, que propõe tomar as medidas necessárias com as companhias ferroviárias para obter uma redução no preço, convida aqueles que pretendem participar dos trabalhos do Congresso de Milão a registrarem-se o mais rápido possível, seja com o comitê organizador de Paris ou com o comitê local de Milão.

O secretário: E. La Rochelle.

O Presidente do Comitê Organizador: E. Rigaut.

Os membros efetivos: senhores

- L. Vaisse, Presidente Honorário;
- Abade Lambert, Vice-Presidente;
- E. Grosselin, Id.;
- E. La Rochelle, Secretário;
- J. Hugentobler, Id.;
- Abade Balestra (de Côme);
- Dr. Borg (de Estocolmo);
- Irmão Andronien (de Paris);
- Irmão Dieudonné (de Poitiers);
- Magnat;
- Auguste Houdin.

Membros honorários: os senhores Isaac Pereire e Eugene Pereire.

---

<sup>27</sup> Assim, a princípio, mas o conde Belgiojoso recusou a honra que lhe era oferecida; e o Instituto Santa Marta foi considerado mais adequado para a sede do Congresso, muito mais próximo das duas instituições de surdos-mudos. Uma circular foi aprovada em 10 de julho, contendo várias modificações; consulte a página 21, Conforme o Compilador.

Comitê Local:

- Dr. Augusto Zucchi, vice-presidente do Conselho, diretor de Administração da Instituição Real de Surdos-Mudos, em Milão.
- O Cavaleiro Innocenzo Pini, presidente da Comissão para a educação dos surdos-mudos pobres da província de Milão.
- Abade Eliseo Ghislandi, diretor da Instituição Real para Surdos-Mudos, em Milão.
- Abade Giulio Tarra, diretor da Instituição dos Surdos-Mudos Pobres da Província de Milão.

Paris, janeiro de 1880.

Honrado e caro colega,

Temos a honra de informá-lo, por um lado, que a Comissão de Estudos, nomeada pelo Congresso Internacional de Paris em 1878 e composta pelos senhores:

- Léon Vaïsse,
- Dr. Huguet,
- Magnat,
- A. Houdin,
- Abade Lambert,
- Abade Rieffel,
- Irmão Andronien,
- Irmão Dieudonné,

Constituiu seu comitê da seguinte forma:

- Sr. Léon Vaïsse, Presidente,
- Sr. Magnat, Secretário-Relator;

E, por outro lado, que o Sr. Leon Vaïsse, depois de reunir um grande número de perguntas para elaborar o programa do Congresso de Milão, as reuniu em uma forma de circular que foi endereçada a todos os membros da Comissão de Estudos, bem como aos nossos eminentes confrades de Milão, na expectativa de eliminar aquelas cujo interesse imediato poderia ser contestado.

As respostas não demoraram a chegar. Após uma análise minuciosa dos trabalhos de todos os nossos colegas, a comissão estabeleceu o programa de perguntas que propõe às deliberações do congresso.

Nós vos encaminharemos a seguir um exemplar.

Permita-nos, caro colega, fazer um apelo urgente à vossa dedicação. Ficaríamos honrados em vos ver compartilhar nosso trabalho e intercambiar convosco processos de irmandade. As perguntas que temos a honra de apresentar ao senhor, como se as apresentássemos a um juiz competente, exigem

vossa atividade imediata. Todas as inteligências, todas as dedicações e todos os talentos não são demais para assegurar o sucesso do Congresso Internacional de Milão. Por isso, ousamos esperar, honrado e caro colega, que vós estejais dispostos a prestar sua assistência esclarecida e benevolente para o desempenho de um trabalho que todos desejamos apoiar, desenvolver, a fim de que se espalhem seus frutos através do trabalho dos membros do corpo docente e de seus alunos.

A Comissão de Estudo, desejosa em garantir plenamente o sucesso do futuro Congresso, e certa de vossa aprovação, considerou adequado nomear os seguintes correspondentes honoráveis:

1° - Reverendo padre Tommaso Pendola, diretor da Instituição Real para Surdos-Mudos, em Siena, editor da publicação periódica: *Dell'educazione dei sordomuti in Italia*.

2° - Sr. Pedro Cabello y Madurga, diretor do Colégio Real de Surdos-Mudos, em Madri.

3° - Sr. Venus, diretor da Instituição Imperial para Surdos-Mudos em Viena (Áustria).

4° - Sr. Deutsch, Diretor da Instituição Israelita para Surdos-Mudos, Viena.

5° - Sr. Schibel, diretor da Instituição para Surdos-Mudos e Cegos em Zurique (Suíça).

6° - Sr. Dr. Ludwig Matthias, diretor honorário da Instituição de Friedberg, editor do *Organ der Taubstummen und Blinden-Anstalten, Hesse-Darmstadt*.

7° - Sr. Roessler, diretor da Instituição de Surdos-Mudos, em Hildesheim (Hannover-Alemanha).

8° - Sr. Hirsch, diretor da Instituição de Surdos-Mudos, em Roterdã (Holanda).

9° - Sr. Dr. David Buxton, secretário da *Society for training teachers of the deaf*, em Londres.

10° - Sr. Edward M. Gallaudet, presidente do Colégio Nacional de Surdos-Mudos, em Washington (Estados Unidos).

11° - Sr. Edward-A. Fay, editor do *American Annals of the Deaf and Dumb*, em Washington.

12° - Sr. Isaac-Lewis Peet, diretor da Instituição de Surdos-Mudos de Nova York.

A atividade comunicativa desses correspondentes assegura à nossa reunião muitos representantes, e úteis, de seus respectivos países.

Embora o emprego da língua francesa seja permitido nas sessões gerais do Congresso de Milão, os inscritos neste congresso podem enviar ao Comitê de Estudos registros escritos em suas línguas nacionais.

Em resposta a uma vontade expressada por muitos de nossos colegas do exterior, a Comissão de Estudos de Paris, para esse fim, com sede na Escola Jacob-Rodrigues Pereire, avenida de Villiers, 94, aceita a missão de preparar análises em francês das memórias redigidas em línguas estrangeiras.

Nos primeiros dias de agosto de 1880, a Comissão de Estudos deverá endereçar um exemplar de seu trabalho aos membros do próximo Congresso, é indispensável que ela receba os documentos, o mais tardar, em primeiro de maio de 1880.

As memórias deverão ser endereçadas ao presidente Sr. Léon Vaïsse, rua Gay-Lussac, 49, em Paris. Elas devem ser enviadas contendo a indicação de: “Documentos comerciais” a fim de evitar postagem mais cara.

Queira aceitar, honrável e caro colega, a expressão de nossos sentimentos mais distintos.

O secretário: Magnat.

O presidente da Comissão de Estudos: L. Vaïsse.

Membros: irmão Andronien - irmão Dieudonné - Houdin - Doutor Huguet - Abade Lambert - Abade Rieffel<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Alguma mudança foi então feita dentro do Comitê. — Veja o documento C. O compilador.

## **C - CIRCULAR DO COMITÊ DE ORGANIZAÇÃO DO CONGRESSO INTERNACIONAL PARA O MELHORAMENTO DA CONDIÇÃO DOS SURDOS-MUDOS**

Paris, 10 de julho de 1880.

Aos professores, professoras e amigos dos surdos-mudos.

Senhoras e Senhores,

Designado, em substituição do Senhor Eugène Rigaut, que renunciou à presidência do Comitê de Organização do Congresso Internacional de 1880, eu me apresso em reportar ao vosso conhecimento informações que nos foram transmitidas pelo Comitê local de Milão sobre as disposições tomadas, tanto por ele quanto por sua inspiração, no interesse do nosso trabalho.

Para compor a delegação de Milão, o Comitê Organizador apenas poderia nomear diretamente os eminentes encarregados das duas instituições nesta cidade: o Sr. Abade Élisée Ghislandi, diretor do Instituto Real, e Giulio Tarra, diretor da Instituição de Surdos-Mudos Pobres da Província, com os honoráveis presidentes dos Conselhos de administração desses dois estabelecimentos, os Doutores Auguste Zucchi e Innocent Pini.

Após se ter definido presidente o Dr. doutor Zucchi como presidente e o Padre Tarra como secretário, o Comitê local se encontra completo juntando-se, em vista de aumentar seus meios de ação, os Doutores Jules Bianchi, e Joseph Sapolini, membros do Conselho do Instituto Real, e os senhores Étienne Orelli e Charles Marietti, do Conselho da Instituição dos surdos-mudos pobres.

Eu me sinto honrado em poder vos anunciar que está assegurado de que o congresso é de interesse do Sr. Ministro da Instrução Pública da Itália.

As dimensões da sala que nos foi disponibilizada no palácio Brera foram, pelo comitê local, julgadas insuficientes, a junta municipal de Milão a substituiu por uma belíssima sala do Instituto Técnico Santa Marta; disponibilizou-a conforme é necessário para a realização de um congresso, e cobriu as despesas do serviço.

Um subsídio foi concedido pelo conselho provincial nos termos mais li-sonjeiros para o comitê e para o congresso.

Os gastos de taquigrafia e de impressão estão cobertos.

O Sr. Ministro da Agricultura e Comércio da Itália, graças à intervenção imediata do Diretor de Estatística Geral do Reino, Sr. Bodio, se encarregou de transmitir

aos prefeitos das províncias uma circular contendo um caloroso apelo aos nossos irmãos italianos para fazê-los vir ao congresso no maior número possível.

Com a circular, foi enviado um questionário relativo à constituição e à situação atual das instituições da Itália. As respostas fornecerão os elementos para monografias completas e exatas sobre esses estabelecimentos, que serão impressas às custas da administração para serem ofertadas aos membros do congresso.

Também serão oferecidos pela municipalidade mapas da cidade de Milão, com a indicação de objetos que merecem a atenção na capital da Lombardia.

Quanto à exposição planejada de material de ensino de surdos-mudos, o comitê local considerou que seria tarde demais para organizá-la adequadamente. Ele acredita que seja suficiente que cada professor traga as publicações feitas por ele neste ano. Elas serão colocadas em uma sala ao lado das sessões, à disposição dos congressistas. A exposição em boas condições e completa seria adiada para o congresso internacional seguinte.

A sessão deliberativa será aberta na segunda-feira, 06 de setembro, e o seu encerramento será no sábado, 11. Os exames dos alunos das duas instituições de Milão ocorrerão na presença dos membros do congresso, nos dois dias anteriores e nos dois dias seguintes, ou seja, sábado, dia 04 de setembro, para meninos da Instituição Livre, domingo, dia 5, para meninos e meninas do Instituto Real, domingo, dia 12 e segunda-feira, dia 13, para meninas da Instituição Livre.

As duas instituições estarão abertas aos membros do Congresso, todos os dias, em um momento a ser determinado. O corpo docente estará lá completo para receber visitantes. Além disso, vários ex-alunos formados pelo método da palavra serão convocados para que os delegados possam julgar o seu estado atual de instrução, de educação e de situação social.

Os hotéis recomendados são o Hotel Pozzo, o Hotel San Michele, o da Passerella (frequentado mais particularmente por eclesiásticos), e o do Agnello, todos adequados e com preços moderados.

O Comitê Local de Milão obteve dos diretores da malha ferroviária italiana, descontos de preço para congressistas e, neste momento, está imprimindo cartões pessoais que, com o visto do presidente, darão direito ao retorno gratuito nas linhas ferroviárias italianas, até a fronteira. De minha parte, tomo as medidas necessárias para obter o mesmo favor das empresas ferroviárias francesas; mas como os bilhetes com preços reduzidos são nominais e precisam ser preparados com antecedência, caso desejardes aproveitar esta vantagem, queirais, por gentileza, endereçar o mais rapidamente possível e, em todo caso, antes de 15 de agosto, ao Secretário da Comissão de Organização, Sr. Ernest La Rochelle, a indicação exata de vossos nomes, qualificação e endereço, para que eu possa enviar os bilhetes solicitados a tempo.

O interesse do trabalho exige que o congresso reúna o maior número possível de membros, se algumas pessoas desejosas de participar de nosso evento em Milão estejam impedidas por obstáculos que possam ser removidos, essas pessoas estão convidadas a se dirigir ao Sr. Secretário, que submeterá ao parecer do escritório do comitê as medidas a serem adotadas.

Não preciso acrescentar que o Sr. Vaïsse, nosso sempre dedicado Presidente Honorário, permanece membro do comitê com nossos colegas do futuro congresso, tanto na França quanto no exterior, responsável pelo que podemos chamar de parte profissional e técnica da correspondência.

Permitai-me, para encerrar, recomendar às vossas reflexões mais sérias a respeito das questões levantadas para o programa do congresso, e exprimir a esperança de que vós, em Milão, participeis ativamente da elucidação e solução dessas questões.

Por favor, aceitai, senhoras e senhores, a certeza de meus sentimentos mais dedicados.

O Presidente do Comitê - Eugène Pereire.

O Secretário - La Rochelle, rue Taitbout, 76.

O Comitê Organizador permanece o seguinte:

Presidente - Sr. Eugène Pereire.

Presidente Honorário - Sr. Léon Vaïsse.

Vice-presidentes - Srs. Abade Lambert; Émile Grosselin.

Secretários - Srs. Ernest la Rochelle; Hugentobler.

Membros titulares - Srs. Irmão Andronien; Abade Balestra (de Côme); o Dr. Borg (de Estocolmo); Irmão Dieudonné (de Poitiers); Auguste Houdin; Magnat; Abade Rieffel (de Saint-Laurent-du-Pont).

Membros honorários - Srs. Isaac Pereire; Eugène Rigaut.

## **D - PROGRAMA DE PROVAS ESCOLARES PARA A INSTITUIÇÃO DE SURDOS-MUDOS POBRES**

### **Primeira classe do curso preparatório, 1º ano do ensino**

Exercícios práticos para o exame:

- Repetir as sílabas e as palavras lidas nos lábios; - em seguida, escrevê-las na lousa ou as compor na mesa alfabética. — Contar um a um, dois a dois, etc. — Nomear um objeto mostrado; ou designá-lo se ele for nomeado. — Realizar ações simples comandadas pela fala. — Fazer o sinal do cristão dizendo: em nome do Pai, etc. — e recitar a oração “Ave Maria”.

### **Segunda classe e segundo ano**

Exercícios práticos para o exame:

Idioma: - Repetir algumas orações simples graduadas lidas nos lábios. — Nomear com os artigos relativos coisas que estão em um lugar, ou animais e pessoas conhecidas. — Realizar e ordenar ações e relatá-las usando tempos simples. — Perguntar e responder sobre as circunstâncias de companhia, de instrumento, de modo, de qualidade, de quantidade, de propriedade, usando pronomes-adjetivos possessivos; - e sobre partes e as qualidades das coisas.

Aritmética: Fazer uma pequena adição, mesmo com pequenos números ditados;

Catecismo: Recitar as primeiras orações do cristão.

### **Curso normal inferior, 3º ano**

Segunda classe, 3º ano e 4 meses de ensino.

Exercícios para o exame:

Idioma: - Provar que entende as frases complexas e compostas, e o valor dos pronomes, fazendo o que é comandado pela fala e relatando o que foi feito, se está feito, ou será feito por eles ou por outros. — Fazer diálogos com o professor ou entre os alunos sobre as ações comuns da vida, ou sobre o que aprenderam sobre si mesmos, sobre a família, sobre profissões e coisas conhecidas. — Provar que conhece o valor dos verbos mais familiares, aplicando-os como bem entender a fatos particulares ou gerais; - e que tenha a ideia das coisas, encontrando o nome que resume a sentença expressa pelo professor.

Aritmética: - Exercícios práticos básicos das três primeiras operações, mesmo



em um pequeno problema proposto; - escrever por coluna os números ditados; em seguida, executar a operação solicitada oralmente.

Primeiras noções de religião. — História: Relatar os fatos da Bíblia desde a criação até a morte de Abel. Catecismo: - Responder às primeiras verdades da fé sobre Deus, sobre o homem e seus destinos.

### **Curso normal médio, 4º ano**

Exercícios práticos para o exame:

Idioma - Relatar verbalmente ou por escrito as ações de cada dia, de forma específica definindo a hora e o local, ou de forma geral. Com os verbos já nomeados ou com outros dentre os mais familiares, fazer orações específicas ou gerais, dando-lhes, de acordo com a necessidade, a forma ativa ou passiva. — Ler uma das histórias do livro de leitura e responder sobre o valor das palavras e das coisas, como também sobre informações deles próprios, da família, da instituição e de tudo o que é feito ou que acontece em cada estação.

Aritmética: - Dar os principais conceitos sobre o sistema decimal e executar as primeiras operações em pequenos problemas.

Instrução religiosa. — História: - Falar sobre os fatos das Sagradas Escrituras, desde o dilúvio até a torre de Babel; ou sobre os do Novo Testamento, de Zacarias, até o primeiro milagre de Nosso Senhor. — Catecismo: - Responder sobre as providências necessárias para receber o Sacramento da Penitência.

### **Segunda classe, quinto ano**

Exercícios práticos para o exame:

Idioma: - Ler nos lábios do professor e expor, verbalmente ou por escrito, uma história cujo enredo será proposto por um dos convidados; depois mostrar que a entende como um todo e em seus detalhes, através do diálogo com o professor e até mesmo entre os alunos; e, finalmente, tirar algumas reflexões simples. — Dialogar com o professor sobre os conceitos aprendidos e, em particular, sobre a cultura de certos trigos e sobre os cuidados a serem prestados aos bichos-da-seda e abelhas. — Expor algum fato da sua própria vida; e compor uma breve narrativa sobre um tema proposto com uma palavra de ordem moral.

Aritmética: - Solucionar um pequeno problema relacionado ao sistema métrico.

Educação religiosa - Catecismo: - Responder a perguntas relativas ao sacramento da Eucaristia e explicar brevemente os preceitos do Decálogo. — História sagrada: - Sobre a vida de Abraão. — Novo Testamento: - Paixão, morte e ressurreição de Jesus Cristo.

### **Curso normal superior, sétimo ano**

Exercícios para o exame:

Língua e composição: - Ler nos lábios, repetir e desenvolver em forma de diálogo um pequeno discurso histórico ou moral pronunciado pelo professor; resumir em uma palavra ou uma frase relacionada à uma ideia abstrata ou vice-versa e dar uma explicação prática; ou ler uma história dando explicações, ou um diálogo, transformando-o em forma positiva. — Fazer livremente aplicações das conjunções de ordem racional e do uso do participio e do gerúndio em seus diferentes significados. — Expor brevemente, com suas próprias palavras, um fato conhecido, acrescentando algumas reflexões; ou fazer diálogos familiares sobre uma novidade ou em uma suposta circunstância; dizer o que sabe sobre uma coisa, descrever um fenômeno da natureza ou a maneira como ele ocorre; escrever algumas cartas sobre um tema dado.

Educação religiosa: - História da Bíblia: - Falar sobre Moisés, Josué, Sansão, Eli, Samuel, Rute, Saul, Davi, Salomão e Roboão. — Novo Testamento: - Expor algum fato da vida de N. S. Jesus Cristo. — Catecismo: - Falar na forma de um diálogo ou de forma positiva sobre qualquer ponto do catecismo, sobre o Símbolo<sup>29</sup>, o Decálogo, os Preceitos de Jesus Cristo, os Sacramentos, a Oração, etc.

Geografia e História da Pátria: - Responder às perguntas mais importantes sobre a Itália, a Europa, o globo e os astros, e sobre a história moderna da Itália.

Aritmética: - As quatro operações, mesmo complexas, relativas ao sistema decimal.

### **Curso especial, sétimo e último ano de ensino<sup>30</sup>**

Idioma: - Ler nos lábios do professor uma simples história, responder às perguntas relacionadas a esse tema, escrever ou repetir oralmente - Dar a palavra correspondente a uma perífrase de acordo com as ideias dos alunos, e ao contrário, dar uma explicação ou uma aplicação a uma palavra apresentada. — Responder às perguntas sobre suas ações, sua família, etc.

Aritmética: - Escrever a partir de um ditado um número de vários dígitos; executar as quatro operações aritméticas, resolver um problema fácil, mas de utilidade na vida dos estudantes.

Religião e História Sagrada: - Responder às perguntas fáceis de nossa religião,

---

<sup>29</sup> NdT: Símbolo de fé ou credo. Fórmula recitada nas celebrações que resume as crenças do catolicismo.

<sup>30</sup> NdT: A edição italiana traz a seguinte nota: Os alunos desta turma foram instruídos pelo mesmo método que nas outras turmas, embora o programa seja muito limitado em função da falta de inteligência desses alunos.

sobre os sacramentos da Penitência e da Eucaristia, sobre o decálogo e os preceitos da Igreja, e sobre os fatos da História Sagrada do antigo e do novo Testamento, que são necessários saber.

## **PROVAS DE ESTUDOS PARA ALUNOS E ALUNAS DO INSTITUTO REAL NACIONAL**

### **Primeira classe de meninas<sup>31</sup>**

Língua do país - 1. Identificar nos lábios da professora ou dos companheiros e pronunciar as vogais, as sílabas, os nomes, as orações simples qualificativas, indicando os objetos correspondentes, com seu gênero e número, e escrevendo-os. — 2. Primeira classificação dos seres. — 3. Realizar ações simples de acordo com a ordem percebida dos lábios e expressar em voz alta a ação realizada. — 4. Responder às perguntas sobre as qualidades mais aparentes, sobre as partes e o material dos objetos apresentados. — 5. Numeração até cem e conhecimento das moedas em uso.

### **Segunda classe de meninas**

Língua do país: - 1. Um verbo sendo dado, mesmo irregular, conjugá-lo em ação, em todos os tempos e em todos os modos. — 2. Desenvolvimento da forma imperativa, incluindo perguntas e respostas dos próprios alunos. — 3. Dada uma qualidade física ou moral, aplicá-la na forma de uma narração, em voz alta ou por escrito.

Aritmética: Adição, subtração, multiplicação, mesmo com base em perguntas.

### **Terceira classe de meninas**

Língua do país: - 1. Leitura do livro de texto “*La bonne Jeannette*”, provando que se entende os significados e que se conhece as partes do discurso, o tipo e os elementos da oração e do período. 2- Desenvolver um assunto de carta familiar por escrito.

Aritmética. Conhecimento de medidas métricas lineares, de capacidade, de

---

<sup>31</sup> O programa de testes não indica todos os exercícios didáticos realizados nas aulas, mas apenas os mais salientes e sintéticos que podem ser conciliados com a brevidade reivindicada para a ocasião. A instrução marcada no programa geral para essas escolas, publicada no panfleto *Notices historiques du R. Institut pour l'Exposition de Paris 1878* “, é dividida em dois anos para cada uma das classes. Quase todos os alunos que fazem o exame estão no primeiro ano de aula.

peso, com aplicações práticas e as quatro primeiras operações de aritmética, com base em perguntas.

Geografia: Nomenclatura geográfica, demonstrada por figuras desenhadas pelos alunos na lousa.

### **Primeira classe de meninos**

1. Primeiros exercícios para o desenvolvimento da voz. 2. Ler nos lábios e pronunciar sílabas, palavras e orações simples. — 3. Realizar simples ações de acordo com uma ordem e dizer em voz alta o que se fez - 4. Contar até dez.

### **Segunda classe de meninos**

Língua do país: - 1. Exercício de aplicação sobre os pronomes por meio das ações ordenadas e de perguntas feitas pelo professor ou mutuamente pelos alunos. — 2. Exercícios práticos na aplicação de palavras: *con* (empregado como meio, material e companhia), *dove*, *a chi*, *a elle cosa*, *a tempo* e as partículas conjuntivas *mentre*, *prima di*, *dopo di*, *quando*, *perché*, *per quai fine*. — 3. Ao apresentar um objeto, real ou figurado, descrever suas qualidades, partes, finalidade etc. — Aritmética: Numeração, adição e subtração.

### **Terceira classe de meninos**

Língua do país: - 1. Responder às solicitações dos objetos mais comuns. — 2. Provar de que se entende o texto. 3. Formular orações com uma conjunção ou ou qualquer outra palavra.

Aritmética: As três primeiras operações com a aplicação do sistema métrico.

### **Quarta classe de meninos**

Língua do país: 1. Exposição em voz alta de uma fábula, ou de uma narração ou repetição em voz alta ou por escrito de uma história com mais ou menos variações. — 2. Descrição em voz alta ou por escrito de uma pintura. — Desenvolver um assunto de carta familiar. – Noções diversas: – Dialogar sobre coisas familiares, sobre as artes e ofícios, sobre a história natural, a geografia e a história do país.

Aritmética: Resolver uma questão de interesse simples, proposta em voz alta.

Ensaio sobre história sagrada e religião.

### **Segunda classe**

História sagrada: - Diálogo sobre os principais fatos da Bíblia até o dilúvio universal. Religião: - Responder sobre as noções do Sacramento da Confirmação.

### **Terceira classe**

História sagrada: - Responder sobre os principais fatos da história de José e Moisés. Religião: - Diálogo sobre o divino Redentor, sobre o Sacramento da Eucaristia e sobre os mandamentos de Deus.

### **Quarta classe**

História sagrada: - Diálogo sobre a história de Gideão, Sansão, Eli, Samuel, Jó, Rute, Tobie, Jonas e Judith.

Religião: - Diálogo sobre o pecado em geral, sobre os pecados capitais e sobre as virtudes que lhe são opostas.

## **E - PROGRAMA DO CONGRESSO DE MILÃO**

### **ORGANIZAÇÃO DE ESCOLAS DE SURDOS-MUDOS**

#### **Edifícios - Equipamentos**

1. A escola será um internato ou externato? (Indique as vantagens e desvantagens de cada um desses dois sistemas educação).
2. O externato comporta somente a construção e organização das classes, de acordo com certas regras de higiene, com o objetivo de proteger e melhorar a saúde dos alunos; móveis escolares, organização de mesas, dos púlpitos, assentos, etc.

O internato inclui, além das salas, a construção:

- 1° - De dormitórios, de acordo com medidas de higiene, permitindo a vida comum de um grande número de crianças;
- 2° - De um refeitório;
- 3° - De um quintal coberto;
- 4° - De uma enfermaria;
- 5° - De uma ou mais oficinas correspondendo ao objetivo proposto, para o surdo-mudo aprender uma atividade na escola durante o curso de seus estudos ou para ele aprender nas oficinas da indústria privada, depois de deixar a escola;
- 6° - Finalmente, o internato exige grandes quadras anexas à escola, equipadas com instrumentos de ginástica.

#### **Ensino**

1. Qual deve ser o efetivo de uma escola para surdos-mudos?
2. Qual é a idade mais favorável em que o surdo-mudo pode ser admitido em uma escola, seja ensinando por meio da palavra ou por sinais?
3. Em que condições físicas e intelectuais um surdo-mudo deve estar para receber uma boa instrução e alcançar uma pronúncia inteligível?
4. Qual a duração dos estudos de um surdo-mudo quando é ensinado pelo método de articulação ou quando é ensinado pelo dos sinais?
5. É necessário separar os alunos surdos de nascença daqueles cuja surdez é devida a uma doença?
6. Qual o número de alunos que um professor pode efetivamente ensinar pelo método de articulação, e pelo método dos sinais?
7. Os surdos-mudos, durante todo o período de sua instrução, serão confiados ao

mesmo professor, ou terão que mudar de mestre quando tiverem adquirido um certo grau de instrução?

8. Durante as aulas, os alunos geralmente ficam sentados ou em pé? Eles costumam escrever no quadro negro ou em lousa?

9. Quanto tempo deve durar cada lição? Haverá um intervalo entre duas lições?

### **Métodos**

1. Indicar as vantagens do método de articulação sobre o dos sinais e vice-versa (coloque-se acima de tudo do ponto de vista do ensino, sem descuidar o que diz respeito à vida social).

2. Explicar em que consiste o chamado método *oral puro* e destacar a diferença entre esse método e o chamado *método misto*.

3. Determinar exatamente o limite que separa os sinais qualificados como metódicos daqueles chamados naturais.

4. Quais são os meios mais naturais e eficazes para que surdo-mudo adquira rapidamente o conhecimento da língua usual?

5. Quando e como se empregará a gramática no ensino da língua, seja seu emprego pelo método dito de articulação ou por aquele dos sinais?

6. Em que momento os manuais ou livros deverão ser colocados nas mãos dos alunos? Para quais ramos da educação eles podem ser excluídos?

7. O desenho elementar, ou seja, o traçado à mão livre da forma dos objetos, não deveria ser parte integrante da educação do surdo-mudo?

8. Que conhecimentos um surdo-mudo pode adquirir em um determinado tempo, quando ensinado: 1° - de acordo com o método de articulação; 2° - por meio do método dos sinais?

9. Por qual sistema educacional obtém-se uma boa disciplina em uma escola para surdos-mudos?

### **Questões especiais**

1. Os surdos-mudos ensinados pelo método de articulação esqueceriam, ao deixar a escola, a maior parte do conhecimento que lá adquiriram e, em sua conversa com os falantes, dariam eles a preferência à linguagem mímica ou à língua escrita? Se essa preocupação tiver fundamento, a que deveríamos atribuí-la e quais seriam os meios para remediá-la?

2. Onde e como pode ser dado aos jovens que a surdez impediu de frequentar os estudos clássicos, um ensino que possa oferecer a eles uma educação análoga ou equivalente à das escolas secundárias abertas aos ouvintes-falantes? Em uma divisão superior de instituições de surdos-mudos ou em uma instituição especial?

Com seus professores ou com os professores do ensino regular?

3. Quais são as profissões mais habitualmente exercidas pelos surdos-mudos?

Quais eles exercem mais vantajosamente? Pode-se abrir para eles novas carreiras?

4. Não existem doenças e acidentes mórbidos aos quais os surdos-mudos estão mais expostos do que os ouvintes-falantes, e não existe, devido ao temperamento comum dos surdos-mudos, uma higiene para fazê-los seguir e cuidados terapêuticos para fornecer?

5. De acordo com os últimos censos realizados nos vários países da Europa, o número de surdos-mudos, em comparação com a população geral de cada país, aumenta ou diminui? Por um ou pelo outro caso, indicar as causas.



## **F - REGULAMENTO PARA O CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE SURDOS-MUDOS**

Art. 1º. Em 06 de setembro de 1880, ao meio-dia, a sessão inaugural será realizada no Instituto Técnico Real de Santa Marta, cuja presidência será realizada provisoriamente pelo Comitê Organizador.

Art. 2º. Na mesma sessão, será constituída a mesa presidencial final, composta por um presidente, um secretário, quatro vice-presidentes e quatro vice-secretários, a serem escolhidos dentre os membros efetivos.

Art. 3º. A eleição será realizada de modo a ter um vice-presidente com um vice-secretário respectivamente para os idiomas italiano, francês, alemão e inglês.

Art. 4º. A votação para as referidas eleições será secreta, por meio de cédulas, e será realizada separadamente para o presidente com o secretário, para os vice-presidentes, para os vice-secretários.

Art. 5º. As indicações serão válidas pela maioria absoluta dos eleitores, incluindo membros honorários. Se uma maioria absoluta não for obtida imediatamente por um desses escrutínios, será realizada a votação entre os dois membros que tiverem obtido o maior número de votos.

Art. 6º. A língua italiana é a língua oficial do Congresso, exceto a opção concedida a todos para usar seu idioma nacional.

Art. 7º. De 07 a 10 de setembro as reuniões do Congresso serão duas: a primeira das 9h ao meio-dia; a segunda, das 14 às 17h, e elas serão válidas independentemente do número de participantes.

Art. 8º. Todos os membros têm o direito de participar das discussões no congresso; mas somente membros efetivos têm direito a voto. No entanto, quando se tratar de assuntos administrativos ou higiênicos, os membros honorários com competência especial também terão direito a voto.

Art. 9º. Exceto pelos relatores, nenhum orador poderá falar por mais de dez minutos, e ele poderá falar apenas duas vezes, a menos que a assembleia, consultada pelo presidente, concorde em fazer uma exceção.

Art. 10º. A votação das questões será dada levantando a mão e pela maioria absoluta dos membros efetivos com direito a voto.

Art. 11º. Todas as manhãs, as atas da reunião anterior serão lidas e, ao final de cada sessão, a assembleia formulará a agenda da reunião sucessiva.

Art. 12º. No dia 11, ao meio dia, ocorrerá a sessão de encerramento.

## MEMBROS DO CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE SURDOS-MUDOS<sup>32</sup>

---

**Realizado em Milão de 6 ao 11 de setembro de 1880<sup>33</sup>**

1. \* ACKERS, B. S. John (efetivo<sup>34</sup>) - fundador do Colégio para a Formação de Professores de Surdos-Mudos segundo o Método Oral Puro, em Ealing, perto de Londres — Gloucestershire (Inglaterra).
2. \* ACKERS, Luigia (honorário), mãe de uma surda-muda — Gloucestershire (Inglaterra).
3. \* AGAZZI, Domenico (ef.) - professor no Instituto Real de Surdos-Mudos de Siena.
4. \* AGNELLI, Giovanni (ef.) - professor de surdos-mudos em Lodi.
5. \* ANFOSSI, Giovanni (ef.) - sacerdote<sup>35</sup>, doutor em Belas Letras e Filosofia, ex-tutor do Instituto de Turim.
6. \* ARNOLD, Thomas (ef.) - reverendo, professor particular de escolas civis para surdos-mudos em Northampton (Inglaterra).
7. ARPESANI, Giustino (hon.) - cavaleiro, professor de Ciências Naturais em Milão.
8. \* ARTIFONI, Annetta (ef.) - professora no Instituto Real de Surdos-Mudos em Milão.

---

32 Um quadro comparativo acerca das profissões dos participantes foi organizado por José Raimundo Rodrigues. Cf. RODRIGUES, José R.; VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M. da C. (Organizadores). **FONTES PARA RELER MILÃO (1880)**: tradução dos relatórios “menores” (La Rochelle; Franck; Treibel; Denison; Gallaudet; Houdin; Peyron) e outros documentos para problematizar uma verdade sobre a educação de surdos. Itapiranga: Editora Schreiber, 2023.

33 Essa lista é a mesma que está redigida à porta da sala do Congresso; por isso, está em diferentes idiomas, bem como cada membro se inscreveu. Os nomes marcados com asterisco são os dos interventores. No entanto, devo salientar que alguns nomes não aparecem, pois vários membros não se inscreveram e outros apenas registraram seu líder. O redator.

34 NdT: Os participantes do Congresso se subdividiam em efetivos (ef.) e honorários (hon.). Pelo regulamento do Congresso os membros efetivos têm direito a voto e os honorários apenas podem votar se numa questão que exigir conhecimento especializado a mesa diretora autorizar o voto do honorário a fim de dirimir alguma dúvida.

35 NdT: No original italiano e na sua tradução em francês esta lista contém uma série de abreviaturas entre o sobrenome e o nome dos participantes. Optamos por escrever por extenso devido ao fato de que não são mais tão comuns por se referirem a títulos eclesiásticos, acadêmicos, de nobreza, etc. Preferimos apresentar o sobrenome seguido do nome, colocando a informação da abreviatura, quando for o caso e não se tratar da mesma informação seguinte, imediatamente antes da função que tal participante desempenha em relação à educação de surdos ou na sociedade da época.

9. \* AUGUSTINE (ef.) - irmã das Damas de Nevers<sup>36</sup>, professora de surdos-mudos em Bordeaux.
10. \* BALESTRA, Serafino (ef.) - sacerdote, diretor do Instituto de Surdos-Mudos em Como.
11. BARBIÉRI, Flaminio (ef.) - professor particular de surdos-mudos em Milão.
12. BARBOLINI, Callisto (ef.) - sacerdote, professor no Instituto de Surdos-Mudos de Modena.
13. BARNABÉ (ef.) - irmão religioso<sup>37</sup>, professor de surdos-mudos em Ronchin, próximo a Lille.
14. BAZZINI, Michele (hon.) - professor de surdos-mudos em Milão.
15. \* BECALLI, Francesco (hon.) - Dr. advogado, Presidente da Comissão diretora e administradora do Instituto de Surdos-Mudos de Pávia.
16. BERNARD (ef.) - irmão religioso, diretor dos Irmãos de São Gabriel em Toulouse.
17. \* BERTELLI, Lorenzo (ef.) - professor de surdos-mudos no Instituto de Pavia.
18. \* BERTHO, Louis (ef.) - abade<sup>38</sup>, diretor da instituição de surdos-mudos de S. Briec (França).
19. \* BERTRAND, Louis (ef.) - irmão religioso, professor da instituição de surdos-mudos da Grande Chartreuse em Saint Laurent-du-Pont. (Isère-France).
20. BESHISY (de) (hon.) - marquês, administrador do Instituto Nacional - Paris.
21. BESTETTI, Giuseppe (hon.) - professor em formação no Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
22. \* BIANCHI, Giulio (hon.) - nobre cavaleiro, deputado do Parlamento, membro da comissão administrativa do Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
23. \* BIANCHI, Valeriano (ef.) - vice-diretor e professor no Instituto Assarotti para surdos-mudos em Chiavari.

---

36 NdT: A Congregação das Irmãs de Caridade e Instrução Cristã, também conhecidas como irmãs de caridade de Nevers ou Damas de Nevers, é um grupo religioso católico fundado pelo religioso Jean-Baptiste Delaveyne em 1698.

37 NdT: Dentre as ordens religiosas católicas há os chamados “irmãos” que são homens consagrados ao serviço religioso mas que não foram ordenados padres. Como a nomenclatura “irmão” poderia gerar ambiguidade, optamos por acrescentar o termo religioso como seu distintivo.

38 NdT: Conservamos a nomenclatura “abade” como tradução do francês “abbé” distinguindo-se do termo “padre” que seria em francês “prête” e que ocorre raramente no texto das atas. Consideramos que neste contexto histórico o termo “abade” não necessariamente indica o dirigente de uma abadia, podendo ter sido aplicado a algum membro do clero católico, inclusive a padres italianos como Giulio Tarra.

24. \* BILANGER (ef.) - missionário apostólico, diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Montreal (Canadá).
25. \* BINAGHI, Paolo (ef.) - sacerdote, patrono e confessor dos surdos-mudos do interior já instruídos, Milão.
26. BODIO, Luigi (hon.) - comandante, professor, diretor de Estatística Geral do Reino, Roma.
27. \* BOMPARD, Cassius (ef.) - irmão religioso, professor na instituição nacional de Chambéry.
28. \* BONETTI, Achille (hon.) - tesoureiro do internato de surdos-mudos carentes da Província de Milão.
29. BONISTABILE, Guglielmo (hon.) - professor, docente em Milão.
30. \* BORGONOVO, Angelo (ef.) - professor do Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
31. \* BOSCHETTI, Giovanni (ef.) - professor de surdos-mudos do Instituto de Pavia.
32. \* BOUCHET, Isaac (ef.) - abade, capelão dos surdos-mudos de Chartreuse d'Auray (Morbihan-França).
33. \* BOURNET, G.T. (hon.) - advogado, correspondente do *Le Gaulois*<sup>39</sup> em Milão.
34. \* BOURSE (ef.) - cônego, diretor da Instituição de Surdos-Mudos de Soissons.
35. \* BRAMBILLA, Vittore (ef.) - sacerdote, ex-professor de surdos-mudos pobres do interior em Milão.
36. BONCOMPAGNI, Carlo (hon.) - comandante, senador em Turim.
37. \* BUXTON, David (ef.) - doutor em humanidades, secretário da Sociedade para formar professores de surdos-mudos pelo método oral puro da Grã-Bretanha, em Erling, próximo de Londres; e vice-presidente do Congresso Nacional de Diretores das Instituições de Surdos, realizado em Londres em 1877.
38. \* CALCATERRA, Giulia (ef.) - religiosa, Filha da Caridade<sup>40</sup>, professora de surdos-mudos em Milão.
39. \* CAMAN, Angélique (ef.) - irmã religiosa, Superiora das Damas de Nevers e professora do Instituto Nacional de Surdas-Mudas de Bordeaux.
40. \* CAMPIONI, Carolina (hon.) - professora de desenho no Instituto Real de Surdas-Mudas em Milão.
41. \* CAPETTA, Luigi (ef.) - sacerdote, diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Oneglia (Itália).

---

<sup>39</sup> NdT: Jornal literário e político francês.

<sup>40</sup> NdT: Trata-se de uma congregação religiosa feminina inspirada em São Vicente de Paulo.

42. \* CAPPELLETTI, Edvige (ef.) - professora de surdas-mudas da Casa de Nazaret em Milão.
43. \* CAPPELLETTI, Ermenegilda (ef.) - professora na função de inspeção do Instituto Real de Surdos-Mudos.
44. \* CAPPELLI, Luigi (ef.) - sacerdote, professor do Instituto de Surdos-Mudos de Siena.
45. \* CARBONERA<sup>41</sup>, Felice (ef.) - professor de surdos-mudos da Província de Milão.
46. \* CAROZZI, Giuseppe (ef.) - professor do Instituto de Surdos-Mudos Carentes da Província de Milão.
47. \* CASANOVA, Luigi (hon.) - sacerdote, vice-reitor de Surdos-Mudos Carentes da Província de Milão.
48. CASTIGLIONI, Antonio (ef.) - sacerdote, professor do pensionato do Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
49. \* CAVÉ, Auguste (ef.) - abade, capelão professor de surdos-mudos em Caen.
50. \* CAVENAGO, Rosalinda (ef.) - religiosa da congregação Filhas da Caridade, professora de surdas-mudas em Milão.
51. \* CAZZANIGA, Ignazio (hon.) - nobre, membro do Conselho diretor do Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
52. \* CHARLES (ef.) - irmão religioso, professor da Instituição de Surdos-Mudos em Orleans.
53. CHIAPPA, Giuseppe (hon.) - sacerdote, membro da comissão pela educação de surdos-mudos carentes de Milão.
54. \* CITTERIO, Desiderio (ef.) - professor de surdos-mudos, agora nas escolas municipais em Milão.
55. \* CLAVEAU, O. (hon.) - inspetor geral dos estabelecimentos beneficentes da França, Paris.
56. \* CLÉMENTIN (ef.) - irmão religioso, professor de surdos-mudos em Soissons.
57. COLOMBO, Achille (hon.) - doutor, médico geral do Instituto de Surdos-Mudos Carentes de Milão.
58. CONTI, Placido (ef.) - sacerdote, diretor do Instituto de Surdos-Mudos em Palermo.
59. \* CONVERT, Hippolyte (ef.) - abade, capelão do Instituto de Surdos-Mudos em Bourg (Ain-França).
60. \* CORRENTI, Cesare (ef.) - comandante, deputado, primeiro secretário

---

41 NdT: Felice Carbonera é um dos quatro surdos participantes do Congresso de Milão e, conforme consta nas atas, se pronunciará em favor do método oral.

- do grande magistério da ordem dos Santos Maurício e Lázaro<sup>42</sup>, etc. Milão.
61. COVA, Giuseppe (hon.) - tesoureiro do Instituto de Surdos-Mudos Carentes de Milão.
  62. \* COZZOLINO, Dionisio (ef.) - cavaleiro, professor, diretor do Instituto Real Governamental de Nápoles.
  63. CROVATO (ef.) - diretor da escola de surdos-mudos em Veneza.
  64. \* CYRILLE (ef.) - irmão religioso, primeiro professor de surdos-mudos em Bruxelas.
  65. DE MAGRI, Francesco (hon.) - professor, cavaleiro, médico oculista do Instituto de Surdos-Mudos Carentes de Milão.
  66. \* DELAPLACE, Cyprien Auguste (ef.) - abade, capelão de S. Médard. Soissons.
  67. \* DEL, Lupo Lorenzo (hon.) - aluno do Instituto Real de Surdos-Mudos de Siena.
  68. DELLA SOMAGLIA, Gian Luca (hon.) - conde, membro da comissão pela educação de surdos-mudos carentes em Milão.
  69. \* DENAGLIA, Gaetano (hon.) - cavaleiro, médico do Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
  70. DENIS (hon.) - do Ministério do interior. Paris.
  71. DENISON, James<sup>43</sup> (ef.) - professor da Instituição de Surdos-Mudos em Washington.
  72. \* DIEUDONNÉ (ef.) - irmão religioso, professor da Instituição de Surdos-Mudos em Poitiers.
  73. \* DRAGO, Raffaele (hon.) - advogado, secretário do Instituto Real de Surdos-Mudos em Gênova.
  74. \* ELLIOTT, Richard (ef.) - chefe dos professores do Asilo para Surdos-mudos em Londres e do Instituto em Margate (Kent), Londres.
  75. FAY, M. G. O. (ef.) - diretor do Instituto de Ohio (Estados Unidos).
  76. FERRARIO, Luigi (hon.) - secretário da associação pedagógica italiana. Milão.
  77. \* FERRERO, Paolo (ef.) - teólogo, ex-reitor de surdos-mudos em Turim.
  78. FENILI - cavaleiro, administrador de estudos da província de Pavia.

---

42 NdT: Condecoração italiana por mérito civil e militar.

43 NdT: James Denison (1837-1910) - Outro dos quatro surdos presentes no Congresso de Milão. Diferente do Felice Carbonera, Denison não tem voz no Congresso. Ele defende o uso dos sinais na educação dos surdos. Escreveu um relatório sobre suas impressões sobre o Congresso de Milão. A tradução do relatório de James Denison pode ser lida em: RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; NASCIMENTO, Gabriel Silva Xavier. Impressões sobre o Congresso de Milão. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 10, n. 3, p. 310-319, set. 2021. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1934>.

79. FOGLIA, Luigi (hon.) - professor de caligrafia do Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
80. FORESTIER<sup>44</sup> (ef.) - diretor da escola de surdos-mudos de Lyon.
81. \* FORNI, Antonio (ef.) - professor emérito de surdos-mudos ensinados pela linguagem articulada. Milão.
82. \* FORNARI, Pasquale (ef.) - professor do Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
83. FOURCADE (ef.) - de Tolosa.
84. FOURNIÉ, Edoardo (hon.) - médico no Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris.
85. \* FRANCK, Adolphe (hon.) - membro do instituto, professor do Colégio da França, delegado especial do Ministério do interior. Paris
86. \* FUMAGALLI, Cesare (hon.) - cavaleiro, médico cirurgião de surdos-mudos em Milão.
87. \* GABBA, Edoardo (ef.) - professor assistente do Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
88. \* GALANTE, Faustino (ef.) - professor assistente do Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
89. \* GALLAUDET, M. Edward (ef.) - doutor em direito, presidente e professor de ciências morais e políticas no Colégio Nacional de Surdos-Mudos em Washington.
90. \* GALLAUDET, Thomas (ef.) - reverendo, pastor da "Church Mission" e da Casa de Sant'Anna para Surdos-Mudos em New-York.
91. \* GAMBA, Paolo (ef.) - sacerdote, confessor do Instituto de Surdos-Mudos Carentes da Província de Milão.
92. \* GARDNER (hon.) - doutor em medicina em Gloucestershire (Inglaterra).
93. GAVIRAGHI, Antonio (hon.) - professor do Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
94. GEMELLI, Paolo (hon.) - nobre cavaleiro, médico cirurgião do Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
95. GHISLANDI, Giuseppe (ef.) - sacerdote, diretor do Instituto de Surdos-Mudos em Bérghamo.
96. \* GHISLANDI, Eliseo (ef.) - sacerdote cavaleiro, diretor do Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
97. \* GOISLOT, Armand (ef.) - abade, capelão da Instituição Nacional de

---

44 NdT: Claudius Forestier (1810-1891) - Outro dos quatro surdos presentes em Milão. Forestier foi diretor de uma escola na cidade de Lyon que usava o método de sinais. Enfrentará nessa cidade fortes conflitos com Jacques Hugentobler (1844-1924) que administrava outra instituição que se servia da articulação.



- Surdos-Mudos em Paris.
98. \* GOYATTON, M. J. (ef.) - abade, diretor da Instituição de Surdos-Mudos em Bourg (França).
  99. GRANDI, Giovanni (hon.) - doutor cavaleiro, secretário do conselho diretor do Instituto Real e do Instituto de Surdos-Mudos Carentes de Milão.
  100. GRANDI, Edoardo (hon.) - médico cirurgião, docente de anatomia no Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
  101. \* GRIONI, Luigi (ef.) - professor do Instituto de Surdos-Mudos em Lodi.
  102. \* GROSSELIN, Émile (ef.) - promotor do método fonomímico. Paris.
  103. \* GUÉRIN, Louis (ef.) - abade, subdiretor da Instituição de surdos-mudos em Marselha.
  104. \* HAÏCHER, Antonio (ef.) - professor do Instituto de Surdos-Mudos Carentes da Província de Milão.
  105. HAMILTON CAVALLETTI, Giacomo (hon.) - diretor do *Spettatore* em Milão.
  106. \* HARTMANN, Arthur (hon.) - médico aurista<sup>45</sup> em Berlim.
  107. \* HIBOUX, Paul (ef.) - abade, capelão de surdos-mudos da Grande Chartreuse. Saint-Laurent du Pont (Isère-France).
  108. \* HOUDIN, Auguste (ef.) - encarregado de missão científica pelo Sr. Ministro de educação pública, presidente do Congresso de Lyon em 1879, diretor da Instituição de Surdos-Mudos em Paris-Passy.
  109. \* HOUDIN, Auguste (ef.) - senhora, diretora da Instituição de Surdas-Mudas de Paris-Passy.
  110. \* HOUDIN, Frida (ef.) - senhorita, professora de surdas-mudas de Paris-Passy
  111. \* HUBERT (ef.) - irmão religioso, inspetor das escolas de surdos-mudos de Saint-Gabriel em Saint-Laurent-sur-Sèvre (Vendée).
  112. \* HUGENTOBLE, J. (ef.) - Diretor do pensionato para o ensino da palavra para surdos-mudos em Lyon.
  113. \* HULL, Susanna (ef.) - senhorita, professora particular de surdos-mudos segundo o sistema oral puro. Londres.
  114. \* HURIOT, Gustave (ef.) - diretor de Instituição Nacional de Surdas-Mudas de. Bordeaux.
  115. \* INVERNIZZI, Giuseppe (ef.) - sacerdote, ex-professor de surdos-mudos em Bérgamo. Bellano.
  116. \* JACQUES (ef.) - irmão religioso, diretor da Instituição de Surdos-Mudos em Clermont.
  117. \* JOACHIM (ef.) - irmão religioso, diretor da Instituição em Orléans.

---

45 NdT: Variação do termo “auriculista”, especialista que trata dos males do ouvido.



118. \* JOUTY, Philibert (ef.) - abade, diretor da Instituição Nacional em Chambéry.
119. \* JOVINIEN (ef.) - irmão religioso, professor da Instituição de Surdos-Mudos em Clermont.
120. \* KIERKEGAARD-EKBOHRN, C. (ef.) - cônego, secretário da Corte real da Suécia, reitor do Instituto de Surdos-Mudos de Bollnas (Suécia).
121. \* KINSEY, Arthur (ef.) - diretor do Colégio para a formação de professores de surdos-mudos segundo o método oral puro, em Ealing perto de Londres.
122. LAMBERT (ef.) - abade, ex-capelão do Instituto Nacional em Paris.
123. \* LANCIA (hon.) - duque de Brolo, autor da estatística de surdos-mudos da Sicília. Palermo.
124. \* LA ROCHELLE, Ernest (hon.) - secretário da Sociedade Pereire. Paris.
125. \* LAVANCHY (hon.) - promotor do Congresso de 1878. Paris.
126. \* LAZZERI, Lino (ef.) - professor, reitor do Instituto de Surdos-Mudos de Turim.
127. \* LE-COMPTE, Maurizio (hon.) - professor de ginástica no Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
128. LELIÈVRE, E. (ef.) - abade, capelão e professor de surdos-mudos em Caen.
129. \* LEUFROY (ef.) - irmão religioso, professor na instituição da Grande Chartreuse em Saint-Laurent-du-Pont (Isère-France).
130. \* LIBENTIUS (ef.) - irmão religioso, professor de surdos-mudos na Instituição em Toulouse.
131. \* LIVRAGHI, Antonio (hon.), ex-dirigente da escola municipal. Milão
132. \* LODIGIANI, Maria (ef.) - professora em função de inspetora do Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
133. \* LOLLINI, Cesare (ef.) - sacerdote, professor do Instituto de Surdos-Mudos de Bolonha.
134. LOUIS (ef.) - irmão religioso, diretor da Instituição de Surdos-Mudos em Nantes.
135. \* LOVATI, Ersilia (ef.) - professora do Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
136. \* LOVATI, Luigia (hon.) - aprendiz do Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
137. MAGENTA (hon.) - cavaleiro professor, membro da Comissão administrativa de surdos-mudos em Pavia.
138. \* MAGNAT (ef.) - diretor da Escola Pereire. Paris
139. MAININI, Ida (ef.) - professora assistente do Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.

140. \* MAIRANI, Luigi (ef.) - professor assistente do Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
141. \* MANCA, Alfonso (ef.) - sacerdote, diretor de disciplina no Instituto Real de Surdos-Mudos de Siena.
142. \* MARCHIÔ (ef.) - professor do Instituto de Surdos-Mudos de Siena.
143. MARELLI, Adele (hon.) - professora em formação no Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
144. \* MARIE EVRE (ef.) - irmão religioso, superior dos Irmãos de São Gabriel da Instituição de Surdos-Mudos em Soissons.
145. \* MARIETTI, Carlo (hon.) - professor da Comissão pela educação de surdos-mudos carentes de Milão.
146. \* MARTELLI, Giovanni (ef.) - professor de desenho no Instituto Real de Surdos-Mudos de Siena.
147. MASSA, Giuseppe (hon.) - professor de desenho no Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
148. MATHIAS (ef.) - doutor, diretor de surdos-mudos de Friedberg.
149. \* MATHIAS (ef.) - irmão religioso, professor da Instituição de Surdos-Mudos em Nantes.
150. \* MATTIOLI, Costantino (ef.) - professor no Instituto Real de Surdos-Mudos de Siena.
151. \* MÉDÉRIC (ef.) - irmão religioso, diretor da Instituição de Surdos-Mudos em Poitiers.
152. MELZI, Lodovico (hon.) - conde, membro da Comissão pela educação de surdos-mudos carentes em Milão.
153. \* MESCHIA, Eugenio (ef.) - professor de surdos-mudos carentes em Milão.
154. \* MESMIN (ef.) - irmão religioso, diretor da Instituição de Surdos-Mudos em Ronchin. Lille.
155. \* MOGLIAZZI, Raffaele (ef.) - advogado, secretário-tesoureiro no Instituto Real de Surdos-Mudos de Roma.
156. \* MOIRAGHI, Angelo (ef.) - professor assistente no Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
157. \* MOLFINO, Enrico (ef.) - professor no Instituto de Surdos-Mudos Carentes da Província de Milão.
158. \* MOLFINO, Luigi (ef.) - professor no Instituto de Surdos-Mudos pobres do interior em Milão.
159. NARINI, Iside (ef.) - diretora do Patronato de Surdas-Mudas próximo à Casa de Nazaret. Milão.
160. NEGRI, Gaetano (hon.) - cavaleiro, assessor, superintendente escolar de Milão.

161. \* NICOLUSSI, Giovanni (ef.) - professor no Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
162. \* NOMIS DI POLLONE, Paolino (hon.) - conde, presidente do Instituto Real de Surdos-Mudos de Turim.
163. NUOLI, Luigi (hon.) - conde, membro da direção do Instituto Real de Surdos-Mudos de Turim.
164. \* OGGIONI, Giovanni (ef.) - professor no Instituto de Surdos-Mudos Carentes de Milão.
165. \* OPTAT (ef.) - irmão religioso, professor da Instituição de Surdos-Mudos em Ronchin Lille.
166. \* ORELLI, Giovanni Stefano (hon.) - membro da comissão pela educação de surdos-mudos carentes. Milão.
167. \* ORSENIGO, Enrico (ef.) - sacerdote, professor no Instituto de Cegos, e professor emérito do Instituto de Surdos-Mudos Carentes. Milão.
168. \* PANARIO, Giacomo (ef.) - padre, professor no Instituto Real de Surdos-Mudos de Gênova.
169. \* PALMIERI, Guido (hon.) - padre, professor de língua francesa. Milão.
170. \* PALMIERI, Enrico (ef.) - padre, professor no Instituto de Surdos-Mudos. Bolonha.
171. \* PASOTTI, Giuseppe (hon.) - diretor da escola normal de Pavia.
172. PAUL (ef.) - irmão religioso, diretor da Instituição de Surdos-Mudos da Grande Chartreuse à St-Laurent-du-Pont (Isère-France).
173. \* PEET, Isaac Lewis (ef.) - doutor em direito, diretor da Instituição de Surdos-Mudos em New-York.
174. PEDROLI, Emilia (ef.) - nobre, diretora do Instituto de Surdo-Mudos de S. Maria dei Ponti Rossi. Nápoles.
175. \* PELLICIONI, Pompilio (hon.) - professor e vice-diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Siena.
176. \* PENATI, Luigi (hon.) - contador do Instituto de Surdos-Mudos Carentes da Província de Milão.
177. PENDOLA, Tomaso (ef.) - comandante, padre, diretor do Instituto Real e do periódico *L'educazione dei sordomuti*. Siena.
178. \* PERABÒ, Gabrio (ef.) - professor no Instituto de Surdos-Mudos Carentes da Província de Milão.
179. PEREIRE, Eugène (hon.) - bisneto de J. Rodrigues Pereire. Paris.
180. \* PERINI, Carlo (ef.) - professor de surdos-mudos da Província. Milão.
181. \* PEYRON (ef.) - doutor, diretor do Instituto Nacional de Paris.
182. \* PIERRE CÉLESTIN (ef.) - irmão religioso, visitador das escolas municipais de surdo-mudos. Paris.

183. \* PINCIROLI, Giuseppe (ef.) - sacerdote, vice-reitor do Instituto de Surdos-Mudos de Lodi.
184. \* PINI, Innocenzo (hon.) - cavaleiro, presidente da Comissão pelos surdos-mudos carentes da Província de Milão.
185. \* PINTO, Giuseppe (ef.) - sacerdote, professor na Instituição de Beneficência de Surdos-Mudos em Ponti Rossi. Nápoles.
186. \* PIROTTA, Pietro (ef.) - professor no Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
187. POLLASTRI, Giuseppe (ef.) - sacerdote, diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Modena.
188. PORTIERI, Cesare (ef.) - professor no Instituto de Surdos-Mudos de Brescia.
189. \* PRINOTTI, Lorenzo (ef.) - padre, ex-professor e diretor espiritual de surdos-mudos em Turim.
190. QUEYREL (hon.) - médico do Instituto de Surdos-mudos de Marselha.
191. \* RAIMONDI, Carlo (hon.) - professor de arte no Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
192. RASERI, Enrico (hon.) - secretário do escritório de estatística em Borna.
193. \* RAVASIO, Pietro (hon.) - cavaleiro, inspetor da escola real em Milão.
194. RAYROUX(ef.)-diretor do Instituto Protestante de Saint-Hippolyte-du-Fort.
195. \* REVELLI, Luigi (ef.) - diretor do Instituto Assarotti de Surdos-Mudos. Chiavari.
196. \* RICORDI, Annibale (ef.) - advogado, reitor de surdos-mudos em Pavia.
197. \* RIEFFEL, Édouard (ef.) - abade, superior da escola de surdos-mudos da Grande Chartreuse em Saint-Laurent-du-Pont (Isère-França).
198. \* RININO, Melchiorre (ef.) - ex-professor de surdos-mudos. Pavia.
199. \* RIPAMONTI, Angelo (ef.) - sacerdote, catequista no Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
200. \* ROBBIANI, Carolina (ef.) - professora no Instituto Real de Surdas-Mudas de Milão.
201. \* ROBBIANI, Francesco (ef.) - professor no Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
202. ROESSLER (hon.) - senhora. Hildesheim.
203. ROESSLER (ef.) - diretor do Instituto de Surdo-Mudo em Hildesheim.
204. \* ROMULE (ef.) - irmão religioso, diretor da Instituição de Surdos-Mudos em Besançon.
205. ROMANO, Carlo (hon.) - escultor, professor de desenho no Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
206. ROQUETTE (ef.) - abade, diretor da Instituição de Surdos-Mudos em Rodez.

207. \* ROSING HED (ef.) - professora de surdos-mudos em Christiania (Noruega).
208. \* ROSSI, Francesco (ef.) - professor no Instituto Real de Surdos-Mudos de Oneglia.
209. \* ROSSI, Guglielmo (hon.) - comandante, conselheiro provincial em Milão.
210. \* ROSSI, Luigia (ef.) - professora de surdas-mudas, filha da caridade em Milão.
211. \* ROSSO, Enrichetta (hon.) - aprendiz de professora no Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
212. \* SACCHI, Giovanni (ef.) - professor no Instituto Real de Surdos-Mudos de Roma.
213. \* SACCHI, Giuseppe (hon.) - comandante, professor de pedagogia na escola normal em Milão.
214. \* SAETTONE, Giovanni Batt. (ef.) - diretor do Instituto Contubernio D'Albertis para os Surdos-Mudos de Gênova.
215. \* SALA, Antonietta (ef.) - religiosa filha da caridade, professora de surdas-mudas em Milão.
216. SALVONI, Antonio (hon.) - cavaleiro, supervisor de estudos da província de Milão.
217. \* SALVÍONI, Maria (ef.) - professora dirigente do Instituto de Surdas-Mudas Carentes da Província de Milão.
218. \* SANGALLI, Amilcare (hon.) - professor, representante da sociedade pedagógica italiana em Milão.
219. \* SAPOLINI, Giuseppe (hon.) - doutor em fisiologia, comandante, membro do conselho diretor do Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
220. SARTORIO, Emanuele (hon.) - de Palermo.
221. SASSI (hon.) - Lyon.
222. \* SAVARE, Giovanni (ef.) - padre, diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Lodi.
223. \* SAVINIEN (ef.) - irmão religioso, professor da na Instituição de Surdos-Mudos em Nantes.
224. SAWALLISCH (hon.) - de Emden.
225. SCOTTI, Giuseppe (hon.) - comandante, secretário do Congresso Internacional de Beneficência. Milão.
226. \* SIRONI, Giovanni C. R. S.<sup>46</sup> (ef.) - padre, diretor do Instituto Real de Surdos-Mudos de Roma.
227. \* SMALDONE, Filippo (ef.) - sacerdote, da Casa de Caridade dos Surdos-Mudos em Ponti Rossi em Nápoles.

---

46 NdT: Ordem dos Clérigos Regulares de Somasca (C.R.S.).

228. SOEDER - diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Amburgo.
229. \* STAINER, William (ef.) - instrutor de surdos-mudos para o conselho escolar de Londres, capelão para surdos-mudos da Igreja Paroquial de Bethnal Green, Londres. Tesoureiro e diretor honorário de lares cristãos para surdos-mudos. Londres.
230. STEPHANOW - diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Pietroburgo.
231. \* STODDARD, Charles A. (ef.) - reverendo, doutor<sup>47</sup>, editor do New York Observer, membro do Conselho de Administração do Instituto de Nova Iorque.
232. \* SWINNY, E. M. A. (hon.) - intérprete de inglês. Londres.
233. TAGLIABUE, Antonio (hon.) - padre em Milão.
234. \* TARRA, Giulio (ef.) - cavaleiro sacerdote, diretor do Instituto de Surdos-mudos da Província, representante da Associação Pedagógica Italiana em Milão.
235. TAVERNA, Rinaldo (hon.) - conde, membro da comissão pela educação de surdos-mudos carentes de Milão.
236. TERRUZZI, Giuseppe (hon.) - dentista no Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
237. THOMPSON, E. Symes (hon.) - doutor<sup>48</sup>, vice-presidente da Sociedade para a formação de professores de surdos-mudos segundo o método oral puro, em Ealing perto de Londres.
238. THOMPSON, Symes (hon.) - senhora. Londres.
239. THEOBALD<sup>49</sup> (ef.) - professor do Instituto Nacional de Paris.
240. \* TREIBEL (ef.) - doutor<sup>50</sup>, diretor do Instituto Real em Berlim.
241. \* TREIBEL (ef.) - senhora. Berlim.
242. \* TREMOLADA GIUSEPPA (ef.) - religiosa, filha da caridade, professora de surdas-mudas em Milão.
243. TURCHI, Giovanni - professor, padre, ex-tutor de surdos-mudos, agora diretor de cegos em Turim.

---

47 NdT: Charles Augustus Stoddard (1833-1920), doutor em Divindade.

48 NdT: Edmund Symes-Thompson (1837-1907), médico defensor de que os surdos eram mais propensos a doenças pulmonares que os ouvintes. Autor de *On the health of deaf-mutes - a paper written for the International Congress at Milan, september, 1880*.

49 NdT: Joseph Nicolas Theobald (1839-1893) - Outro dos quatro surdos presentes em Milão. Theobald legou-nos uma obra pouco conhecida em que sugeria a formação de uma comunidade surda: *Projet d'une colonie agricole de sourds-muets*. Sobre essa obra ver: SOUZA, Regina M.; BRITO, Fábio B.; GIL, Cristina I. C. Projeto de uma colônia agrícola de surdos: uma surdotopia no século XIX francês? ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.24, n.4, p. 795-810, out./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8669147/30814>.

50 NdT: Doutorado em Teologia.

244. \* TRESSO, Antonio (ef.) - padre, doutor em teologia sagrada e professor no Instituto de Surdos-Mudos de Turim.
245. \* TRIOULEYRE, Marie Pierre (ef.) - irmão religioso, diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Puy (França).
246. \* VAÏSSE, Léon (ef.) - diretor honorário do Instituto Nacional de Paris.
247. \* VALENTIN (ef.) - irmão religioso, professor da Instituição de Surdos-Mudos em Nantes.
248. \* VECCHI, Angelo (hon.) - doutor, secretário honorário do Pio Instituto de Surdos-Mudos em Pavia.
249. \* VIMIN (ef.) - irmão religioso das escolas cristãs, diretor da Instituição de Surdos-Mudos de Saint-Étienne (Loire-França).
250. \* VISCONTI, Giuseppina (hon.) - aprendiz no Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
251. \* VISCONTI VENOSTA, Giovanni (hon.) - nobre cavaleiro, conselheiro comunitário de Milão.
252. \* VITALI, Luigi (hon.) - sacerdote, reitor do Instituto de Cegos de Milão.
253. \* VITTADINI, Giovanni (hon.) - comandante, doutor, membro do conselho de administração do Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão.
254. \* WIDMER, Marguerite (ef.) - senhorita, professora de surdos-mudos no Instituto Pereire de Paris.
255. \* ZUCCHI, Augusto (hon.) - cavaleiro, doutor<sup>51</sup>, presidente do Conselho diretor do Instituto Real de Surdos-Mudos de Milão, representante do Ministério real de educação pública e de Associação Pedagógica Italiana de Milão.

---

51 NdT: Doutorado em Direito.



## ATAS

---

# INAUGURAÇÃO E PRIMEIRA SESSÃO DO II CONGRESSO INTERNACIONAL DOS PROFESSORES DE SURDOS-MUDOS

**Segunda-feira, 06 de setembro**

Em 06 de setembro de 1880, reinando Humberto I de Savóia na Itália, foi inaugurado na cidade de Milão, no grande salão do Instituto Real Técnico de Santa Marta, o Segundo Congresso Internacional para melhoria das condições dos surdos-mudos.

Os lugares de honra foram ocupados pelo senhor prefeito da cidade e da província de Milão, o comandante Basile, pelo prefeito da cidade, o senador conde Bellinzaghi, pelo deputado comandante Cesare Correnti e por outras personalidades distintas, dentre elas os membros de uma comissão especial enviada pelo governo francês, pelos membros do Comitê Organizador de Paris e de Milão e cerca de duzentos membros (tanto efetivos como honorários) do congresso.

O Senhor Doutor Auguste Zucchi, na qualidade de presidente do Comitê Organizador de Milão e representante da Sua Excelência o Ministro da Educação Pública do Reino, toma a palavra em primeiro lugar e faz o seguinte discurso:

“Aos senhores, que vieram aqui de quase todas as partes do mundo civilizado, tenho o prazer de dar as boas-vindas, em nome do Comitê de Milão que organizou o Congresso de professores de surdos-mudos, e em nome do governo real.

Os antigos diziam que os hóspedes eram enviados dos deuses: os senhores nos foram enviados pelo amor da humanidade, pelo espírito de caridade, ao trazer as luzes de vossa experiência, o calor da vossa dedicação. Obrigado, senhores, em nome da minha pátria! Agradeço também em nome dos numerosos desafortunados a quem foram negados os dons da audição e da palavra. Todos aqueles que se esforçam em nossa cidade para melhorar as condições desses desventurados, abrem seus corações a uma doce esperança em vermos neste recinto os nobres professores de tão grande obra de redenção. Eles já vos apresentaram e vos apresentarão ainda seus jovens protegidos, eles irão vos expor os métodos que consideraram mais adequados para aliviá-los da desgraça, e do resultado de vossas discussões se espera um encorajamento para se perseverar nessa santa e dolorosa tarefa.

Foi uma feliz ideia a dos congressos internacionais, onde, a cada intervalo de tempo e mudando sua sede, possam ser divulgadas a cada nação as descobertas mais recentes, além do aproveitamento dos conhecimentos obtidos sobre os



progressos de cada nação. Ainda não sabemos as vantagens que os representantes que vieram até nós, das nações mais esclarecidas, verão nos métodos praticados em nossos institutos; mas, por mais curta que seja a estadia em nosso país, senhores, podereis ao menos relatar essa certeza de que na Itália a caridade é tão antiga quanto difundida. Possivelmente o congresso que se reuniu em Paris há dois anos não tinha esse conhecimento detalhado dos fatos, talvez havia apenas uma noção vaga e indeterminada, quando, como sede do segundo congresso, escolheu-se a nossa península, que há pouco tempo reivindicou sua liberdade e unidade, e cujos condutores, depois de derrubar todos os obstáculos que por dentro e por fora impediu-os, retomaram o caminho do progresso social.

Itália, chamada imediatamente após a nobre França a provar seu valor na arena da caridade, orgulhosa como está, sente também certo temor; e esse sentimento duplo é mais forte para a cidade de Milão, pois é para ela que vós tereis de olhar mais de perto e foi ela que recebeu a honra de ser a primeira a vos acolher depois daquele imenso centro do saber humano e de obras de caridade chamado Paris.

Como o comitê milanês respondeu a esta honra? Seu mandato era indubitavelmente modesto, pois se limitou a disposições preparatórias e quase inteiramente materiais. No entanto, senhores, estamos felizes em poder indicar aqui o que foi feito, porque não se trata de vangloriar-se do próprio trabalho; mas especialmente na presença do Comitê Central da organização do Congresso (representado aqui pelos muitos honrados senhores Vaïse, Magnat, Balestra, Hungentobler e La Rochelle) sentimos o dever de testemunhar solenemente o interesse e a simpatia do nosso país para com os surdos-mudos.

De fato, uma palavra junto a autoridade municipal nos foi suficiente para que pudéssemos receber essa sala como sede do congresso. A cidade de Milão quis cuidar de todas as despesas do mobiliário, serviços, impressão e todas as medidas administrativas que seus funcionários com cortês urgência executaram. É com efusiva cordialidade que o comitê local agradece ao prefeito e aos representantes do município que mantêm e confirmam desta forma tão digna as tradições da beneficente e esplêndida Milão, genuinamente hospitaleira.

Nós nos dirigimos à autoridade provincial que, com a prontidão que dobra o benefício, nos concedeu um generoso subsídio, pelo qual agradecemos a esses ilustres representantes. Muito felizes em ver hoje pessoalmente o chefe da província, o senhor prefeito comandante Basile, vir prestar homenagem no meio de nós à essa reunião da caridade.

Informamos ao Ministério da Instrução Pública as despesas que este congresso ocasionaria; e este também concedeu um grande subsídio a título de excepcional interesse do governo na causa dos surdos-mudos. Mas isso não é tudo

que nosso governo fez; e a honra que me coube de ser seu representante neste congresso não me impede de falar sobre isso, pois esta é a veracidade dos fatos.

Enquanto aguardava esta reunião de hoje, o Comitê Local teve a ideia de descobrir qual realmente era o estado educacional dos surdos-mudos na Itália. Nesse sentido, não conhecíamos perfeitamente nosso país e tínhamos vergonha de ter que confessar a vós, nossos amigos, como nos encontramos neste exato momento. Mas para saber o número de surdos-mudos educados em nossos internatos, bem como os métodos adotados para instruí-los e os resultados educacionais obtidos, e, finalmente, todos os demais detalhes importantes a este respeito, foi necessário primeiro apelar eficazmente aos diretores das várias instituições, e em seguida a um estudo comparativo dos dados que coletaríamos para que surgissem as especificidades dessas escolas italianas especiais.

Então, assim que expressamos essa ideia, o governo comprometeu-se a prover tudo. Através do ilustre diretor do Escritório de Estatística Geral do Reino, o senhor comandante Bodio, obtivemos instruções coesas das 36 instituições do reino (o que citamos para seu louvor) e os detalhes pormenorizados, e isso resultou em um estudo estatístico, um dos trabalhos mais preciosos do doutor Raseri<sup>52</sup>, cujo trabalho, graças à generosidade do governo, podemos agradecer cada membro do congresso.

Esta monografia completa sobre as escolas italianas pode provocar pesquisas do mesmo tipo em outras nações, pesquisas valiosas para determinar medidas favoráveis ao alívio dos surdos e mudos. Enquanto isso, nossa Itália tem diante de si a realidade dos seus próprios fatos, que oferecem motivos de satisfação com os triunfos que a caridade já alcança, mas ao mesmo tempo um sério tópico de estudo para o futuro. Não vou ignorar o fato que emerge dessa monografia, onde falamos sobre o método de ensino adotado em cada instituição, ou seja, um acordo quase universal entre os professores na instrução dos surdos-mudos, não mais pelo alfabeto dos dedos, nem pela mímica, invenção piedosa que não deixará de chamar para sempre as bênçãos do venerável Abade de l'Épée, mas pela palavra viva, que é o privilégio do homem, o veículo único e seguro do pensamento, o dom de Deus, sobre a qual podemos dizer com verdade:

*Luce dell'alma è la parola, e l'aima  
È luce in terra del divin pensier. (Capparozzo)*<sup>53</sup>

52 NdT: A obra referida é: RASERI, Enrico. **Gli Istituti e le scuole dei Sordomuti in Italia**. Risultati dell'Inchiesta statistica ordinata dal Comitato pel Congresso Internazionale dei Maestri dei Sordomuti da tenersi in Milano nel settembre 1880, Roma, Tip. Elzeviriana, 1880. Disponível em: <https://ebiblio.istat.it/digibib/Istruzione/LO10421201IstitutescuolesrdmtIta.pdf>.

53 **Francês/Português:** A palavra é a luz da alma, assim como a alma é, aqui abaixo, a luz do pensamento divino.

NdT: A tradução do italiano para português: Luz da alma é a palavra, e a alma, é luz na terra do pensamento divino.

Mas, se por um lado, isso nos consola, senhores, por outro lado os números mostram uma triste eloquência.

Os surdos-mudos (como aprendemos com as estatísticas citadas acima) que povoam hoje as 36 instituições italianas para serem educados, são em torno de 1.500; mas sabem o número de nossos surdos-mudos entre 5 e 21 anos, que é geralmente a idade mais propícia à educação? São 15.000. Vamos reduzir esse número pela metade, já que os cursos de instrução geralmente não inclui mais de oito anos; e novamente vemos que, a cada cinco surdos-mudos, apenas um recebe instrução. E os outros? Eles são completamente iguais a nós; a única diferença que existe entre eles e nós é o infortúnio que os domina. Mas, o que compartilham dos benefícios da vida social? Como eles vivem? Como eles morrem?

Senhores, este é um pensamento extremamente sério e doloroso, ainda mais se pensarmos especialmente que, depois de oito anos, a Itália não se envergonha de seus milhares de surdos-mudos sem instrução, se o filantrópico e sábio projeto de lei apresentado pelo ex-ministro Correnti não tivesse sido esquecido desde o dia em que ele deixou a direção do Departamento de Educação Pública em 1872. Mas consolemo-nos com o pensamento que não é possível que o solene congresso, que aqui abrimos, não expresse antes de seu encerramento um desejo que chegue aos depositários do poder. Por conseguinte, espera-se que, de acordo com a iniciativa do governo, nossos legisladores que escreveram: “todos os italianos terão instrução elementar”, saberão escrever, da mesma forma: “todos os pobres surdos-mudos da Itália serão educados e se tornarão homens”. O desejo de nosso ilustre concidadão a quem saudamos hoje em nosso meio será então realizado, e assim, o desejo de toda a nação.

Para concluir a apresentação do que foi feito para preparar este congresso, eu acrescentaria que os professores e mestres de nossas escolas aceitaram com a melhor graça possível estender seu trabalho anual para esperar por vós e apresentar seus alunos; que, mesmo as famílias, impacientes para rever suas crianças no fim do outono, preferiram o bem da causa comum à satisfação de seu carinho; e, finalmente, nós vos desejamos as boas-vindas e hoje nós vos recebemos em nosso meio como amigos há muito esperados.

E agora, senhores, abrirei vossas sessões, cujo número é delimitado, nesses debates que, desde que não se percam em disputas (como um proeminente filósofo disse corretamente, ilustre Adolphe Franck, que o Governo Francês enviou com outros ilustres personalidades na qualidade de representantes para participar de nossos estudos) abrem o caminho da verdade e da ciência, fortalecem as conquistas da mente humana e fazem a luz florescer.

Mas, ao me despedir, cedendo esta presidência que foi temporariamente confiada a mim, em nome do Comitê de Milão, renovo as boas-vindas.

Há entre vós homens ilustres por sua ciência, que desfrutam de justa fama, diante dos quais minha pessoa tanto se apequena que nesta assembleia me vejo deslocado, e sinto um receio que se assemelha à vergonha. Mas a ciência profunda, especialmente se for acompanhada pela caridade, é a mãe da indulgência; foi esse pensamento que me encorajou, e que sem me fazer esquecer quem sou, me permitiu ficar por alguns momentos em frente a vós. Oh! vossa caridade é muito grande, senhores, porque faz com que vos dedicais a melhorar o destino de tantos infelizes, para quem a natureza negou, ou uma enfermidade removeu a audição e condenou à impossibilidade de nunca alcançar a integridade da vida! Vós procurais esses jovens infelizes, olhais para eles com profunda pena, com delicadezas amorosas que encorajam as almas e impõem o amor. Estudais suas pobres inteligências, examinais pacientemente o que poderia haver nas experiências dos mestres que os precederam e daqueles com quem se comprometeram. Experimentais intensa dor, mas não caís em desespero, quando, os resultados não responderam às ações, ficais encantados quando vossos alunos vos entenderam e a palavra surgiu na ponta de seus dedos ou melhor, quando, graças a sucessos mais felizes, finalmente chegou a ressoar, ainda que de modo áspero e rude, no arco de seus lábios.

Sejam abençoados, senhores, em seu trabalho pelos triunfos obtidos nesses momentos! Perseveráveis e ainda perseverais. Assim, sem arrependimento ao deixar vossas casas e vossas igrejas, com alegria vindes aqui, além das montanhas e do mar; sem arrependimento e com alegria, que alguns dentre vós sem temer as ondas do vasto Atlântico, vindes da distante América para empreender a caridade. Oh, sede bem-vindos!

Nossos surdos-mudos que vos viram, nestes dias, pela primeira vez, vos amam hoje com um amor filial. Eles vos conheciam pela fama e já vos amavam porque seus professores há muito conversavam com eles sobre esses amigos, que em outros países se tornaram pais e mães de seus irmãos infelizes; mas vossa presença, a dos homens generosos que formaram uma família de infelizes pelos quais sofrem e se beneficiam, lutam e esperam, elevam seu carinho à ternura, à dedicação. E nós também, que cuidamos mais de perto desses infelizes, sentimos que vos amamos profundamente e temos a esperança de sermos correspondidos.

Oh, é verdade que o infortúnio une muito mais as almas que a alegria! Aqui estão homens de todos os ambientes, de todas as linguagens, de todas as doutrinas filosóficas, de todas as crenças religiosas. Todos, que aqui estamos, talvez, na alegria, passaríamos lado a lado como estranhos, enquanto na presença do infortúnio, nesta luta sem trégua pela qual nós nos esforçamos, nós nos apertamos as mãos como irmãos.”

Depois, o Dr. Zucchi, o senhor prefeito, discursou nestes termos:

“O prefeito de Milão, por sua vez, e em nome da cidade, sente também o dever de dar as boas-vindas e vos dirigir uma afetuosa saudação.

O ilustre presidente cujo brilhante e elegante discurso acabamos de ouvir agradeceu à representação municipal muito além de seus méritos, pelo o que foi feito para promover esta reunião.

A representação de Milão e o prefeito puderam satisfazer assim o sentimento de seu coração, ao mesmo tempo, sendo intérpretes dos habitantes desta cidade que, além do mais, em todos os países civilizados, têm um interesse muito particular por semelhantes instituições.

E de fato, este congresso é realmente importante pela contribuição de muitas representações nacionais e, daquelas, não menos ilustres representações estrangeiras, que nos têm honrado com com seu apoio, guiadas por um sentimento de verdadeira filantropia e um vivo desejo de resolver os problemas que se relacionam com a educação de surdos-mudos, pois as soluções dependem da escolha do método que, assim como acabou de dizer o ilustre Presidente do Comitê, deve atender melhor ao bem comum, aquele de realmente obter a re-denção dos surdos-mudos.

Agradeço aos ilustres estrangeiros reunidos aqui e agradeço, inclusive, as personalidades da nossa Itália, e entre outros, o senhor comandante Cesare Correnti, a quem tenho o prazer de ver também no gabinete da presidência; mas, ao fazer esse agradecimento, sinto-me tomado por uma profunda dor. Vejo que faltam aqui entre nós dois homens ilustres e bem reconhecidos em seu país: o conde Paul Taverna, fundador da Instituição dos Surdos-mudos Pobres da Província, e o Conde Alexandre Porro, a quem nossa Instituição Real para Surdos-Mudos é devedora por ter sido capaz de alcançar progresso sério e real ao qual são direcionados seus estudos; mas, ao evocar a memória desse ilustres homens, tenho certeza de que os passos deles são seguidos e que vosso trabalho não apenas será conduzido com sucesso, mas também com mais sabedoria e mais utilidade para a humanidade”.<sup>54</sup>

Então o Sr. Vaisse, presidente honorário do Comitê Central de Organização pronuncia em francês as seguintes palavras:

“Senhor prefeito, senhor comissário, senhor presidente e membros do comitê local, e vós honrados e queridos colegas da Instituição Real e da Instituição dos Surdos-Mudos Pobres da Província:

<sup>54</sup> Aproveito esta oportunidade para realizar um ato de justiça recordando o presidente predecessor do Sr. Porro, Dr. Cesare Castiglioni, quem teve o mérito principal da introdução do método da palavra nas instituições italianas; já que ele foi o primeiro, depois de uma viagem à Alemanha em 1868 e apesar de todos os preconceitos que reinavam entre nós, introduziu-o na Instituição Real, de modo que, graças ao Ministro da Educação pública, C. Correnti, tornou-se quase obrigatório em toda a Itália; Porro foi presidente de 1860 a 1863, depois de 1871 a 1879, e Castiglioni de 1867 a 1871. O redator.

Antes de iniciar o decurso programado de nosso trabalho, peço-vos permissão, em nome do comitê parisiense organizador de nosso congresso, para agradecer pela calorosa recepção que recebemos de todos vós e expressar os sentimentos de alta consideração, afetuosa comunhão fraterna, de sincera e profunda estima com a qual passamos a estar em vosso meio.

Ao escolher Milão como local da nossa nova reunião, nós sabíamos que estaríamos aqui, na Atenas italiana, e ao mesmo tempo estaríamos em um país onde a atividade de instrução de surdos-mudos tem sido realizada com um sucesso tão excepcional e rápido nestes últimos anos.

Um mesmo pensamento, assim como um mesmo sentimento, nos dominam hoje, a uns e a outros. Todos temos um mesmo desejo, fazer pelos nossos alunos tudo o que for possível para a situação deles. Estamos convencidos da possibilidade em dar maior desenvolvimento ao ensino da palavra e da leitura labial com os surdos-mudos, ensino que Jacob-Rodrigues Pereire introduziu na França há um século e meio, e que até mesmo o nosso ilustre predecessor, Abade de l'Épée admitiu como a única maneira de devolver o surdo de nascença à sociedade.

Há dois dias que estamos muito felizes em poder aplaudir os resultados notáveis das lições de nossos queridos colegas milaneses.

Agora discutiremos nossos respectivos princípios e nossa educação em comum.

Em nossas reuniões, estou convencido disso, nos encontraremos, tenho o prazer de dizer desde agora, mais perto do que poderíamos presumir até o momento. Também à união tão íntima de corações, se somará a união sempre mais completa de pensamentos.”

Depois do Sr. Vaisse, o Sr. Houdin, diretor da instituição Paris-Passy, assumiu a fala nos seguintes termos:

“Senhor presidente, senhores! O Congresso Nacional Francês de Lyon, em 1879, decidiu que os membros de sua mesa formariam a delegação francesa no Congresso de Milão. Presidente do Congresso de Lyon, tenho a honra de presidir esta delegação e tenho a honra de apresentá-la. Ela é composta dos senhores Léon Vaisse, presidente honorário; Auguste Houdin, presidente; Augustin Grosselin e o cônego Bourse, vice-presidentes; Hugentobler e Ernest La Rochelle, secretários; o Abade Goyatton, tesoureiro.

Permitam-me, senhores, falar em nome da delegação francesa (e eu poderia adicionar os nomes de todos os professores e amigos de surdos-mudos na França, porque nenhum, eu tenho certeza, não deixará de se unir de coração aberto ao meu pensamento e às minhas palavras), permitam-me, afirmar, expressar a vós, os sentimentos que todos trazemos ao congresso nesta bela terra ensolarada da Itália.



À Itália, ao seu sangue quente e generoso, ao seu gênio artístico e literário, ao seu culto à ciência, ao progresso, à humanidade, prestamos homenagem de nossa admiração e simpatia; aos professores e amigos italianos de surdos-mudos, a esses nobres e generosos corações que dão aos nossos entes queridos privados de ouvir tudo o que eles mesmos receberam de força, de coração e de vida, expressamos novamente a nossa admiração e nossos sentimentos calorosos de boa fraternidade.

Vinte anos atrás, nós já chegamos ao solo italiano, viemos armados, não para lutar contra vós, já que a França e Itália são irmãs! Mas para combatermos juntos por vós, por vossa independência e por vossa nacionalidade! Hoje voltamos, mas desarmados, graças a Deus! Para combater uma vez mais por uma causa maior, e certamente tão grande quanto a da independência e nacionalidade de um povo nobre: pela causa da humanidade.

Nós triunfamos então; espero que ainda triunfemos hoje; e desta vez, sem custar nem uma gota de sangue ou lágrima, mas pelo contrário, estancando o sangue que escorre da ferida do coração de tantas mães e limpando as lágrimas que descem de seus olhos maternos!

Mais uma palavra! Os professores italianos que nos deram a honra de participar do Congresso de Lyon, tiveram a gentileza de lembrar-me, na minha chegada, das últimas palavras que eu pronunciei como presidente do congresso.

Uma vez que essas palavras foram tão doces para seus corações, uma vez que tiveram a gentileza de mantê-las em boa memória, deixais-me lembrá-las aqui. Sim, eu disse e repito: ‘o ensino da palavra terá seu dia, porque é um benefício e uma benção para nossos queridos desprivilegiados, e porque há na terra homens de boa vontade e lá em cima um Deus!’”

Após o discurso do Sr. Houdin, cuja fala calorosa e expressiva foi intensamente aplaudida, assim como as falas dos oradores precedentes<sup>55</sup>, o chefe da província e o do município se retiram, e imediatamente passa-se à eleição regular, por cédula de votação, do comitê definitivo. A votação, à qual foi precedida na observância de todos os mecanismos e trâmites exigidos e de costume, fornece os seguintes resultados, são eleitos os senhores:

Presidente: Dom Giulio Tarra.

Secretário Geral: Prof. Pasquale Fornari.

Vice-presidentes:

- Para os Italianos: Prof. P. Enrico Marchiô;
- Para os Franceses: Dir. Auguste Houdin;

---

<sup>55</sup> O redator deve registrar que, para garantir nestas atas toda a sua dignidade, excluiu as indicações de aplausos.

- Para os Alemães: Dir. Treibel;
- Para os Ingleses: Peet.

Vice-secretários:

- Para os Italianos: Dir. Lino Lazzeri;
- Para os Franceses: Abade Louis Guérin;
- Para os Alemães: Dir. Jacques Hugentobler;
- Para os Ingleses: Arthur Kinsey.

O presidente e os vice-presidentes assumem seus lugares na mesa, cada um tendo à esquerda o secretário, representante da mesma nacionalidade (ou melhor, da mesma língua). Então o presidente se levanta e diz:

**O Presidente.** – Caros colegas! Na prova de confiança que vós me honrais vejo uma nova homenagem prestada à minha cidade natal, que vós gentilmente escolhestes ser a sede deste tão desejado congresso. Ou seja, apesar da minha falta de méritos e da minha absoluta falta de experiência no cargo que vós me confiais, atendo ao vosso desejo, ou melhor, obedeço a vossa ordem e vos agradeço. Mas, ao mesmo tempo, reconheço que o resultado de vossa votação seria outro se dois ilustres colegas italianos, dois nomes muito mais dignos do que o meu em uma posição tão honrosa, não tivessem sido impedidos pelas circunstâncias, um de se apresentar entre nós e outro por não aceitar o cargo; como eu ocupo o lugar deles aqui, eu os saúdo e peço que os proclameis presidentes honorários de nosso Congresso. Esses homens, esses nomes, como vós já bem entendeis, são o venerável pai dos professores italianos, o comandante Thomas Pendola, a quem devemos em grande parte o progresso feito na Itália pelos estudos para a educação dos surdos-mudos, e o reverendo cavalheiro diretor da Instituição Real Dom Élisée Ghislandi, de quem ontem puderam apreciar o zelo, inteligência, ao mesmo tempo que o amor sincero pela grande causa que nos une.

Falar e agir em nome desses homens e de outros colegas de tão merecido reconhecimento pelo trabalho interessante e o alto grau de instrução, não menores que sua caridade, será um estímulo e um apoio para mim ao mesmo tempo. Essa confiança se fortalece ainda mais em mim quando vejo aqui entre nós, chegando para inaugurar nosso trabalho, o ilustre comandante Cesare Correnti, que, em nome de toda a assembleia, proponho como o primeiro dos membros honorários, honra que se reflete em nós que o saudamos como o homem de nossas expectativas legais, permitam-me a palavra, a favor da desafortunada família surda-muda.

Não tenho dúvida de que todos vós, meus queridos e reverenciados colegas, facilitareis minha tarefa pela forma tranquila, comedida e criteriosa de



vosso debates, renunciando a sentimentos pessoais em prol de um resultado rápido e satisfatório, e que gentilmente me dêem por escrito um resumo de suas ideias e propostas, para que a discussão sempre vá direto ao seu objetivo, sem a necessidade de trazer de volta os palestrantes, para que a escrita do relatório seja a mais simples e fiel possível, e que as perguntas apresentadas caminhem prontamente em direção à sua solução. Para alcançar esse objetivo, aconselho especialmente a cooperação dos honoráveis vice-presidentes, do secretário e vice-secretários aqui presentes e que me incentivam, aos quais também expresse meu desejo que cada um tenha a preocupação de coletar e interpretar fielmente para nós os discursos feitos por seus compatriotas em línguas estrangeiras.

Honoráveis colegas! – Algumas questões que serão submetidas a nossas deliberações são de extrema importância, e tenho certeza que dareis preferência a elas; mas, o objetivo que nos une aqui é ainda mais importante; é melhorar a condição da grande família desafortunada de surdos-mudos proporcionando o progresso da arte que deve libertá-la de sua dor, arte sublime de sabedoria e caridade a qual todos, em um só sentimento, dedicamos nossa vida. É por isso que, sem mirar nenhum outro objetivo além desse último, com um espírito de amor e conciliação, vamos nos pôr a trabalhar. Que nenhum outro triunfo nos seja mais caro do que o da verdade e o da caridade. Se o Congresso de Milão puder proporcionar um pouco mais de unidade no ensino e um vínculo forte entre os professores, penso que cada um de nós ficará feliz por ter participado e se lembrará disso como uma boa ação; porque é certo que nenhum resultado, por maior que seja, não poderá ser dado pela ciência, que se iguale ao de sustentar e aumentar o amor e a estima recíprocas entre aqueles que a professam.

Para esse propósito altruísta e santo, em nome daquele que redimiu tudo, oh redentores da humanidade sofredora, entremos cheios de confiança nessa nobre arena.

**Balestra.** – Senhoras, senhores e colegas! Meu lema é andar em frente, sempre em frente! A Sagrada Escritura guia minhas palavras. – Deus começa fazendo um elogio à palavra dizendo; *In principio erat verbum*, e eu vos digo: *Vox clamantis in deserto; parate viam*<sup>56</sup>. Devemos limpar o caminho para que o homem possa avançar.

Todos os franceses têm prazer em vos prestar homenagem, proclamando todos juntos a palavra; nós temos que sair daqui com a satisfação de termos feito um trabalho sério. Frequentemente duvidamos da eficácia dos congressos e da boa vontade dos congressistas.

O que eles fazem? – se perguntam alguns. – Bem, vamos mostrar que sabemos

56 NdT: Balestra cita duas passagens dos evangelhos: Jo 1,1 - “No princípio era o Verbo...” e Jo 1,23 - “[...] voz que clama no deserto; preparai o caminho [...]”. Esta última é uma retomada do texto de Is 40,3.

como fazer algo. Em Paris lançamos a pedra fundamental; mas lá nós ainda não tínhamos as ideias que temos hoje; em Lyon avançamos um pouco; mas não o suficiente.

Senhores, sigamos em frente, sempre em frente! Aqui está o vosso programa. Ao executá-lo todas as nações vos aplaudirão.

**O Presidente.** – Devido a muitas coisas e à minha pouca experiência, esqueci dois outros nomes que devemos igualmente honrar. Um é o herdeiro do coração e da mente do falecido conde Paolo Taverna, o cavalheiro Innocent Fini, que proponho acrescentar à presidência honorária; o outro é o senhor Grosselin, um homem beneficente e estudioso de nossa ciência, vice-presidente do Congresso de Paris e de Lyon, a quem proponho atribuir o título de vice-presidente honorário. Outros nomes são propostos e peço permissão para proclamá-los: os senhores Vaïsse, Balestra, Zucchi, Hirsch, como presidentes honorários, e o senhor La Rochelle como secretário honorário. Todas essas pessoas têm méritos reconhecidos na educação de surdos-mudos.

**Vaïsse.** – Comunica as mensagens de algumas cartas de colegas que se juntam ao congresso e lembra que o Sr. Eugène Pereire também merece reconhecimento na educação dos surdos-mudos por ter fundado a escola que leva o nome de seu antepassado, em Paris.

**O Presidente.** – Entre os nomes que eu esperava ser proclamado pela assembléia havia mesmo o do senhor Eugène Pereire, que, proposto por último, será o primeiro, aplicando aqui o princípio do livro sagrado<sup>57</sup>.

A Assembleia aplaude calorosamente o acréscimo do senhor Eugène Pereire como presidente honorário.

O presidente lê um telegrama do senhor Deutsch, diretor do Instituto dos Surdos-Mudos Israelitas de Viena, telegrama pelo qual pede desculpas por não poder vir ao congresso. Em seguida, propõe-se enviar telegramas de homenagens especiais e reconhecimento para Suas Majestades, o Rei Humberto I e a Rainha Margherita, a Sua Excelência o Ministro da Educação Pública, ao comandante Tenerelli, secretário geral do referido ministro, e ao governo francês, que veio a ser oficialmente representado no congresso, enviando pessoas tão eminentes. A assembleia aprovou por unanimidade.

O presidente fez vários comunicados, incluindo uma carta da Sociedade de Higiene que nomeia, como seus representantes no congresso, o comandante Giuseppe Spolini e o professor cavaleiro médico Gaetano Strambio; uma carta do senhor Rayroux, diretor da Instituição para surdos-mudos de

---

<sup>57</sup> NdT: Tarra, na tradução francesa estaria fazendo menção ao texto evangélico de Mt 20,16. Esta referência não consta nas atas em italiano.

St-Hyppolite-du-Fort, que pede desculpas por não poder comparecer; da nomeação do dr. Zucchi como representante do ministro da educação pública; duas cartas da Associação Pedagógica Italiana, que encarrega os cavalheiros Zucchi e Terra para representá-la; uma carta do Conselho Escolar da Província referente ao subsídio de 2.000 libras concedidos pelo Ministério, e outros documentos de menor importância omitidos por brevidade.

Em seguida, Vaïsse comunica sobre as cartas de diferentes professores de surdos-mudos que se desculpam por não poder comparecer, a saber: o Abade Lambert de Paris, o Sr. Deutsch de Viena, o Sr. Haerne de Bruxelas, o dr. Hirsch, diretor da instituição de surdos-mudos de Roterdã, o Sr. Sawallisch d' Emden, o Sr. N. Weissweiler de Colônia, e o Irmão Luís de Nantes.

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

**Magnat.** – Obviamente, como a questão do método é a mais importante, eu me associo a essa ideia que é também a da maioria da assembleia. Em seguida discutiremos assuntos de menor importância.

A assembleia aprova.

**Presidente.** – Então, discutiremos amanhã a questão do método.

## SEGUNDA SESSÃO DA MANHÃ

Terça-feira, 07 de setembro

A sessão do dia 07 teve início às 9 horas e 30 minutos e foi encerrada ao meio-dia.

O Secretário-geral lê a ata da primeira sessão, a de inauguração; a redação não é aprovada por votação imediata, pois a assembleia deseja que o Sr. Abade Guérin, o vice-secretário para língua francesa, traduza-a primeiramente para proceder à leitura em francês na sessão da tarde.

**Pini.** – Se eu tivesse previsto que a assembleia me honraria com o seu voto, teria pedido ao Sr. presidente para não considerar minha modesta pessoa. Esta votação me causou ainda mais surpresa que prazer; porque, eu confesso, eu estou demasiadamente convencido de ter feito muito pouco para os surdos-mudos, especialmente durante estes últimos tempos, quando minhas atribuições eram muito restritas. De qualquer forma, interpreto a escolha da assembleia como efeito de uma benevolente disposição quanto a mim, e aceito-a em homenagem à memória do meu ilustre predecessor.

**Marietti.** – Alguns congressistas manifestaram o desejo de que, em vez de duas sessões diárias, de três horas cada, como havia sido decidido, só tenhamos uma, mas de quatro horas, de oito da manhã ao meio-dia, para que nossos honrados convidados tenham o resto do dia livre para visitar a cidade, cuidar de seus assuntos pessoais ou de trabalho.

**Presidente.** – A este propósito, acabo de receber uma moção proposta por muitos membros que exprimem também o desejo de que apenas se realize uma sessão por dia. Por conseguinte, seria conveniente propor realizar as nossas sessões das oito às doze horas. Se ninguém tem nada a objetar, proponho que a votação seja por mãos levantadas.

**Vaisse.** – Antes de votar, gostaria de saber a que horas podemos visitar as instituições dos surdos-mudos de Milão; porque a visita a estes estabelecimentos é um objeto de maior importância para os congressistas.

**O Presidente.** – Do meio-dia às quatro e meia.

**Ricordi.** – Se a assembleia decidir que só tenhamos quatro horas de sessão por dia, em vez de seis, não me oponho; no entanto, faço notar que teremos muito menos horas para as nossas discussões, e que as questões a se resolver são numerosas.

**O Presidente.** – É precisamente por causa da brevidade do tempo que gostaria de pôr de imediato a votação desta proposta; assim ganharemos algum tempo.

Após algumas observações dos Srs. Magnat, Rossi e Bourse, a assembleia decide realizar uma única sessão por dia, de 08 horas ao meio-dia, com exceção do dia seguinte, dia 08, feriado, no qual, por um respeito especial com os congressistas pertencentes ao clero<sup>58</sup>, e segundo o desejo do Cônego Bourse, decide-se realizar a sessão de meio-dia às quatro.

O presidente comunica os nomes dos delegados do governo francês, que são:

- Sr. Adolphe Franck, membro do Instituto, delegado especial do Ministério do Interior e dos Assuntos Religiosos da França (sob a autoridade do qual são colocadas, na França, as instituições nacionais);
- Sr. Claveau, inspetor-geral das instituições beneficentes na França;
- Sr. Peyron, diretor da Instituição Nacional dos Surdos-Mudos em Paris;
- Sr. Hurriot, diretor da Instituição Nacional de Surdas-Mudas em Bordeaux;
- Irmã Augustine, Superiora da Instituição Nacional de Surdas-Mudas em Bordeaux;
- Irmã Angélica, professora na dita Instituição;
- Por fim, o Sr. Auguste Houdin, diretor da Instituição Paris-Passy, encarregado de uma missão científica pelo Ministro da Instrução Pública na França.

O presidente lê os telegramas que foram redigidos e enviados ontem, lê também o que foi recebido do diretor da Instituição de São Petersburgo, que saúda os seus colegas e pede desculpa por não poder assistir ao congresso; comunica mensagens de várias cartas, e informa o título de vários impressos depositados na sua mesa. Ao final, anuncia uma carta do venerável Padre Pendola de Siena.

**Balestra.** – Senhores, temos de nos apressar, temos de trabalhar; deveríamos eleger uma comissão para formular um regulamento desta sessão, um comitê local e um comitê central, e encaminhar a criação de uma comissão para os estudos e uma comissão de organização. O senhor presidente encontrará aqui as pessoas mais competentes para a redação deste regulamento.

**O Presidente.** – Eu consultarei sobre este assunto os meus colegas da mesa, porque eu não me sinto autorizado a dar sozinho uma resposta. Enquanto isso, convido o secretário-geral a ler o regimento do Congresso, tal como foi preparado na reunião dos dois comitês de organização.

(O secretário-geral lê o regimento do Congresso em italiano e em francês).

<sup>58</sup> NdT: No dia 08 de setembro se celebra no catolicismo a natividade de Maria, mãe de Jesus.

**Drago.** – Peço a palavra sobre a interpretação do regimento. O artigo 8º diz: “Todos os membros têm direito de participar, etc”. De acordo com este artigo é óbvio que há questões sobre as quais os membros honorários podem participar na votação. O artigo 10º diz, ao contrário: “A votação, etc., etc”. Me parece que seria necessário corresponder o artigo 8º com o artigo 10º, e deixar claro os casos em que os membros devem participar na votação, por exemplo, em questões em que são competentes, como um médico numa questão de higiene, e assim por diante.

**Presidente.** – Creio ser o intérprete dos dois comitês, pois participo da deliberação de ambos, e enfatizo que, justamente, em todas as questões relativas ao ensino e ao método para os surdos-mudos, os membros efetivos apenas são autorizados a votar, pois conhecem este ramo especial por experiência: mas quando a questão for de natureza administrativa ou de higiene, a mesa declarará que o direito de voto é geral. No entanto, há uma lacuna no artigo 10º: seria necessário acrescentar que sobre questões de natureza higiênica ou administrativa poderão dar o seu voto tanto os membros honorários como os efetivos.

**Balestra.** – Senhores, vós sabeis que no convite que foi enviado para todas as partes do mundo foi dito que a língua francesa seria a língua oficial do congresso. Aqui, ao contrário, diz-se que a língua oficial é o italiano. Ora, sendo as duas línguas irmãs, peço que, em homenagem ao país onde o congresso se reúne, declare-se oficial a língua italiana.

**Presidente.** – Penso que temos de começar a tratar da questão pela qual nos reunimos. Por isso farei a leitura, antes de mais nada, da primeira questão; ou seja, é a questão do método que está na ordem do dia.

O presidente lê o primeiro artigo do parágrafo “Métodos” do programa, assim concebido: Indicar os benefícios do método da articulação sobre aquele dos sinais, e reciprocamente (considerar, sobretudo, o ponto de vista do ensino, sem negligenciar o que diz respeito à vida social).

Magnat começa a ler algumas páginas de seu livro tocante a este assunto; mas sua leitura, após mais de vinte minutos, é interrompida por uma moção de ordem<sup>59</sup>.

**Sangalli.** – Eu lamento ser forçado a interromper o honorável relator, mas já que temos o prazer de possuir o seu livro há dois dias e conhecer perfeitamente os excelentes argumentos, penso que seria oportuno não fazer a assembleia perder uma ou duas horas para a leitura deste livro. Portanto, proponho que passemos

---

59 O livro intitula-se: *Organisation des écoles des sourds-muets* par M. Magnat directeur de l'école Pereire. Études d'un des rapporteurs du Comité d'organisation du Congrès international de Milan en 1880, Genève (Ver no apêndice a parte deste livro que foi lida).

imediatamente à discussão, ainda mais que o regulamento concede apenas dez minutos a cada orador.

**Guérin.** – Eu também apelo ao regulamento onde está estabelecido que o tempo concedido a um orador não pode exceder dez minutos. É verdade que há uma exceção a favor dos relatores; no entanto, neste caso, não se trata do trabalho de um relator como tal, mas de um estudo de caráter totalmente pessoal. O relator é definido pelo regulamento e não estamos no caso previsto pelo próprio regulamento. Aqui não temos comitês ou membros do comitê encarregados de serem relatores. Por conseguinte, o Sr. Magnat deve ser convidado a se manter no limite de tempo prescrito pelo regimento, ou seja, resumir seu trabalho em dez minutos; caso contrário, passaremos todos os dias a ouvir leituras.

**Arnold.** – Já perdemos muito tempo em generalidades; seria necessário começar imediatamente a discussão da primeira questão a tratar.

**Magnat.** – Gostaria de responder às observações do senhor Abade Guérin. Meu livro não é um trabalho pessoal; este é realmente o trabalho de um relator. Além disso, se esta parte do livro, que trata da questão do método, requer mais de dez minutos, para as outras, não será necessário tanto tempo. É por isso que peço que façamos uma exceção apenas para esta parte referente ao método, a parte mais importante.

**Franck.** – Peço a palavra por dois minutos a fim de corrigir um fato. Não é, senhores, que eu pretenda envolver-me na questão do método, porque eu não sou competente para tal, sou apenas um espectador que gostaria de aprender e descobrir a verdade. E é precisamente o amor da verdade que me leva a corrigir um erro que escapou ao Sr. Magnat. Diz em seu livro que na Instituição Nacional de Surdos-Mudos de Paris se instrui pelos gestos. Isso não é exato, é mesmo inteiramente falso. Na verdade, o Sr. Valade-Gabel, professor digno de estima e respeito pela sua ciência, publicou em 1857 um método que tem como título: “Método para ensinar aos surdos-mudos a língua francesa, sem o intermediário da linguagem de sinais”, e este é o método utilizado nas instituições nacionais.

Se consultarmos as Instituições de Paris e Bordeaux, diriam que nunca tiveram como resultado de seu ensino as frases tão grotescas citadas pelo senhor Maxime Du Camp e reproduzidas pelo senhor Magnat.

Devo fazer justiça à Instituição Nacional de Paris, da qual os mestres inteligentes nos provam que o ilustre professor que introduziu o método objetivo obteve frases bem diferentes das que acabamos de ouvir, concebidas apenas pelo



espírito de um romancista<sup>60</sup>.

**Magnat.** – Se há alguém que deve ter todo o interesse em negar o que escreveu o Sr. Du Camp é o diretor da Instituição Nacional de Paris; mas eu não faço apreciações, limito-me a citar os fatos assinalados por Sr. Du Camp.

**Franck.** – Ele é um romancista!

**Presidente.** — A justiça exigiria que a leitura do Sr. Magnat termine, porque já falou mais de vinte minutos, já que o regulamento não permite falar mais de dez minutos para quem lê uma memória ou pronuncia um discurso. É por isso que pergunto à assembleia se devemos fazer uma exceção ao regulamento, permitindo que o orador continue com a leitura do texto.

**Magnat.** — Se eu tivesse sido avisado a tempo que eu não poderia ler mais do que dez minutos, teria feito um resumo do meu trabalho; mas como agora é tarde demais, insisto em ler o meu livro e acho que estou no meu direito.

**Sr. Ackers.** – Há um mês, quando solicitei por carta quanto tempo seria

---

<sup>60</sup> Como esclarecimento deste protesto é útil relatar aqui as palavras do senhor Du Camp, repetidas pelo senhor Magnat: “‘Apesar de todos os recursos da mímica, apesar da precisão matemática da datilologia, estas crianças infelizes confundem palavras... Fazendo relatar uma série de movimentos que eu tinha executado, eu obtive esta frase estranha: Primeiro, vós tirastes seu relógio em seu colete do seu bolso’. Eu abruptamente apaguei essa frase para provar o que eu achei incorreto, e perguntei o que tinha feito; o aluno escreveu: ‘Vós limpastes a esponja com o quadro...’ Eu assisti, disse, a ditados feitos com a ajuda da datilologia; nem sempre dão resultados irrepreensíveis. ‘Se a criança não tiver sido iniciada em primeiro lugar sobre o assunto de que se vai falar, se o professor se apressa... o aluno se confunde, preocupa-se apenas em seguir com o olho os sinais isolados, já não tem tempo, para compreender a correlação que existe entre eles e comete erros que, por vezes, são verdadeiros absurdos’. Os exercícios de francês que lhes são impostos para os obrigar a emitir ideias, ensiná-los a contar um fato, escrever uma carta, são interessantes percorrer, porque eles provam como a maioria destas pobres almas são áridas e desprovidas; é de uma esterilidade que dificilmente se pode imaginar. Tenho nas mãos várias destas ‘composições’, onde nada é composto: nunca vi, mesmo nas administrações menos letradas, relatórios mais secos. Estas são histórias de passeios, viagens, um dia de trabalho: a data, a hora, o fato, nada mais; um único tempo de verbo, o pretérito indefinido: ‘Levantamo-nos, saímos, comemos, jogamos, adormecemos...’ Três advérbios voltam incessantemente: primeiro, depois, por fim; procura-se uma impressão, um movimento qualquer, um pensamento, um lampejo, nada! (Em um destes encontrei uma observação: ‘o tempo parecia favorável’; é pouco, mas isso destoa da uniformidade geral como uma camada de vermelho em uma grisalha. ‘Têm pouca imaginação intelectual, mas possuem por compensação uma espécie de imaginação muscular que parece ser predominantemente orgânica’. ‘Parece que a Instituição já não tem vitalidade própria, que não subsiste em virtude do impulso recebido outrora. Ela é a casa-mãe e não tem nenhuma relação com os estabelecimentos de surdos-mudos que, na França, abrigam cerca de 1500 alunos’. ‘É uma escola e não vejo nenhum livro especial’. ‘A casa é triste; apesar dos seus duzentos habitantes, parece solitária’. ‘É um hospício onde se recebe crianças que exauridas pelo linfatismo e pela anemia’”.

NdT: “Grisalha” aqui refere-se a uma técnica francesa de pintura monocromática, em geral em tons de cinza.



concedido às leituras, foi-me respondido que, segundo o uso de muitas reuniões na França, se concederia sem dúvida vinte minutos para cada orador. Ora, a maioria das memórias preparadas para a leitura foram escritas em conformidade com esta resposta, por isso não podem ser lidas em menos de vinte minutos.

**Presidente.** – A Assembleia decidirá se todas as memórias devem ou não ser lidas e se podemos prolongar as leituras até o limite de vinte minutos, como fez o Sr. Magnat. Agora eu consultarei a assembleia para saber se o Sr. Magnat deve continuar a sua leitura.

(A proposta posta à votação não foi aprovada. O Sr. Magnat declara que não quer renunciar ao seu direito e o Sr. Abade Guérin responde-lhe apresentando-lhe o artigo 9º do regulamento e contestando-lhe a qualidade de relator).

**Ricordi.** – Em relação à disposição rigorosa do regulamento tenho uma observação a fazer, o tempo parece-me demasiado pequeno para poder responder com sucesso a quem falou longamente. Se um relator lê ou fala durante uma hora, como poderemos lhe responder de forma satisfatória em dez minutos? Além disso, há uma maneira de cortar uma questão que se arrasta sem recorrer ao regulamento: isto é, quando a assembleia julga que a questão está entendida, cada membro tem o direito de solicitar o encerramento. Mas não é justo que um orador não possa apresentar os seus argumentos porque os dez minutos limitam sua inteligência.

**O Presidente.** – O regulamento foi aprovado, portanto não é da nossa função colocá-lo em discussão. Aquele que falou dez minutos, se a assembleia considerar conveniente permitir-lhe, falará mais dez minutos. Quem falar ou responder saberá resumir e ser breve; desta forma chegaremos a alguma coisa.

**Binaghi.** – Eu também acho que devemos continuar a discussão sobre a questão do método, que temos abordado, e não devemos fazer nenhuma observação sobre o regulamento redigido por pessoas sérias e competentes que o discutiram a seu tempo e que, sabiamente, propuseram limitar a dez minutos o tempo de fala, tendo em conta a curta duração do congresso e o desejo de se obter benefícios sólidos.

**Lazzeri.** – O regulamento foi formulado por homens de ciência e consciência, portanto, é fora de propósito levantar questões sobre o regulamento; consequentemente eu proponho que a assembleia passe à ordem do dia.

A assembleia aprova.

**O Presidente.** – Recordo à assembleia que a discussão é sobre esta questão: qual o método que deve ser preferido para o ensino dos surdos-mudos. Dou a palavra aos membros que tenham algo a dizer ou ler sobre este ponto importante.

**Balestra.** – Para nos apressar, só vejo uma maneira. Aqui está um livro impresso em 1855<sup>61</sup>; onde fala-se da incontestável superioridade do método oral (ele lê uma passagem e, em seguida, deposita o livro sobre a mesa). Agora, aqueles que estão de acordo com isso votarão “sim”; os que discordam votarão “não”.

**Arnold.** – Peço que se prolongue em até 15 minutos a duração de cada leitura.

**Presidente.** – Consulto a assembleia.

(Novamente é solicitado que seja permitido prolongar a leitura de memórias escritas para além dos dez minutos prescritos; e depois de algumas moções e observações se aprova a proposta para simplesmente seguir as regras, exceto se o orador perguntar à assembleia se esta permitir que a sua leitura seja prolongada por mais dez minutos).

**Presidente.** – Tem a palavra a sra. Ackers.

**Senhora Ackers** (ela lê).<sup>62</sup> – O assunto da memória que me foi pedido escrever para este congresso tão interessante trata da vantagem do método de articulação sobre aquele dos sinais, sendo considerado sobretudo o ponto de vista do desenvolvimento mental, sem negligenciar a vida social.

Agora, uma das principais objeções levantadas contra o ensino para surdos de acordo com o método da palavra pura (ou seja, pela articulação e leitura nos lábios), por aqueles que dão preferência ao método mímico (ou seja, pelos sinais e o alfabeto manual), é que o desenvolvimento mental das crianças ensinadas pelo primeiro método está bem atrás daquele das crianças ensinadas pelo último.

Ora, nossa atenção foi seriamente atraída para a educação dos surdos pelo fato de nossa única filha ter ficado sem audição aos três meses de idade, em consequência de uma febre. Visitamos, nos anos 1872 e 1873, com a maior atenção, cerca de 40 instituições e escolas para surdos, algumas que usam o

---

61 NdT: pela data da publicação, parece-nos tratar do livro escrito pelo padre e educador genovês, Tommaso Pendola (1800-1883): PENDOLA, T. *Sulla Educazione dei Sordo-muti in Italia: studi morali - storici - economici*. Siena: Tip. del R. Istituto Tosc. dei Sordo-muti, 1855. Na obra Pendola nos oferece uma história da educação de surdos na Itália e apresenta seus argumentos em favor do método introduzido naquele país pela filosofia de Pe. Ottavio Assarotti (1753-1829). Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=iSmhmLT3Q3oC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=one-page&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=iSmhmLT3Q3oC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=one-page&q&f=false).

62 NdT: O texto italiano tem o seguinte acréscimo: “Ela, mãe de uma filha única, que perdeu a audição devido à febre quando tinha apenas três meses de idade, visitou, com o marido, cerca de 40 institutos na América e na Europa nos anos 1872-73, incentivando-a a ver e encontrar qual dos três métodos (com gestos, oral puro, misto) era o melhor para instruir sua filha. Tendo examinado cuidadosamente estudantes de todos os métodos, de todas as idades, de todas as classes, condições e inteligências, os Ackers não têm dúvidas de que podem afirmar com segurança e sem restrições que o método da palavra pura apresentou maiores vantagens no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual” (p. 59)

método mímico, outras o método da palavra pura e outras o método misto. Na América, no continente da Europa, e na Grã-Bretanha<sup>63</sup>; vimos não apenas os alunos que estavam na época na escola, mas outros também que já haviam deixado a escola, alguns depois de muitos anos. Tendo nós mesmos examinado com o maior cuidado os alunos, não só os da primeira classe, mas quase sempre os de todas as classes, da mais baixa até à primeira, não hesitamos em proclamar sem reservas que o método da palavra pura oferece aos seus alunos maiores benefícios do ponto de vista do desenvolvimento mental do que o método mímico; e parece-me que aqueles que afirmam que o método da palavra pura diminui a inteligência não têm feito ideia correta deste método.

Muitos desses críticos escrevem e falam como se esse método consistisse apenas no desenvolvimento do mecanismo da articulação.

Agora já não se nega que as crianças surdas podem ser ensinadas a falar, mas ainda há muitos que persistem a dizer que estas crianças só falam como papagaios instruídos. Vários professores que empregam o método mímico, sem dúvida boas pessoas, querendo o bem-estar dos surdos e desejando ser desprovidos de preconceitos, escrevem e falam do método “da palavra pura” sem o ter examinado senão de uma forma superficial.

Eis, por exemplo, o que diz um autor de grande autoridade, o diretor de uma instituição importante, sobre o método “mímico”.

Em um artigo comparativo entre a articulação e o método manual, começa suas observações dizendo<sup>64</sup>: “Que todos os meios foram dados nesta instituição para examinar escrupulosamente o método de articulação, que investigações foram conduzidas com um interesse suficiente que justifica o direito de serem consideradas imparciais de opinião”, no entanto, acrescenta: “a articulação sem a leitura dos lábios é um problema ao invés de solução. A leitura dos lábios se praticada, geralmente teria um valor muito maior do que a articulação, porque daria ao surdo-mudo uma ideia do que foi dito em sua presença, no entanto, é um talento ainda mais raro” mostrando, obviamente, como se está longe de apreciar apenas os alunos bem ensinados pelo método da “palavra pura”; a articulação, a leitura labial e a escrita são todas simultâneas. Não é permitido que um ramo de estudo se sobreponha ao outro. Ensina-se a um aluno a pronunciar uma palavra que lhe explicam, lê-la nos lábios, depois o professor a escreve, e é este princípio que governa todo o sistema. Embora nas primeiras séries de ensino não seja possível dar tantas ideias a uma criança quanto lhe seriam dadas ao mesmo tempo com o sistema “mímico”, isto não é, contudo, uma prova de que

63 Para mais detalhes veja *Vocal speech for the Dumb*, memória que trata da educação dos surdos-mudos segundo o método alemão, lido por B. St. John Ackers da Sociedade das Artes.

64 Ver artigo em *Am. Annals* July 1878, “*The greatest good to the greatest number*” por S. L. Peet. L. L. D.

suas faculdades mentais não se desenvolvam tanto. Por exemplo, uma criança ensinada de acordo com o método “mímico” – que não praticou a articulação e a leitura labial – pode estar meses avançada para iniciar um certo estudo de geografia, de aritmética, e história do que uma criança ensinada segundo o método “da palavra pura”, mas certamente não parece que seu desenvolvimento mental é maior. A memória é exercitada, as faculdades de observação e raciocínio são cultivadas, os hábitos de atenção e estudo são encorajados de forma tão segura e cuidadosa no método “da palavra pura” como no método “mímico”. A única diferença é que, em vez de outros assuntos, suas faculdades são dedicadas ao estudo da língua materna articulada, escrita, e lida nos lábios. Quando esta língua estiver suficientemente adquirida, pode ser usada para ensinar os temas mais habituais, tais como religião, aritmética, geografia, etc. O aluno entende e domina estes assuntos tão rapidamente e muito mais corretamente do que o aluno ensinado segundo o método “mímico”.

Não devemos pensar que muito tempo se passa antes que os alunos ensinados segundo o método “da palavra pura” atinjam um conhecimento de linguagem suficiente para lhes permitir aprender com este método os temas de instrução comuns. Para mostrar-lhes como isto em pouco tempo realiza-se, dou alguns exemplos dos conhecimentos gerais adquiridos por crianças de diferentes idades em escolas que seguem o método “da palavra pura”. Em uma dessas escolas, onde o ensino estava um pouco abaixo do termo médio porque era demasiada pobre para admitir mais de cinco professores para oitenta alunos, recebia-se crianças de todas as condições, e após três anos na escola elas sabiam o suficientemente de linguagem e leitura de lábios que recebiam a instrução religiosa<sup>65</sup> do próprio pastor, que vinha, em uma hora fixa, instruí-los regularmente. Enquanto estávamos lá o sacerdote da Igreja Romana veio, e nós o vimos dar uma lição a algumas dessas crianças. As crianças que só estavam há dois anos na escola faziam cálculos simples; em outra classe foi dada uma lição de geografia. Eles também me entendiam, como à senhora alemã que atuava como intérprete para meu marido, e fizeram muito bem as adições que ela lhes deu. Aqueles da classe mais avançada, com 14 anos, recebiam uma lição da história estrangeira e esta lição deveria ser transcrita no dia seguinte.

---

65 NdT: Na versão italiana a partir desse ponto há uma supressão de um longo trecho, aproximadamente duas páginas. A opção italiana por condensar a fala da Sra. Ackers apenas menciona: “Continua na citação das escolas alemãs visitadas e dos fatos experimentados para provas a sua argumentação. Cita o testemunho similar de outros e questiona: Pode-se dizer com justiça que um método que produz tais resultados embrutece a inteligência ou atrasa o seu desenvolvimento? Nunca!. Tem-se certeza de que a fala é o grande meio pelo qual as faculdades do espírito se desenvolvem entre os ouvintes e os surdos. E qual é a palavra? Um autor inglês a define: “a troca de ideias entre um espírito e outro por meios lógicos” (FORNARI, versão italiana, p. 59-60).

Numa outra dessas escolas, que era decididamente muito boa, as crianças que só estavam lá há dois anos faziam aritmética mental com prontidão; o ensino tinha quase inteiramente lugar pela articulação, não pela escrita, e as adições não estavam sequer escritas, mas eram dadas em voz alta. Aqueles que estavam no quarto ano de escola conjugavam um verbo alemão difícil, e no dia seguinte vimos esta mesma classe recebendo uma lição que tinha por objeto uma história que se só lhes havia sido dada para leitura no dia anterior.

Um menino que tinha sido privado de audição aos dois anos de idade a contou inteiramente e de forma admirável; e quase todos davam respostas inteligentes e vívidas. Os alunos que não tinham completado ainda cinco anos na escola receberam diante de nós uma lição sobre as Escrituras Sagradas, sobre a qual responderam muito bem. A intérprete e eu os analisamos e interrogamos rigorosamente, não apenas sobre a lição dada, mas também sobre o seu conhecimento geral da Bíblia, e suas respostas foram muito satisfatórias.

A intérprete examinou todas as classes diante de nós pela articulação, e conhecemos detalhadamente o ensino, porque enquanto examinávamos os alunos, o professor deixou a sala por algum tempo (como foi feito em várias outras escolas alemãs que visitamos) de maneira que o exame foi totalmente conduzido por nós mesmos. Os conhecimentos de aritmética e de geografia eram bons. A composição era bem imperfeita nesta escola, mas ela superava em muito as composições feitas pelas crianças de mesma idade ensinadas de acordo com o método “mímico”. Pode-se dizer o mesmo das composições de quase todos os alunos, independente da idade, ensinados de acordo com este método, enquanto em algumas outras escolas em que vimos o método “da palavra pura”, a composição dos alunos das classes mais avançadas, que recebiam instrução há cinco ou seis anos, estava muito bem feita. Apresento estes detalhes para que façam ideia do desenvolvimento mental dos alunos que vimos nas escolas do método “da palavra pura”, e eu posso acrescentar que a nossa intérprete, que estava ciente das escolas comuns do seu país, e que examinou cuidadosamente os alunos, disse mais de uma vez sua opinião, que eles tinham melhor sucesso na linguagem, temas e conhecimentos gerais que os alunos ouvintes de mesma idade nas escolas primárias, e que tinham sido iguais aos das escolas médias da Alemanha; e eu afirmo que fomos muito cuidadosos ao examinar todos os alunos, não só os hábeis, mas todos, bons e ruins, atrasados e avançados, sem qualquer exceção. As experiências que tivemos em outros países nos permitem apoiar esta opinião. Isso é também confirmado por outras pessoas que visitaram as escolas que usam a palavra pura, considerando o exame de perto do modo de instrução.

O Sr. Professor Görgenson da Instituição Real dos surdo-mudos de Copenhague, disse ao, falar da escola do senhor Arnold em Riehn (escola onde

o método “da palavra pura” foi ensinado com a maior perfeição) que lá os alunos mais avançados podiam conversar com conforto e facilidade, expressando-se tão bem como as pessoas da sua idade que podem ouvir; eles sabiam muito bem geografia, história, matemática, filosofia natural, bem como história natural. Os alunos da primeira classe liam *Guilherme Tell*<sup>66</sup> de Schiller, e transformavam cada frase em prosa; mostrando que eles entendiam muito bem o texto. Eles podiam muito bem conversar em francês<sup>67</sup>. É fato que os dois filhos do senhor Arnold foram educados em sua escola entre as crianças surdas da mesma idade, porque em nenhuma escola para crianças ouvintes em sua região poderiam ter obtido uma educação tão boa. Quantos ramos de estudo as crianças podem ter sucesso pelo método da “palavra pura!”.

Não só a sua própria língua, mas também línguas estrangeiras podem ser adquiridas com facilidade, e nós sabemos de casos em que pelo menos três línguas foram assim aprendidas<sup>68</sup>.

Pode-se, portanto, dizer com justiça que um tal método de instrução, que produza tais resultados, diminua a inteligência, ou impeça o desenvolvimento mental?<sup>69</sup>

Não! Certamente a linguagem é o grande meio pelo qual as faculdades da mente são desenvolvidas nos ouvintes ou nos surdos. E o que é então a linguagem ou a palavra? Um de nossos escritores ingleses definiu-a como “a troca de ideias de uma mente com a outra por um meio lógico”.

A palavra é este precioso dom de Deus ao homem, que lhe dá os meios de comunicar-se não somente com aqueles que estão ao redor, mas também com aqueles que estão separados pela distância e pelo tempo; que lhe dá o meio de compartilhar os pensamentos, recolher os benefícios da experiência dos sábios, dos nobres, e dos grandes dos tempos passados; e pelo qual a sua influência, em vez de ser limitada ao seu próprio ambiente, é deixada às gerações futuras.

Insistimos em dizer que este precioso poder da palavra é distribuído aos surdos de uma forma muito mais ampla pelo método “da palavra pura” que pelo método “mímico”.

Os professores deste último método falam frequentemente que a linguagem escrita é para os seus alunos o equivalente, e mais do que o equivalente, à palavra falada para aqueles da escola “da palavra pura”, esquecendo que estes, além de sua linguagem falada, têm mais força com a linguagem escrita, e se servem dela com mais facilidade do que aqueles que foram ensinados pelo método

66 NdT: Peça teatral sobre o herói lendário que iniciou a guerra da libertação da Suíça.

67 Ver o artigo em **Am. Annals**, janeiro de 1879 “The Natural method” by Greenbeyer.

68 NdT: Encerra-se aqui o trecho suprimido pela versão italiana.

69 NdT: O texto italiano é retomado a partir da indagação seguinte. Note-se que o texto italiano omitiu parte do relato das viagens da família Ackers.



“mímico”, porque são capazes de escrever de maneira correta e culta.<sup>70</sup>

Certamente não se deve comparar os alunos das escolas do método da palavra pura que não têm mais do que sete anos de escolaridade, e, em média, eles têm apenas cinco anos; pois normalmente deixam a escola entre os 13 e 15 anos de idade, com os alunos das escolas que seguem o método mímico na América, que têm ordinariamente o benefício da instrução por muito mais anos, e são muito mais velhos quando deixam a instituição. Ao contrário, é preciso comparar os do método da palavra pura com os alunos da mesma idade, que receberam, durante o mesmo número de anos, a instrução pelo método mímico; e nossa experiência nos diz que, seja na Inglaterra, na Escócia, na França ou na América, estes serão bem atrasados que os alunos do método da palavra pura na linguagem escrita, ou seja, faltam precisamente meios de comunicarem suas próprias ideias àqueles que ouvem. Nós também encontramos entre os alunos do método da palavra pura aqueles que, tendo tido muito pouco tempo de escola, deixando-a ainda com sua educação muito imperfeita, possuíam, entretanto, o passaporte do conhecimento, ou seja, a linguagem, e eram capazes de instruírem-se através dos livros como fazem as pessoas que ouvem; e quando os vimos, eles mostraram uma viva satisfação de conhecer a literatura de seu país, bem superior ao que já encontramos em surdos de nascimento educados no mais alto grau pelo método mímico. Gostaria de prestar aqui atenção à facilidade com que todo mundo pode, nas escolas do método da palavra pura, se dar conta da soma dos conhecimentos obtidos pelos diferentes alunos. Um estrangeiro pode questioná-los como quiser, e pode julgar pelas respostas o que os alunos sabem sobre o assunto perguntado<sup>71</sup>. Nas escolas do método mímico, pelo contrário, tentar formar por meio da linguagem uma ideia exata de que os alunos sabem é quase impossível.

Se o visitante não conhece os sinais, quase todas as perguntas devem ser feitas através do professor, que recebe as suas perguntas, as interpreta em mímica para seus alunos, recebe em mímica suas respostas e então traduz ao visitante; processo que certamente deve ser considerado um meio de exame muito imperfeito. Se então o visitante quer fazer um exame mais completo, e para isso utiliza a escrita, a linguagem do aluno é tão limitada, e tem tão poucos meios de se expressar, que é impossível através de suas respostas escritas descobrir que conhecimentos ele realmente possui.<sup>72</sup>

70 NdT: O trecho seguinte até “instrução pelo método mímico” também foi suprimido da versão italiana que sintetiza o período com “Observe o orador que é necessário fazer comparações entre alunos da mesma idade e que receberam educação por um número igual de anos” (FORNARI - italiano, p. 60) .

71 NdT: Nova supressão no texto italiano que apenas menciona: “Também sabemos de surdos-mudos, que aprenderam pelo menos três idiomas”.

72 NdT: Encerra-se aqui o trecho suprimido na versão italiana.

Que os professores do método mímico<sup>73</sup> sintam esta lacuna, e até certo ponto lamentem esta falta de linguagem nos seus alunos, é fácil perceber em vários de seus escritos. Tomemos por exemplo os artigos interessantes escritos pelo Sr. Patterson de Columbus-Ohio<sup>74</sup>, no qual diz: “Não é de se surpreender que o surdo-mudo no dia em que obtém seu diploma de graduação à mão, se encontre, quanto ao uso da linguagem, muito atrás de seu irmão ouvinte, com doze anos de idade? Ele então completa sua carreira escolar como um meteoro, mas entra no mundo numa confusão e num nevoeiro com um inglês ruim”; e ainda: “O mudo dá provas de muito pouca habilidade em sua conversação. É verdade que adquire o suficiente para comunicar fluentemente através da linguagem de sinais; mas mesmo sua melhor comunicação realmente consiste apenas em algumas raras e medíocres ideias que cintilam em mil sinais diferentes, como os raios do sol refletidos por um pedaço de espelho quebrado. É ainda mais desconfortável quando ele quer se comunicar em inglês”.<sup>75</sup> Apesar de todas essas opiniões, duvido muito que algum professor do método mímico possa apreciar o isolamento completo dos seus alunos, mesmo os mais instruídos, no meio de um mundo que ouve, quando encontram-se separados dos seus amigos íntimos, que por amizade aprenderam a linguagem de sinais e dos dedos. A linguagem escrita demanda muito tempo, e mesmo que eles saibam usá-la bem, é uma maneira de comunicação muito mais lenta do que a linguagem falada ou o alfabeto manual.

As pessoas que ouvem e não estão habituadas aos surdos, hesitam em usar a linguagem escrita, e não gostam que a conversa delas seja posta por escrito, e os surdos mesmos se sentem desconfortáveis ao mostrar as suas cadernetas,

---

73 NdT: Na versão italiana menciona-se “método misto” e não “mímico”.

74 Ver **Am. Annals**, 1878, 20, janeiro e abril [p. 22].

NdT: Trata-se do texto de Robert Patterson, *Is deafness a barrier to the mastery of the english language?*. Patterson inicia seu texto problematizando: “Durante o último meio século, os surdos-mudos fizeram grandes avanços nos diferentes ramos do ensino; mas, como em tempos passados, também agora é a queixa geral que, no que diz respeito ao inglês, eles ficam muito aquém até mesmo das necessidades do intercâmbio social”. Procuramos - como Diógenes com a sua lanterna - métodos, fizemos experiências e comparamos resultados com vista à descoberta de um processo que nos permitisse tirá-los do caos que acompanha os seus esforços na aquisição da linguagem, e ainda assim não estamos mais perto do objetivo. Porque isto é assim? É possível que a surdez seja uma espada flamejante que impede a precisão da linguagem?” (p. 18). Ao longo do texto, o autor critica a assimilação do inglês por meio do método de sinais. Disponível em: [https://archive.org/details/sim\\_american-annals-of-the-deaf\\_1878-01\\_23\\_1/page/18/mode/2up?q=patterson](https://archive.org/details/sim_american-annals-of-the-deaf_1878-01_23_1/page/18/mode/2up?q=patterson).

75 NdT: O trecho a seguir até “conosco” foi suprimido da versão italiana. Nela esses parágrafos foram resumidos assim: “A oradora indica o isolamento em que se encontra o surdo-mudo instruído pelos gestos, pois mesmo sabendo usar da escrita, e porque as pessoas sem querer começam a conversar escrevendo, porque os surdos-mudos sentem que estão incomodando e não continuam a conversa. Ao contrário, O oposto é verdadeiro para os surdos que são ensinados por palavras, que falam de bom grado, assim que lhes é oferecida a oportunidade, e de bom grado as pessoas ouvintes falam com eles” (FORNARI, versão italiana, p. 61).



por causa da atenção que isso atrai; e além disso, eles têm medo de aborrecer os estranhos dando-lhes o trabalho de realizar uma conversação por escrito. Encontramos pessoas de idade, muito bem-educadas e muito inteligentes que, no entanto, se mostravam preocupadas com a mais curta e mais simples conversa através da escrita; muitos até se recusaram a participar de qualquer conversação porque sabiam que nós ignorávamos o alfabeto manual e os sinais, enquanto outros muito mais jovens e, conseqüentemente, menos formados, mas instruídos pela método da palavra pura, alegraram-se de ter uma conversa, e até nos buscavam de bom grado, para ter o prazer de falar conosco mais uma vez.

Na verdade, raramente aconteceu, seja entre os pobres, seja entre os ricos, perceber que não se manifestasse um vivo prazer em conversar conosco.

Que os surdos logo aprendam a pensar em linguagem falada é óbvio, porque eles falam constantemente durante o sono. Que falar seja para eles um verdadeiro prazer desde o início, mesmo quando sua linguagem é incorreta, é, para quem tem passado várias horas com eles, algo absolutamente incontestável; é necessário ter tido frequentemente ocasião de observá-los para apreciar a felicidade que experimentam. Mal aprendem algumas palavras e se escuta por toda a casa sua pequena voz a repetir os nomes de seus pais, de seus irmãos, de suas irmãs, professores, criados e seus animais favoritos; e quando a criança cresce, a prontidão com a qual ela vem falar sobre todas as coisas que lhe interessam, e alegria que ela tem ao compartilhar seus pensamentos deve ser vista para ser apreciada. De vez em quando, somos obrigados a dizer: “Agora não debes falar porque isso te impede de terminar o teu trabalho”, ou: “Estou muito ocupada e tu não debes mais falar comigo”, e a resposta mais comum da criança surda é: “Quando tudo estiver pronto, posso falar contigo, não posso?”. Como as noites de outono eram cada vez mais escuras, a nossa pequena filha vinha muitas vezes à governanta, pedindo-lhe: “Acenda as velas, por favor, para que possamos conversar”, o que acontecia mesmo durante suas horas de recreação nas quais ela poderia fazer o que desejasse.

Precioso, sim, muito precioso é este dom da palavra para uma criança surda; tão valioso como para quem ouve. Não pretendo dizer que seja tão perfeito, mas afirmo que, embora menos perfeito, é da mesma utilidade para ambos. Que fonte de delícias não acrescenta ele à criança surda! Torna-se mesmo parte integral da sua existência e as expressões de alegria, de tristeza, de surpresa, ou de divertimento aparecem tão naturalmente dos lábios de uma criança surda, ensinada pelo método da palavra pura, como daqueles que ouvem.

Para concluir, acrescentaria que nós, na qualidade de pai e mãe, somos diariamente testemunhas dos resultados obtidos por nossa querida criança; que nós apreciamos o inestimável benefício que este sistema tem espalhado em todas

as classes – tendo visto como é útil sobretudo aos pobres – nós desejamos ardentemente que esta conferência internacional tenha por objetivo estender os benefícios do método da palavra pura, de modo que os surdos de todos os países não sejam privados deste precioso dom de Deus – o uso da palavra.

**Ab. Delaplace.** – Eu gostaria de destacar que a honorável senhora que acaba de ler uma memória tão importante, caiu num erro muito grave relativo ao método francês<sup>76</sup>, erro que caíram todos os alemães.

O método francês não consiste em ensinar exclusivamente pelos sinais, mas sim ensinar não só através dos sinais, mas também por todos os meios possíveis e vantajosos; e, portanto, pela articulação também. A honorável senhora viu um mudo que conhecia três línguas e ficou surpresa. Senhores, o Abade de l'Épée ensinou seis línguas aos surdos-mudos; ele compôs um método especial de articulação e o utilizou para instruir estes infelizes; e enquanto trabalhou para formar mestres, encontrou a maneira de ensinar as seis línguas às quais me referi há pouco, a saber: a latina, a italiana, a espanhola, a francesa, a alemã e a inglesa. Além disso, como acaba de dizer o Sr. Frank, na Instituição Nacional de Paris acrescentou-se o método de articulação ao dos sinais. O Abade de l'Épée compôs um bom método de articulação<sup>77</sup>; e foi segundo ele que seus sucessores trabalharam, entre outros o Sr. Vaïsse, de modo que existem hoje na França mestres que praticam o método de articulação; e ainda nos dizem que o método francês exclui a articulação! Que se saiba que o método francês não consiste exclusivamente nos sinais; mas que se serve de todos os meios possíveis, tanto da articulação quanto dos sinais.

**Kierkegaard-Ekbohrn.** – Eu pedi a palavra para vos informar sobre o que pensamos, nós do longínquo Setentrional<sup>78</sup>, sobre esta questão importante. Em 1876, os professores dos surdos-mudos dos três reinos do Norte reuniram-se no Congresso de Estocolmo para discutir a grande questão concernente ao progresso da instrução dos surdos-mudos. A decisão desse congresso foi que a palavra deve ser a base da instrução dos surdos-mudos nos países do norte, isto é, na Suécia, na Noruega e na Dinamarca<sup>79</sup>. Mas também foi reconhecido o direito

<sup>76</sup> Note-se que a senhora Ackers, em sua comunicação oral, disse *método alemão* e *método francês* nas passagens onde, no manuscrito depositado posteriormente, ela modificou para *método oral puro* e *método mímico*, considerando que estas expressões, as únicas pelas quais se distinguíam no congresso os dois métodos, eram as mais adequadas. O Editor.

<sup>77</sup> NdT: Ao longo das atas é possível perceber como, tanto os defensores do uso de sinais quanto os da articulação, se servirão da imagem do Abade de l'Épée, propondo-o como patrono dos surdos e mais favorável à uma metodologia. A presente menção ajuda-nos a perceber o quanto o método criado pelo “Pai dos Surdos” não era exatamente uma língua de sinais como por vezes se popularizou.

<sup>78</sup> NdT: Relativo ao Norte.

<sup>79</sup> NdT: Sobre os debates acerca dos métodos nessa região e posterior deliberação legal em 1889. Ver: DOMFORS, Larks-Åke. **Döfstumlärare – specialpedagog – lärare för döva**

dos sinais. Há um grande número de surdos-mudos que não saberiam ser instruídos pelo método alemão, por isso se reservou a eles a instrução através do método francês. Eu estou entre os que votaram para este arranjo; eu estive lá conduzido por minha experiência. Eu pareço ainda ser jovem, mas eu não sou mais. Nós, filhos das florestas do norte, nos mantemos muito tempo numa aparência de juventude que pode facilmente enganar. Pelo longo espaço de tempo que dediquei aos surdos-mudos, vos digo que não estou mais na flor da idade; passei quinze anos na educação dos meus irmãos e irmãs privados da audição. Durante esse período, cheguei à conclusão de que não podemos instruir todos os surdos-mudos pelo método alemão. Há defeitos orgânicos, inteligência fraca, ou idade avançada, que se opõem à instrução oral, e meus colegas compartilham a minha opinião. Em seguida do nosso congresso das três nações, o governo do meu país nomeou um comitê que procurou, a partir das nossas resoluções, o melhor meio de reorganizar a instrução dos surdos-mudos na Suécia. Bem, o comitê decidiu propor ao parlamento a formação na Suécia de três categorias de instituições para os surdos-mudos. A primeira era a destinada às crianças de 8 a 10 anos de idade, que seriam instruídas segundo o método alemão; a segunda categoria incluiria os surdos-mudos com idade igual ou superior a 15 anos e aqueles para quem a palavra seria impossível, estes seriam instruídos por meio do método francês. A terceira categoria seria constituída por retardados e dementes. Para cada uma destas categorias seria necessário um estabelecimento especial, e propôs-se, como condição absoluta, nunca misturar estas três categorias de pessoas numa mesma instituição. Mas meus colegas e eu, do mesmo comitê, consideramos necessário não proibir em parte alguma o uso dos sinais naturais. É verdade que nós, filho do norte, somos mais calmos do que as crianças desta terra encantadora onde acontece o presente congresso, mas todos os meus irmãos surdos-mudos têm a propensão para usar a linguagem que a natureza lhes deu, e, como princípio, ousou garantir que todos os meus colegas na Escandinávia, exceto um, pensam que não devemos amarrar as mãos aos surdos-mudos. Os gestos naturais propriamente ditos são reconhecidos como necessários para a instrução desta parte da humanidade, à qual todos nós dedicamos a existência. Se não estou errado, ninguém no meu país, exceto o que mencionei, é de opinião que é preciso atar os braços dos surdos-mudos durante os primeiros anos da sua instrução. Os sinais naturais são, pela nossa maneira de ver, não apenas eficazes, mas necessários para o desenvolvimento de sua inteligência, e, no começo, este é o único meio de comunicação entre o mestre e seu aluno.

---

**och hörselskadade.** En lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar. Örebro Studies in Education 1, 2000. Disponível em: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:135749/FULLTEXT01.pdf>.

**Vaisse.** – O Abade de l'Épée, nos disse o Abade Delaplace, ensinava seis línguas; mas creio poder afirmar, de acordo com os documentos, que o devoto criador do método francês ensinou apenas uma das seis línguas a cada um dos seus surdos-mudos, não as ensinava todas ao mesmo aluno.

**Delaplace.** – Eu acredito que o Abade de l'Épée foi o maior gênio que já cuidou dos surdos-mudos: trabalhava para preparar para eles um léxico; convidava a seus testes os dignitários de Paris; mandava pôr quadros negros cobertos de lições na presença dos mais altos personagens da corte francesa e do corpo diplomático e outros representantes dos membros da alta sociedade e interrogava os alunos nas seis línguas.

**E. Gallaudet.** – Com profundo respeito pelo zelo e a sinceridade daqueles que dão preferência ao método da palavra, excluindo os sinais e a datilologia, eu sou obrigado pela força das minhas convicções, formadas após um período de muitos anos no ensino dos surdos-mudos, a defender o método combinado<sup>80</sup>. A saber, o método que emprega linguagem dos sinais naturais, de maneira limitada a cada grau do curso de instrução, que faz uso do alfabeto manual da mesma forma e ao mesmo tempo em que a articulação é tentada com todos, e é continuada durante o período inteiro de instrução com cada aluno que promete alcançar um sucesso razoável. Na minha opinião é pelo uso do método combinado que se pode dar os maiores benefícios ao maior número de surdos-mudos. É desnecessário dizer que a palavra é uma faculdade de maior importância para os homens. Que a sua aquisição pelo surdo-mudo é um dom precioso, ninguém quer negá-lo. Mas, que ela seja o maior benefício que um governo benevolente pode dar a seus surdos-mudos, não é exato. Os selvagens da África têm a faculdade de falar, mas não são objetos de inveja pelos surdos-mudos inteligentes e bem ensinados (uso a palavra “surdos-mudos” para indicar aqueles que não aprenderam a palavra). As pessoas das classes mais baixas da sociedade, sem educação, têm a palavra; mas há milhares de surdos-mudos na França, na Inglaterra e na América que não desejariam mudar de condição com eles. O que é a educação? É a palavra? As duas palavras são sinônimos? É a palavra que deu a civilização ao mundo? De modo algum. Com a palavra, mas sem a educação, a classe mais baixa do povo, mesmo nos países cristãos, permaneceu por vários séculos em um estado de degradação e escravidão. E vemos os milhões gastos anualmente na Europa e na América para a educação livre de pessoas que já têm a palavra. Ainda há a necessidade de educação quando se tem a palavra! Para os surdos-mudos, como para seus irmãos mais favorecidos, pedimos à mão do governo ou à benevolência privada, os meios de instrução. E, como aplicaremos o dinheiro que nos é concedido para este fim? Nós daremos a

<sup>80</sup> NdT: Na versão italiana consta “método misto”.

palavra aos surdos-mudos, e daremos sua instrução como terminada? E é porque a esta pergunta tem sido dada frequentemente, nestes dias, uma resposta afirmativa, que eu ouse levantar o meu voto contra um sistema que pode facilmente enganar muitas pessoas com seus resultados quase milagrosos, um sistema que muitas vezes leva seus sujeitos ao limiar do templo do conhecimento, e os deixa lá com muito pouca esperança de nele entrar. Mas eu não estou aqui como advogado do outro sistema que não dá a palavra a nenhum dos surdos-mudos, porque creio que é possível dar muito mais aos surdos-mudos do que o que eles receberam com os antigos métodos franceses. No entanto, quando leio a história da educação dos surdos-mudos neste mundo, e eu faço a comparação dos benefícios dados aos surdos-mudos pelos dois sistemas, que eram há muitos anos hostis um ao outro, eu sou forçado a concluir que os seguidores de L'Épée fizeram mais para o verdadeiro bem-estar dos surdos-mudos que os imitadores de Heinicke<sup>81</sup>. Porque na França, onde o método de L'Épée é aplicado há um século, na América em que o mesmo sistema esteve em uso durante 50 anos, e na Inglaterra, onde o ensino dos surdos-mudos é em grande parte sem a palavra há muitos anos; é um fato bem estabelecido que quase todos os alunos que saíram das escolas destes países, embora completamente mudos, vivem hoje como pessoas inteligentes, bem educadas, e que podem se sustentar: felizes em todas as relações da vida, bons cidadãos, agradecidos pelos benefícios que receberam e plenos de esperança em relação à vida eterna. Então, o que mais pode-se dizer dos resultados de algum sistema de ensino de surdos-mudos? Em uma avaliação pública dos surdos-mudos, há alguns dias, um dos alunos mais avançados expressou o sentimento, que foi aplaudido, que um surdo-mudo sem a palavra não seria mais que um animal, um macaco. Eu, que sou o filho de uma mãe santa que passou uma vida de oitenta anos sem a palavra, mas honrada e hábil, que criou a sua família numerosa com sucesso, e que era o ornamento e a glória da sociedade em que vivia, repudio a censura, indigna e ridícula, de que os surdos-mudos sem a palavra sejam apenas animais; e eu gostaria de recordar àqueles que aplaudiram, que há animais mudos que têm muito mais inteligência do que os pássaros falantes<sup>82</sup>. E eu perguntaria se não há perigo que, um sistema que tendo por princípio e fim dar a palavra aos mudos, produza uma geração de faladores com tão pouca educação real que permanecerão sempre na base, no pé da escala social. Eu não quero ser visto como um inimigo da palavra no ensino dos surdos-mudos. Ao contrário, eu fui por diversos anos abertamente a favor da articulação na América, e fico feliz em pensar que o meu esforço produziu bons resultados. Mas, de acordo com minhas observações, não acho que todos

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

82 NdT: Em textos dos anos seguintes é comum encontrar a expressão “papagaios” como forma de se criticar os resultados alcançados pelo uso do método oral na educação de surdos.

os surdos-mudos possam aprender a falar bem. Na minha opinião, uma grande proporção não alcança um sucesso real, e o tempo empregado com estes pode ser usado com muito mais proveito no desenvolvimento de sua mente e para ampliar a soma de suas aquisições. Para estes, um sistema completamente diferente daquele da palavra é necessário. E mesmo para aqueles que podem aprender a falar bem, os gestos e a datilologia são ajudas demasiado preciosas para serem negligenciadas. Um sistema que emprega todos os auxílios benéficos, adaptando-os com discrição às condições diversas daqueles que são os sujeitos do ensino, um sistema que tende a uma verdadeira e plena educação dos seus sujeitos, é o sistema que em tempo integral obterá o socorro de todas mentes inteligentes e cândidas. E por isso, eu não temo prever que o sistema do futuro, com o qual todos os elementos oponentes podem se unir, e com o qual tantas hostilidades e animosidades serão transformadas em rivalidade generosa, é o método combinado. Naturalmente haverá escolas onde a palavra será ensinada a todos os alunos, e em que os processos de instrução serão conduzidos pela palavra. Em localidades onde a manutenção de tais escolas é impraticável, existirão classes e departamentos conduzidos de outra maneira. Que haverá ao mesmo tempo escolas, classes e departamentos em que não será tentado ensinar pela palavra, é, na minha opinião, também certo. Em todas as escolas, a linguagem dos sinais é a língua natural dos surdos-mudos, e língua materna do mundo<sup>83</sup> será aceita como uma ajuda indispensável em todos os graus do curso de instrução, ao mesmo tempo que seu emprego excessivo será evitado. E assim nós veremos os maiores benefícios dados ao maior número de pessoas, e o *milênio* da instrução dos surdos-mudos será alcançado.

**Hugentobler.** – Somente algumas palavras para responder ao Sr. Gallaudet. Ele acredita que o método misto é o melhor. Eu, pelo contrário, sou de uma opinião completamente oposta. Eu admito completamente que pelos sinais, mesmo utilizando apenas sinais, nós podemos cultivar a inteligência; mas eu acredito que por meio da palavra pura também nós chegamos a desenvolver a inteligência. E eu digo que se por palavra pura chegarmos ao mesmo nível de desenvolvimento intelectual, se terá um ganho maior; é por isso que me declaro a favor da palavra.

O Presidente lê o telegrama de resposta do Senhor Secretário Tenerelli em nome do Ministro da Educação Pública que, agradecendo aos membros do congresso, exprime a esperança de que, graças ao número e à importância dos comunicados de estudos positivos, aperfeiçoemos os métodos para a instrução dos infelizes que carecem de uma das principais características humanas.

**Presidente.** – Antes de encerrar a sessão, informo que, ainda hoje, teremos uma segunda sessão.

---

83 NdT: No texto italiano se lê “país” e não “mundo”.



## TERCEIRA SESSÃO

Tarde terça-feira, 07 de setembro

Inicia às 14h e se encerra às 17h.

**O Presidente.** — A sessão está aberta. O vice-secretário, Abade Guérin, lerá em francês a ata da sessão de inauguração.

**Guérin (lê).**

**Delaplace.** — Sugiro que enviem um telegrama à Sua Santidade, o chefe da Igreja, para pedir sua bênção.

**Presidente.** — Esta moção não tem nada a ver com a ata, mas, se a assembléia, depois de aprovar a ata que acabou de ser lida pelo Abade Guérin, considerar dever acolher a proposta do Abade Delaplace, de enviar ao Santo Padre um telegrama e pedir sua bênção, colocarei em votação (a ata foi aprovada e a proposta do Abade Delaplace foi aceita). O telegrama será imediatamente enviado.

**Sr. Houdin.** — Gostaria que constasse na ata que, da mesma forma que o Ministério do Interior da França nomeou o Sr. Franck para representar a administração superior francesa, o Ministro da Instrução Pública, por sua vez, nomeou-me com missão análoga, sob o ponto de vista dos serviços científicos presididos por ele.

**O Presidente** - Adicionaremos essa indicação à ata. O Sr. Arnold tem a palavra.

**Sr. Arnold.** — A linguagem articulada é superior aos sinais, porque este é o método usado pela natureza. A ciência moderna nos ensina que o que é natural sempre acaba sendo superior. Ou seja, o som deve ser a melhor forma de comunicação, já que ele exclui as outras. A ciência nos ensina ainda que existem disposições hereditárias e inatas da nossa constituição física que dependem apenas de certas condições favoráveis para o seu desenvolvimento. A linguagem é uma destas disposições. Existe uma disposição inata para seu exercício que sabiamente tiramos proveito. Os sentidos, bem como as faculdades da mente, estão sujeitos à influência dessas disposições. A audição, a fala, o cheiro, a visão e o toque parecem ser inatas como o pensamento. Consequentemente, não parece que os órgãos da linguagem exigem uma ajuda mais poderosa do que os olhos para executá-la livremente: a facilidade com que uma criança pequena imita a voz de seus pais ou de sua ama é maravilhosa. Ela aprende em seguida a emitir os sons mais difíceis, e não entendemos de que maneira isso se produz. Isso depende apenas da tendência

à imitação. Toda criança surda nasce também com essa tendência; no entanto, a ausência de audição é para ela um obstáculo à imitação, até que pela arte se tenha encontrado uma maneira de compensar a audição. A palavra é, portanto, natural, e os sinais são apenas uma tentativa artificial para supri-la; mas os órgãos permanecem, nos surdos, em perfeito estado para produzir qualquer som vocal. Por que não os usaríamos, fazendo com que esses órgãos preencham também nessa criança suas altas funções? O céu não se enganou na escolha da linguagem falada como instrumento do pensamento. Repito: não descobrimos nenhum símbolo de pensamento que se possa comparar aos sons articulados. Ouvimos ou sentimos os sons, mas nunca podemos transformá-los em imagens materiais. Eles não ocupam nenhum lugar no espaço. Eles sugerem o pensamento sem se confundir com correspondências imperfeitas, e o fazem realizando sua tarefa como servos invisíveis. Daí sua imensa superioridade sobre todos outros meios ou intermediários (*medium*). Eles também estão intimamente ligados ao que é mental (*to the mental*). E essa é a razão pela qual eles foram escolhidos pela natureza, ou melhor pelo onisciente criador, para que com o tempo nos tornemos capazes de pensar e, conseqüentemente, falar. Os sinais são representações ideográficas, símbolos ou hieróglifos derivados da forma, cor ou tamanho das coisas visíveis que eles pretendem substituir em sua ausência. Em cada um existe um objeto mental ou uma ideia que é sugerida pela coisa que é o gesto<sup>84</sup>. Portanto, comparada aos sons, a ação mental é mais complexa e menos definida, porque, em primeiro lugar, existe o sinal visível, partindo de uma ideia ou sua imagem e, finalmente, porque há precisamente o objeto indicado. Assim, duas imagens do objeto são formadas: a primeira pelo sinal, a segunda pelo objeto que a sugere. Esse processo faz lembrar do que acontece quando se traduz palavras de uma língua estrangeira que não se conhece o suficiente para que o significado destas palavras venha à mente, sem a intervenção das palavras correspondentes em nossa própria língua.

Nos dois casos, há uma tradução mental. Mas o som como um indício simples, não requer tradução. Ele remete apenas à ideia do objeto; daí sua excelência como instrumento de pensamento. Por outro lado, no entanto, há objeções se tudo isso poderia ser relacionado aos surdos. Os sons em si não são nada para eles. Eu respondo que é verdade, mas os sons são acompanhados por vibrações orgânicas, e essas vibrações são sentidas mesmo se não podem ser ouvidas. Repito: a sintonia entre os órgãos da linguagem é tal que a sensação tátil da ação desses órgãos toma o lugar ou preenche a função do som, sem provocar uma série de imagens mentais que não seriam essenciais. De fato, sensações

---

84 In each these is a mental object or idea which is the suggestive of the thing of which it is a sign. NdT: Em cada um deles existe um objeto ou ideia mental que sugere a coisa da qual é um sinal.



como essa são simples de se lembrar. – Essas foram as informações que recebi dos meus alunos mais velhos após frequentes e cuidadosos interrogatórios. Eles pensam como nós e, dessa forma, são suscetíveis a uma educação similar a nossa. A mente deles se relaciona da mesma forma que a nossa com a linguagem; e se a instrução oral for usada com um pouco mais de insistência, compensaria o sofrimento que se tem de usá-la.

Essa relação entre o som e a ideia é privilégio e obra da humanidade. Sem dúvida, no início, a linguagem era, de fato, concreta, e o pensamento era originalmente trabalhoso e pouco fecundo, como acontece com os surdos-mudos antes de qualquer instrução; mas a necessidade foi trazendo, gradualmente, o abstrato ao concreto, e o pensamento emergiu dos laços que o envolviam. Nenhum de nós gostaria de voltar à primeira forma de linguagem, porque ela era apenas pitoresca e animada. Preferimos o instrumento que reproduz nosso trabalho mental e revela menos sua presença. Os sinais são, sem dúvida, frequentemente animados e pitorescos, mas são absolutamente insuficientes para a abstração. De fato, nenhum sinal propriamente dito pode servir à essa operação mental. Os sinais em uso são movimentos arbitrários ou convencionais que não têm a menor semelhança com o objeto mental correspondente. Uma linguagem de sinais ou símbolos em seu significado primitivo é impossível. Portanto, é melhor deixar de lado as tentativas baseadas na mímica e os esforços feitos para transformar movimentos simples em algo semelhante a um sistema. Essa mistura de esforço do peito e de movimentos arbitrários está longe da simplicidade da natureza. Por que procuraríamos em vão o lugar dos surdos-mudos na literatura? Em termos de inteligência, eles não são de nível inferior. Alguns deles são verdadeiros gênios: mas muitas vezes possuem a língua de seu país de maneira tão imperfeita que escrevem de uma maneira dificilmente digna de ser lida. Os métodos de ensino devem ser, portanto, defeituosos, e nós mestres, seguindo com o método oral ou com os sinais, devemos dedicar toda a nossa atenção e fazer o possível para melhorar nossos métodos. A linguagem é tão natural para o pensamento e para a formação do pensamento que sua imperfeição é um obstáculo a todo progresso. Estou longe de acreditar que o método oral hoje seja perfeito. A paciência e a perspicácia dos alemães fizeram muito; mas ainda há espaço para melhorias, e outras nações podem dedicar-se também e fazer sua parte do trabalho. A instrução oral tem a imitação entre seus princípios geradores. Os alunos inicialmente nos imitam pelo que sentem e percebem em nós, quando falamos, até assegurar-lhes uma maneira de falar que é verdadeiramente oral; eles nos imitam na maneira de regular a respiração; eles nos imitam em todas as disposições que damos aos nossos órgãos, se os tornarmos visíveis. Mas eles não vêem o que não pode ser visto, e muitos dos sons que a língua emite quando se

aproxima do palato, não são visíveis quanto ao seu mecanismo de produção. Por que então procurar o impossível e cansar inutilmente nossos alunos? Não podemos imaginar modelos que reproduzem a posição exata dos órgãos na emissão desses sons, colocando assim os alunos no caminho da compreensão de como eles devem pôr a língua em movimento? Eles apenas imitarão, e o princípio será mantido. Eu recorri a esses modelos para meu próprio uso e eu os considerei muito úteis. – Repito: a leitura labial, ou seja, a habilidade para aprender o que outro está dizendo, a partir da observação de movimentos musculares relacionados à palavra, pode ser sistematizada. Não encontrei nenhum trabalho sobre esse assunto, porém é de primordial importância determinar se o ensino oral é aplicável aos surdos-mudos para lhes permitir o emprego da palavra no cotidiano da vida. A maneira como se aprende a falar é desconhecida para a grande maioria dos falantes. Ultimamente tenho dedicado boa parte de meu tempo e minha atenção a isso, e agora posso declarar a todos com toda sinceridade e certeza que na linguagem não existe som que não se manifeste exteriormente por alguma alteração muscular. Algumas dessas mudanças são muito sensíveis e difíceis de entender; mas felizmente estão geralmente associadas a sons mais acentuados que os fazem reconhecer. Sendo assim, admitindo que a palavra e a leitura labial são o que queremos que eles façam, não nos é mais possível questionar sua superioridade sobre qualquer outro método de comunicação para os não-ouvintes. Os sinais são conhecidos apenas por iniciados; o alfabeto manual é lento, e geralmente, ou ele não é conhecido, ou ele não está no poder daqueles que não tem instrução: escrever é ainda mais cansativo e mais limitado em seu uso. No entanto, todo mundo na sociedade humana fala e ouve a palavra que é usada por outros. E é por isso que o surdo que pode falar de uma maneira inteligível e ler facilmente nos lábios o que outros dizem tem uma vantagem sobre aqueles que foram educados exclusivamente por sinais. O método da palavra, portanto, requer estudo e aprimoramento por causa de sua evidente superioridade. Está provado que apenas uma parte daqueles que foram treinados para falar podem conseguir dominar a língua o suficiente para se sentirem integrados à sociedade e conversar livremente com as pessoas ao seu redor, admitindo que, para os outros, fazemos o nosso melhor de uma maneira diferente; finalmente, fazemos o suficiente para que eles não fiquem completamente isolados. Um método que falha em seu propósito na maioria dos casos é pior que outro que o alcança, pelo menos, em alguns. Os alunos que não sabem falar bem devem preferencialmente usar o alfabeto manual em vez de cansar aqueles que os ouvem com esforços ineficazes para tentarem se fazer entender. Digo isso não porque o método oral seja falho, mas porque não é resolutamente praticado nem suficientemente aperfeiçoado.

O sucesso que obtive no ensino da palavra é encorajador para mim. Pratico-o de forma exclusiva e ele se justifica por resultados que seriam quase impossíveis de alcançar com o método dos sinais. Cada indivíduo pode aprender a falar, mas nem todos com a mesma facilidade, e isso pelas razões que acabei de explicar.

**Thomas Gallaudet.** — Sobre grandes temas, os homens podem ter opiniões diferentes. Existem conservadores e existem radicais. Acho que temos que tirar proveito do bem que podemos encontrar em ambas as partes. Assim, para a educação de surdos-mudos, os sinais são tão necessários quanto a fala articulada. Eu faço sinais há cinquenta anos porque minha mãe era surda-muda, e minha esposa, também surda-muda, era minha aluna na instituição de Nova York. Os dois métodos, o dos sinais e o da palavra, são necessários para o desenvolvimento intelectual. Ação! Ação! Sempre ação! (Aqui o orador para de falar para se expressar em mímica; e o intérprete, Sr. Vaïsse, acrescenta: a mímica do Sr. Gallaudet é tão expressiva que ela não precisa de interpretação). Se admitirmos, portanto, a ação para o ouvinte-falante, continua o Sr. Gallaudet, como não poderíamos admitir isso para quem não ouve nem fala? Os sinais são necessários, não apenas para a educação da mente, mas também do coração. O Abade de l'Épée foi o grande estudioso da natureza, e ele falou por sinais, pela ação. Clerc e meu pai, que eram alunos do Abade Sicard, instruíram naturalmente os surdos-mudos seus alunos pela linguagem da ação (*aqui o orador recita por gestos, a oração dominical, que, segundo ele, eleva melhor o espírito ao céu*).

**Marchiô.** — Só tenho uma palavra a dizer para responder ao Sr. Gallaudet: “Venha ver nossos filhos falando”.

**Bouchet.** — Senhores, eu sou um defensor da palavra e há mais de vinte anos sou professor de articulação. O Sr. Vallade-Gabel até me deu um pequeno sermão amigável sobre isso. Longe de mim ser o adversário da palavra e o defensor absoluto dos sinais. A palavra, de fato, é o veículo natural do pensamento; a palavra criou a ideia sobre todas as coisas do universo. Toda ideia, todo sentimento é expresso pela palavra; viva a palavra!<sup>85</sup> Mas alguns dizem: “Podemos educar os surdos-mudos apenas pela palavra?” Sim, eu vi e me declaro convertido. Outros dizem que instruem bem por sinais também e sem a palavra. O que fazer? Os

85 NdT: A expressão “Viva la parola!”, em italiano, ou sua versão em francês, “Vive la parole!” foram assumidas como verdadeiro refrão em defesa do método oral puro. A partir dessa percepção veja-se artigo que discute como o Congresso de Milão foi orquestrado para que tal método fosse escolhido como o ideal na educação dos surdos. RODRIGUES, José R.; VIEIRA-MACHADO, Lucienne M. da C.; VIEIRA, Eliane T. de B. “Viva la Parola!”: a constituição de verdades acerca da educação de surdos no Congresso de Milão (1880). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e67506, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/pjgW7qm4DZ4m9ZqjdxWzjx/?format=pdf>

intransigentes são muito perigosos em todas as coisas. Bem, há uma maneira de conciliar tudo: a verdade acima de tudo, nada além da verdade. Acredito que temos que dar ao surdo-mudo a palavra artificial, porque essa palavra ainda é um instrumento natural do pensamento: então vamos dar a eles este instrumento poderoso. Eu acredito que podemos conciliar as opiniões dos eminentes professores aqui reunidos dizendo que a palavra será a mão direita e o sinal a mão esquerda dos nossos alunos. Vós sabeis: um fardo pesado só pode ser levantado quando usamos as duas mãos. O sinal é a ilustração da palavra. Agora mesmo, o Sr. Gallaudet não ilustrou com seu sinal o que queria dizer? (*O orador cita alguns exemplos acompanhando a palavra com sinais*).

**Presidente.** — O senhor entra na segunda questão do programa do congresso.

**Elliot.** — Tenho a honra de ser, como professor principal, diretor da Instituição de Surdos-Mudos de Londres e delegado pelo Conselho de Administração para participar deste congresso internacional, tenho o prazer de participar desse trabalho e estou muito satisfeito por poder fazer alguns comentários sobre o assunto de suas deliberações.

Todas as instituições que no mundo civilizado se ocupam da educação dos surdos-mudos acompanharão com interesse o trabalho do Congresso de Milão, mas ninguém prestará mais atenção à sua discussão que a corporação que eu represento, que, foi a primeira que dedicou todos os seus esforços à educação de crianças surdas-mudas e carentes das Ilhas Britânicas.

Todos aqui provavelmente sabem que nossos esforços para a educação dos surdos-mudos carentes na Inglaterra são inteiramente, ou quase inteiramente, sustentados por doações de caridade, o Estado não nos dá nenhuma assistência direta e não se importa de nenhuma forma com o nosso trabalho; então este é um assunto sério de responsabilidade e meditação, para todos aqueles que se importam com a educação de crianças surdas-mudas, para verificar os melhores sistemas e os melhores métodos que podem ser úteis na classe de surdos-mudos carentes.

Os avanços recentes na educação convencional em nosso país, resultante da lei do ensino fundamental aprovada em 1870, tornaram os diretores da instituição que represento ainda mais ansiosos por compartilhar com aqueles dos quais são tutores, todas as melhorias do progresso moderno, onde a experiência tem mostrado a utilidade; mas o ponto principal que eles têm a considerar é a possibilidade de sua aplicação à classe de crianças sob seus cuidados, ou seja, aqueles que são incapazes de pagar pelos custos de sua educação.

Infundido pela ideia que acabei de mencionar, o comitê de abrigo de Londres para a educação de crianças carentes surdas-mudas, antes de abrir uma filial da escola no porto de Margal, enviou-me para visitar as principais escolas

da Grã-Bretanha e em 1877 acompanhou com grande interesse as discussões que ocorreram na conferência de professores de surdos-mudos realizada em Londres<sup>86</sup>. Estou mencionando esses fatos para mostrar que o comitê não poupou esforços para fazer o que considerava mais útil de acordo com os requisitos modernos, no interesse daqueles que estão sob os cuidados da instituição; posso, portanto, afirmar, com segurança, que o comitê levará em consideração tudo o que demonstrar ter uma vantagem prática. Eu tenho certeza que as deliberações deste congresso serão úteis para a instituição que represento, assim como para cada um de nós, e não tenho dúvidas que elas oferecerão uma ajuda preciosa para o grande e nobre trabalho em que estamos envolvidos.

Ninguém negará que, se a capacidade de fazer leitura labial e falar pode ser adquirida tão perfeitamente e tão facilmente quanto seus defensores o afirmam, o sistema que utiliza esses meios deve ser o melhor.

A questão é a seguinte: os surdos e mudos, em geral, podem conseguir falar de forma inteligente e fazer leitura labial sem falha e sem hesitar? Se esse for o caso, esses meios devem se tornar, vantajosamente, o principal ou único meio de instrução e de relações com o mundo ao longo da vida.

Quanto a falar inteligivelmente, acredito que apenas um certo número de alunos, após terem seguido um curso de estudo, possam ser facilmente compreendido por pessoas com quem estão conversando quando as palavras ditas são inesperadas ou desconhecidas para eles; minha própria experiência, assim como a de outros observadores, me levou a pensar que, exceto em casos excepcionais, quem lê os lábios hesita e se engana em muitas comunicações feitas por este meio.

A questão que resta agora é se a articulação e a leitura labial, devem, desde o início da instrução, ser priorizadas, como único meio de educação.

Não posso responder afirmativamente a essa pergunta; se abandonarmos os sinais naturais, não há uma comunicação comum entre a mente do professor e a do aluno, até que se crie, por meio da leitura labial, uma espécie de entendimento artificial; mas só podemos chegar lá lentamente e por processos cantativos que devem se estender por um longo período de tempo; e durante esse período, como as pobres crianças surdas e mudas emitirão suas ideias? Como farão saber das dificuldades que elas experimentam e sobre o grau de certeza das explicações que precisam? Uma palavra pronunciada deve parecer apenas um simples movimento dos lábios, mas é difícil distinguir os movimentos expressos de uma palavra para a outra. A palavra falada, vista com suas peculiaridades nos

---

86 NdT: ELLIOT, Richard. **The British Conference on the Education of the Deaf and Dumb**. *American Annals of the Deaf and Dumb*, v. 22, n. 4, p. 205-215, Oct. 1877. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/pdf/44401560.pdf>.

lábios dos outros, deve ser aos olhos da criança um “gesto dos lábios”, diferente do gesto comum por causa da formação arbitrária e aparente em uma superfície muito pequena, com um instrumento menos flexível que a mão, se assim posso me expressar; a leitura labial, dessa forma, é apenas o reconhecimento de uma linguagem de sinais através dos lábios, mais intimamente ligado, é verdade, às formas arbitrárias da linguagem, mas com falta de naturalidade e clareza; e ainda temos que ligar várias dessas formas mal definidas e incertas antes que seja possível expressar uma ideia para a criança.

Portanto, devo concluir que confiar na leitura labial como único instrumento educacional para uma criança que não sabe nada sobre palavras, é mantê-la por muito tempo num estado atrasado de inteligência e saber.

Por outro lado, a natureza nos proporcionou outra maneira de alcançar facilmente a inteligência da criança e através da qual se entra imediatamente em comunicação com ela; essa maneira, a dos sinais naturais, é a compensação concedida pela natureza à criança surda-muda, sem habilidades para o aprendizado da linguagem comum pelos meios usuais.

Toda criança usa sinais até adquirir um meio de comunicação mais perfeito através da linguagem; assim devem fazer os surdos e mudos.

Outra objeção à leitura labial como único meio de educação, é a sua ambiguidade e a sua incerteza; é necessário repetir frequentemente uma palavra que seria usada para dar uma instrução, porque se a palavra for nova ou estranha para o aluno, ou até mesmo uma das numerosas palavras que assumem a mesma forma nos lábios; tal instrução, sempre duvidosa em si e encontrando muitos obstáculos a serem removidos, antes de se tornar inteligível, parece-me prometer algo diferente do que uma maneira clara e rápida de superar as dificuldades.

Considero muito vantajoso, se não absolutamente necessário, usar nos primeiros períodos da instrução sinais naturais combinados com a linguagem escrita ou falada; eles são inteligivelmente dirigidos a todos, qualquer que seja o grau de capacidade e aptidão e, como já foi dito tão bem, eles formam a fundação sobre a qual construímos a linguagem, e é um dos instrumentos que usamos na educação<sup>87</sup>, o mais importante de todos, e deve ser usado desde que seja útil fazê-lo.

O objetivo de nossos esforços, tal como eu o entendo, é elevar os surdos e mudos, tanto quanto possível, ao nível da sociedade que os rodeia, e este objetivo não pode ser alcançado dando-lhes uma linguagem diferente dos outros e procurando incorporá-los em organizações separadas, mas, ao contrário, conduzindo-os aos outros, tanto quanto possível por uma educação semelhante à de qualquer outra classe da comunidade humana; portanto, devemos facilitar por todos os meios o desenvolvimento das faculdades e conhecimentos a que

---

<sup>87</sup> NdT: Na versão italiana o parágrafo se encerra aqui.



são capazes, e que os aproximem do propósito que indicamos; a experiência da instituição à qual estou ligado mostra que um grande número de surdos-mudos são capazes de adquirir uma grande habilidade para falar e fazer leitura labial; além disso, desde 1792, quando foi fundada da nossa instituição, a articulação é ensinada, mas combinando-a com a linguagem escrita expressa pelo alfabeto dos dedos<sup>88</sup>.

Levando em consideração a classe de crianças que devemos suavizar a condição, suas habilidades e o tempo que podem dedicar-se à sua educação, esse método misto pareceu aos diretores de nosso abrigo ser o mais adequado para a finalidade proposta, aquele que produz os melhores resultados, aquele cujo sucesso é o mais certo, aquele que, por fim, não exclui ninguém das vantagens que dele se podem extrair.

Diferentes escolas, sem dúvida, combinam esses sistemas de diferentes maneiras; para nós, temos o hábito de começar e de continuar a instrução por meio dos sinais e do alfabeto dos dedos, até que o aluno tenha feito alguns progressos na linguagem escrita. A articulação faz parte da nossa instrução desde o início; quando os alunos adquirem um certo vocabulário de palavras e conseguem pronunciá-las de forma inteligível, separamos as crianças mais promissoras quanto a articular melhor e ler melhor nos lábios, formamos uma classe separada em que a instrução é, particularmente, dada oralmente; a instrução oral, portanto, gradualmente substitui a instrução dada pelos dedos.

Regular e sistematicamente ensinamos a articulação e a leitura labial para crianças da classe inferior, mas sua educação é combinada com a datilologia e a escrita; assim cada criança é educada pelos meios que parecem dar a maior esperança de sucesso; aqueles que parecem ter o mínimo de capacidade para articular e fazer leitura labial também têm a oportunidade de aprender a ler nos lábios as palavras e as frases que podem ser muito úteis para eles no curso de suas vidas.

**O Presidente.** — Parece-me que o Sr. também entrou na segunda questão do programa.

**Balestra.** — Senhoras e senhores! Irmãos de além das montanhas e do exterior! Peço apenas uma graça; não votai se não acreditais que estais prontos para fazê-lo; mas em casa relatai o que vistes aqui: os surdos-mudos da Itália falam. Antigamente eles não falavam; eles também fizeram uso da pantomima e da datilologia. Somos todos filhos do mesmo Cristo, que nos deu o exemplo: *aperuit os mutorum*<sup>89</sup>; e o ministro de Cristo deve abrir a boca do mudo. As Sagradas

88 NdT: Conservamos essa expressão, mas alguns parágrafos à frente o relator registrará “datilologia”. No italiano conservou-se “alfabeto manual”.

89 NdT: “Abriu os mudos”. Referência ao texto bíblico de Mc 7,31-37 em que Jesus cura um mudo.

Escrituras também dizem: *ite et docete*<sup>90</sup>, aqui está o nosso programa. Nós também somos surdos-mudos em meio a uma sociedade que não nos entende; e é doloroso saber que existem colegas que não nos entendem. Eu acrescentaria que é necessário para um padre católico que os mudos possam falar, para que tenhamos a confissão e que, lá nos locais mais distantes dos grandes centros, o padre não entenda tudo ao contrário o que o pobre surdo-mudo lhe dirá pelos sinais. Peço-vos: votai pela palavra, sempre a palavra.

**Senhora Hull.**<sup>91</sup> - Não é com espírito de egoísmo que eu apresento um resumo da minha experiência pessoal sobre vários métodos que podem ser usados para educar os surdos desde o nascimento; mas é na esperança de que as conclusões de um trabalhador de boa-fé sejam apreciadas em uma assembleia tão ilustre quanto esta.

Durante os dezessete anos que me dediquei aos surdos, eu tinha apenas um pensamento: o do bem-estar deles; agora eu não tenho outro desejo mais ardente do que levar os outros à certeza que eu mesmo cheguei: que a melhor maneira de assegurar esse bem-estar é instruí-los de acordo com o método da palavra pura, quero dizer, o método de articulação e imitação dos movimentos labiais.

Quando comecei meu trabalho, em 1863, nunca tinha visto uma criança surda de nascença; ignorava que um grande número de nossos semelhantes fossem privados de audição, eu não tinha ideia da quantidade de instituições que existiam para a melhoria de sua triste condição. Tudo o que eu sabia então, tinha aprendido com uma coleção simples retirada da *Chambers Magazine* sobre a educação de Laura Bridgman e James Mitchell<sup>92</sup>.

Desde a minha juventude, fiquei impressionada com a grandeza do esforço que o doutor Howe<sup>93</sup> fez para trazer Laura Bridgman à vida social; mas até aquele momento, não tive a oportunidade de seguir seus passos.

Então eu ouvi do meu pai, médico em Londres, sobre a infeliz condição de uma menina, que por uma sucessão de febres tinha ficado coxa, paralisada de uma mão, surda e quase cega. Ninguém foi encontrado que instrísse essa criança infeliz, e eles se voltaram para meu pai para procurar seu conselho e orientação.

O desejo que até então havia permanecido, por assim dizer, adormecido no meu coração, foi despertado, e eu tive permissão para realizar esta tarefa.

Minha aluna tinha aprendido algumas palavras que eram principalmente substantivos, e eu fui aumentando essa quantidade de palavras. Não foi fácil

90 NdT: "Ide e ensinai". Referência ao texto bíblico de Mt 28, 19-20.

91 NdT: Este parágrafo não consta na versão italiana.

92 NdT: Considerados os primeiros surdocegos que receberam instrução: Laura Dewey Lynn Bridgman (1829-1889) e James Mitchell (1795-1869).

93 NdT: Samuel Gridley Howe (1801-1876).



para mim, porque eu era ignorante quanto à ciência fonética, para aperfeiçoar sua pronúncia e aumentar o seu vocabulário: muitas vezes era necessário uma semana para aprender apenas uma nova palavra, sua visão defeituosa aumentava ainda mais as minhas dificuldades.

O alfabeto datilológico com duas mãos foi o meio por mim usado; quanto a ela, usava a palavra comum.

Embora o progresso tenha sido lento no começo, não tínhamos ideia do sucesso que mais tarde coroou meus esforços. Eu abandonei a profissão que antes tinha abraçado e me dediquei a educar surdos.

Ouvi falar das instituições já estabelecidas. Eu visitei duas ou três na Inglaterra, com a esperança de ganhar, com isso, novas ideias que poderiam me ajudar no meu trabalho.

Descobri, no entanto, que meus alunos já estavam mais avançados na posse do bom estilo da língua do que aqueles que foram ensinados em instituições públicas. Não desconsiderando o que eu tinha feito para crianças que ficaram surdas devido a alguma doença, porém, me asseguraram que não havia nada que eu pudesse fazer pelos surdos de nascimento, a não ser que usasse os sinais metódicos, semelhantes aos utilizados nessas instituições públicas.

Eu acreditava na palavra daquelas pessoas que tinham muito mais experiência do que eu, e perguntei-lhes: como adquirir esta arte? Foi-me dito que era uma coisa impossível se eu não ficasse por alguns anos em uma instituição.

Então, tudo o que me restou foi instruir meus alunos sem os sinais metódicos ou inventá-los por mim mesma.

Fiz isso até certo ponto, mas sempre abandonei o sinal assim que as crianças aprendiam a soletrar.

Entro em todos esses detalhes para mostrar que não tinha preconceito, a favor ou contra qualquer método, e que eu estava disposta a adotar o que quer que fosse vantajoso para as crianças confiadas a meus cuidados.

Mas, quanto aos sinais metódicos, devo acrescentar que agora, quando olho para o passado, vejo que a introdução desses sinais foi como o sinal do declínio do meu sucesso no ensino da língua.

Os erros gramaticais, considerados especiais para surdos, marchavam passo a passo com os sinais metódicos, sobretudo na redação; essas eram falhas que eu jamais tinha encontrado anteriormente.

O que me dá cada vez mais a certeza de que essas falhas gramaticais são o resultado imediato dos sinais, é que agora que considero a questão de outro ponto de vista, noto que está ficando cada vez mais fácil para mim ensinar a língua e esses erros gramaticais desaparecem à medida em que eu abandono os sinais.

Tenho certeza de que os sinais ajudarão apenas a destruir a língua, e que a linguagem falada é para os surdos o meio natural que eles precisam para se comunicar com seus semelhantes, e esse meio deve tornar-se tão natural para os surdos quanto para aqueles que ouvem, com a condição, no entanto, de nunca serem apresentados a nenhum outro meio além da palavra.

Duas irmãs surdas de nascença foram confiadas aos meus cuidados e como sempre me disseram que os surdos de nascença seriam naturalmente mudos, eu pensei que essas duas meninas deveriam também ser; então eu não fiz nenhum esforço para levá-las a obter o linguagem falada.

Doze meses se passaram e espalharam-se rumores de que na França e na Alemanha surdos de nascença eram instruídos para falar como aqueles que sempre tiveram o sentido da audição: que os surdos tinham a capacidade de falar, pelo menos tinham a voz. Essa nova descoberta me interessou profundamente. Desde o início, o objetivo que sempre tive era o de restituir minhas crianças surdas à vida doméstica e social; qual meio seria mais seguro, para atingir esse objetivo, do que adicionar a linguagem falada à linguagem escrita?

Minhas investigações tiveram o efeito de me fazer conhecer o recém-inaugurado abrigo de surdos-mudos judeus em Londres, graças à bondade da família Rothschild. Nós estávamos em 1868.

Eu me dirigi ao diretor pedindo que, por favor, me desse detalhes sobre esse método, mas a mim era impossível aceitar as condições que ele me ofereceu. Estava, então, novamente reduzida aos meus próprios recursos. Eu estava determinada a fazer meus alunos falarem, mas como chegar lá?

O professor Melville Bell havia publicado recentemente seu alfabeto chamado: “a palavra visível”<sup>94</sup>. Ele já tinha me ensinado, mas de outra maneira a ciência fonética e, então, eu usei o sistema da “palavra visível” para ver se poderia me servir.

Estudei os símbolos e os considerei adequados ao meu propósito. Fui procurar o professor Bell e contei a ele sobre a minha convicção de que “a palavra visível” era um meio de introduzir a palavra aos surdos de nascença. Ele abriu seu coração para o meu propósito e seu filho, professor Graham Bell (o inventor do telefone), começou a ensinar pessoalmente esse método na minha pensão.

Antes de fazer essas experiências, tentei por algum tempo usar o antigo método inglês que consistia em ensinar por meio de sons, usados por Wallis e Braidwood<sup>95</sup>, mas os esforços do professor não obtiveram sucesso. Não foi o

---

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

95 NdT: John Wallis (1616-1703) e Braidwood (1715-1806).

mesmo com os esforços do professor Bell e do filho dele; meus alunos aprenderam a falar por meio da voz, aqueles que eram surdos de nascença chegaram mesmo à uma perfeição que prevaleceram sobre aqueles que se tornaram surdos em função de alguma febre e eles também podiam ler um pequeno número de frases observando o movimento dos meus lábios. Este era o ponto fraco do meu método naquele momento. Eu tinha a linguagem falada, mas não tinha a leitura labial, ou pelo menos só a tinha de maneira acessória.

O professor Bell não queria admitir a possibilidade de leitura labial. Eu tinha prestado muita atenção nos sinais que acompanhavam as perguntas e as frases ditadas na única escola que visitei, e que considerava então como tendo sido fundada no sistema alemão puro. Então, pensei que era meu dever continuar com meus alunos mais antigos o sistema misto, no qual eu havia caído, mas quanto aos novos alunos, eles não foram autorizados a adquirir o conhecimento do alfabeto dos dedos. Eu estava ansiosa e alerta no que vivi.

Visitantes da América, zelosos apoiadores da escola alemã, tal qual existia em Londres, culpavam-me pela lentidão com a qual que me propus a adotar a leitura labial, mas ninguém conseguiu responder às minhas dúvidas nem me convencer de que esse método era o melhor.

Finalmente veio a senhorita Rogers<sup>96</sup> da instituição Clarke, Massachussetts; ela me deu novas esperanças. Contou-me fatos que ela havia acompanhado de perto e estudado pessoalmente. Sua fé reacendeu a minha. Eu não perdi tempo em ir para a América julgar por mim mesma; e a partir desse momento eu me aproximei cada vez mais do sistema da palavra pura, que eu agora uso para ensinar, sem recorrer nem à linguagem dos dedos, nem aos símbolos fonéticos, nem a qualquer tipo de sinal, e me felicito a cada dia mais e mais quando considero os resultados favoráveis que obtenho.

Quanto ao ensino por meio de símbolos fonéticos, como a linguagem visível ou qualquer outro caractere escrito, eu diria exatamente o que disse sobre os sinais. Se eu considerar o passado, vejo que esses símbolos são mais propensos a atrasar do que a promover os avanços. Ao usá-los, pode-se revestir o pensamento de uma forma escrita, ao invés de revesti-lo de um som articulado. Passamos, então, da escrita à palavra; enquanto o curso comum da natureza é passar da fala para a escrita.

Foi essa descoberta que me fez abandonar a linguagem visível e um estudo mais aprofundado deste assunto gravou para sempre esse axioma na minha mente. “Da articulação e leitura labial à escrita. Primeiro obtenha uma pronúncia correta da palavra; então dê a forma escrita, mas nunca inverta a ordem deste processo”.

Este método, que realizo agora, é quase tão superior ao que eu costumava

---

96 NdT: Harriet Burbank Rogers (1834-1919).

ensinar por meio da linguagem visível, como este foi em relação ao método misto.

Devo então mostrar como cheguei às minhas convicções atuais; e, dessa forma, espero enfrentar as dificuldades de algumas das pessoas que, na sinceridade de seu coração, se opõem ao que vêem como um método impossível.

Posso simpatizar com elas em suas dúvidas e preconceitos. A lembrança dos meus medos está vividamente presente na minha memória; e eu também posso dizer que nunca me submeti, no que quer que fosse, às opiniões dos outros, a menos que eu tivesse me convencido, vendo e percebendo as coisas por mim mesma, ou através daqueles em que eu poderia ter confiança absoluta.

Imagina-se que a voz dos surdos deve ser dura e de maneira alguma natural; este é um dos maiores obstáculos que temos que superar ao defender o método alemão. Na Inglaterra, muitas pessoas já ouviram falar de pessoas surdas, ou mesmo conheceram algumas, que foram educadas de acordo com o método introduzido por Wallis e Braidwood; a voz dessas pessoas surdas é extremamente rouca e desagradável; e, como assumimos falsamente que este sistema era o mesmo que o sistema da palavra pura, colocamos a culpa sobre este último, e a ele atribuímos o fracasso que, na realidade, é o resultado natural de um sistema misto degenerado no qual se introduzem os sinais e a linguagem pelos dedos.

Meus alunos ensinados como eu os ensinei no começo podem servir como exemplos para provar o que eu afirmo. As pessoas que os ouviram falar consideravam que a voz era rouca e de modo algum natural; agora que eu uso o método alemão, dizem essas mesmas pessoas, ao ouvi-los: não há nada desagradável em suas vozes, e nós os entendemos facilmente. Atribuo esse sucesso ao uso constante da voz, juntamente com a minha experiência e observações diárias que fiz enquanto ensinava meus alunos.

Enquanto eu ensinava aos meus alunos a articulação apenas como um luxo, escrever ou falar com os dedos era a maneira mais comum de conversarmos juntos. Eles só usavam a voz ao falar comigo e, em alguns estudos especiais, conseqüentemente, durante a maior parte do dia os órgãos vocais permaneciam inativos. Ora, sabemos que, quando, como resultado de uma doença ou falta de exercício, um órgão deixa de ter toda a sua atividade natural, a única maneira de restaurar sua vitalidade é exercitá-lo constantemente e incansavelmente, guiando-o com inteligência e forçando-o a imitar os movimentos corretos e o uso que outros fazem desses tipos de órgãos.

As crianças surdas se encontram, geralmente, com pessoas que não conseguem entender o que estão tentando dizer e que, por ignorância, as proíbem de qualquer uso da voz. Então, os órgãos vocais se encontram necessariamente nessa condição de inércia, inatividade, e como resultado ocorre a deterioração da capacidade de agir. O que eles precisam é de uma prática constante, ativa e

cuidadosa: com isso, sua voz logo se tornará, se não completamente natural, pelo menos suficientemente modulada para não soar desagradável.

Se a prática é fundamental para o aluno, um monitoramento constante e uma habilidade superior são qualidades indispensáveis para o mestre.

De fato, o mestre deve se tornar, por assim dizer, o ouvido da criança; sua tarefa é corrigir falhas quase imperceptíveis de pronúncia, de entonação ou de modulação, um processo que se trabalha nas outras pessoas através do sentido da audição.

O mestre deve estar alerta durante o recreio bem como durante as horas de estudo, para perceber todos erros e corrigi-los. E, para cumprir com essa incumbência, a fim de alcançar o completo sucesso, ele deve ter não apenas um profundo conhecimento do mecanismo da fala, mas também da anatomia dos órgãos cuja ação ele procura direcionar.

Um método misto, privando o aluno deste exercício e desse cuidado constante e essencial, estraga o som da voz e, como os surdos estão sempre inclinados a acreditar que são sujeitos de comentários insultuosos, as pessoas assim ensinadas descobrirão logo que a palavra delas tem algo de singular, e elas serão pressionadas a usar menos a voz, a confiar mais em métodos onde o silêncio é admitido, e procurar de preferência o convívio dos surdos.

Há outra desvantagem em usar o método misto; tratando a articulação como um estudo separado, perdemos um tempo precioso para obter uma meta que, como mostramos, será inútil, afinal. Não somente porque esse número de minutos será tomado do tempo que deveria ser consagrado ao estudo, mas também porque esses minutos não serão tão úteis quanto deveriam de ser para o interesse do próprio indivíduo ao qual eles são consagrados.

Uma criança que foi ensinada pelo método da palavra pura, constantemente usando sua voz, e constantemente percebendo em outros o movimento dos lábios, adquire sem perceber uma quantidade de sons que, durante as horas de estudo, teriam representado para ela uma dificuldade. É bem diferente da criança ensinada pelo método misto. A hora de estudo uma vez terminada, deixa-se de lado todo pensamento e todo uso dos sons: o olho constantemente fixado sobre a mão nunca olha para a boca, a mente e os órgãos (pelo menos no que diz respeito à linguagem vocal) permanecem inativos até chegar a próxima lição. Então, é preciso começar tudo de novo, e isso é um problema cada vez maior para o mestre, bem como para o aluno. Mesmo se usarmos uma certa quantidade de leitura labial, em um sistema misto, o resultado será o mesmo. A articulação e a leitura labial, ensinadas como um estudo separado, nunca serão fáceis e naturais para o aluno. Sempre haverá algo forçado ao usá-las, e quando o mestre descobrir que esses métodos (usados como ele os usa) são mais lentos e mais dolorosos que o

alfabeto dos dedos, os sinais ou a escrita, gradualmente passará a usar bem menos o método que ele considera que é o mais lento. Pode-se argumentar então: “Afinal, nosso principal objetivo é instruir, e nós não podemos estar errados em dar preferência ao método que é mais conveniente e mais seguro”.

Foi assim a minha própria experiência, e não tenho dúvida, seria o mesmo para todos os outros.

Foi esse desejo de comunicar a maior proporção de conhecimento que me impediu de adotar a leitura de lábios por tanto tempo; e é esse mesmo desejo que ainda detém muitos mestres ingleses.

Minhas dificuldades com a leitura labial desapareceram na presença do sucesso que testemunhei na instituição de Northampton Massachusetts, dirigida pela minha amiga, senhorita Rogers. Vi que para seus alunos a leitura labial substituía realmente o sentido da audição e eu entendi que esse era o meio que eu procurava há tanto tempo, meio pelo qual os surdos se encontravam na plenitude da vida social e do bem-estar doméstico.

A experiência mais do que confirmou esta conclusão.

Não só achei a leitura labial tão rápida e segura quanto a linguagem dos dedos, mas também a descobri mais rápida e segura. Usando os dedos tendemos a encurtar a frase, ou pelo menos cortar as exclamações e expressões poéticas que formam a vida da linguagem. Esta é uma grande perda para o aluno que possui uma linguagem inferior à oferecida pelos livros; e quando os sinais vêm para alterar e cortar a linguagem, os livros que outras crianças da mesma idade lêem com prazer, com muita frequência, tornam-se textos absolutamente herméticos.

Devemos lembrar que nosso objetivo é dar aos nossos alunos a linguagem, porque a linguagem é a fonte e o produto do pensamento, o único canal de comunicação livre e lucrativo de alma para alma. Tudo o que tende a aumentar a linguagem aumenta esse caminho. A leitura labial é, sem dúvida, a melhor maneira para atingir esse objetivo. Conversando naturalmente com nossos alunos, nós usamos linguagem cotidiana, expressões idiomáticas, exclamações, metáforas. Eles aprendem a pensar com a linguagem como nós mesmos pensamos, além disso, eles compreendem constantemente formas de expressão sem precisar ensiná-los; e o olho treinado é, para o que lê lábios, o que o ouvido é para quem ouve.

Esse desejo de comunicar uma vasta quantidade de conhecimento, se o tomamos como objetivo desde o início, em vez de tê-lo em vista ao longo do curso de estudo, atua de maneira tão pernicioso ao próprio sistema alemão.

Alega-se que é “impossível prescindir de sinais naturais”; a linguagem escrita antes da fala é essencial; opor-se a isso é dar início ao método alemão<sup>97</sup>,

---

97 NdT: Na versão italiana consta “corso orale”.

“uma perda de tempo”, é querer condenar o “saber” a esperar até que os alunos aprendam a falar como nós o fazemos.

Agora, admitamos que os mestres que seguem mais estritamente o sistema da palavra pura, mostram, fazem movimentos, e usam essas expressões que naturalmente assumem o rosto; sem elas, o ensino seria completamente impossível: mas sem o uso de sinais, apenas de ilustrações temporárias que nunca substituam a palavra que deve ser pronunciada.

Também usamos a escrita como exercício de grande valor para fixar a forma da linguagem, depois que esta linguagem for adquirida através da leitura labial, mas nós nunca a usamos para substituir a fala.

Insistimos que o professor e o aluno devem, um e o outro, nunca perder de vista a linguagem falada e que devem considerá-la como seu único objetivo. Além disso, afirmamos que tentar introduzir qualquer outro propósito no ensino, até que esse seja adquirido, é simplesmente interromper o progresso do aluno jogando uma pedra em seu caminho.

Ao manter essas opiniões, estamos apenas seguindo o curso da natureza.

A criança que ouve, aprende inicialmente nos braços de sua mãe a imitar os sons de sua voz quando ela fala, e gradualmente forma um vocabulário que cresce dia a dia.

Seria o ápice da loucura ensinar a uma criança pequena as leis da física, história ou gramática a partir do momento em que ela começa a articular algumas palavras. Não! Anos devem se passar antes de pensarmos em mandá-la para a escola ou a um curso regular de instrução.

Por que, então, insistem em dar “saber” aos surdos antes de lhes dar os meios para adquirir linguagem corretamente? Responde-se: é que os surdos não são mais crianças quando nos são confiados; outros da mesma idade estão aprendendo na escola, e atrasar seu progresso para ensinar-lhes a articulação é privá-los de parte de um tempo precioso que mal é suficiente para o estudo.

Aqui está a nossa resposta a essa objeção.

Não admitimos que o sistema alemão esteja diminuindo qualquer que seja o tempo escolar.

Para as crianças acima de seis anos, o tempo mais longo consagrado à articulação nunca excede doze meses; se as crianças são inteligentes, em um período muito menor é possível começar com as lições de linguagem que um escritor da escola de sinais declarou “impossível” em tão pouco tempo.

No final deste curto espaço de tempo, temos, por um lado e por outro, um meio de comunicação perfeitamente natural; não há nada a desaprender, não resta nada além de seguir um caminho fácil no qual não há nenhuma barreira, e que descobre dia a dia novos campos para aquisição do “saber”. Além disso,



é preciso lembrar que esse ano não foi perdido. A aquisição da leitura labial depende, essencialmente, de observação minuciosa das menores diferenças encontradas nos sons das vogais; e essa tarefa é ainda mais fácil para a criança que ainda não foi sobrecarregada com uma multidão de combinações adicionadas ao esforço contínuo de pensamento para lembrar o significado dos sons. A escrita também segue passo a passo o progresso dos sons; ela se torna fácil antes de ser necessária para as lições de linguagem.

As ocupações do jardim de infância, em minha escola, tomam parte desse tempo, e a criança alcança, sem perceber, mas com os resultados mais satisfatórios, o grau mais perfeito de observação e imitação.

As últimas, mas não menos importantes, observações que ainda tenho que fazer é que há exercícios contínuos de ginástica, essenciais para o desenvolvimento do corpo humano, e que devem necessariamente agir como preventivos contra doenças no tórax, torção do ombro e atitudes desagradáveis tão notáveis entre os surdos-mudos que foram educados pelos sinais.

Eu sei que tudo isso parece inviável aos olhos de muitas pessoas. Sei que muitos dirão: “Mas, eu tentei e descobri que os sons da fala não vêm tão rapidamente”. Isto é também o que eu pensei e o que eu costumava dizer; mas graças à informação criteriosa e estudiosa do Sr. Kinsey, diretor de nossa *English Training College*, e como resultado dos admiráveis resultados de sua maneira de ensinar que pude observar em nossa escola modelo, eu descobri o que estava faltando. A culpa era minha e não do sistema. Eu descobri que se tivermos uma fé mais viva neste sistema, se deixarmos de lado o desejo do “saber” adquirido às pressas, mal fundamentado, se nos dedicarmos com mais paciência à prática dos primeiros elementos do som, é impossível não ter sucesso. Agora, não me desespero nunca diante de aluno; nenhuma dificuldade sonora me parece impossível de superar. Devo dizer, no entanto, que as peculiaridades do poder mental, ou os efeitos de algumas doenças, podem deixar algumas crianças mais lentas que outras.

Quanto à minha falta de sucesso no começo, eu atribuo a esse maravilhoso instinto encontrado nas crianças que as faz adivinhar a condição mental de seu mestre. Se o mestre não se entrega de todo o coração à sua tarefa, se duvida do sucesso, se deixa-se desencorajar pela derrota; então, a criança não tem mais a coragem de renovar seus esforços, não tem mais a energia necessária para superar as dificuldades. Quando o mestre, ao contrário, é confiante, cheio de vida, imperturbável, a criança parece estar imbuída desses mesmos sentimentos e ambos recebem a recompensa tão merecida ao alcançarem a realização em vista.

Eu não penso que exista uma única criança surda que não possa aprender a falar, e a falar bem, a menos que haja nesta criança alguma irregularidade na formação do palato ou algum defeito intelectual. Mas o que acabamos de dizer



pode se aplicar igualmente aos ricos e aos pobres? É possível fornecer essa educação a todas as classes sem distinção? Não vejo por que não deveria ser assim; mas, mesmo deixando essa questão para ser tratada de forma mais longa por outros colegas, observo que tudo leva a considerar esse tipo de educação mais importante para a classe pobre do que para a classe rica.

Os ricos têm o bem-estar da família, as rendas consideráveis com as quais eles podem contar; os pobres ao contrário, não têm outro recurso para o futuro além do seu próprio trabalho, e aqueles que podem conversar, como os outros homens, são muito mais propensos a encontrar um emprego do que aqueles que precisam de um intérprete ou com quem se pode comunicar apenas por meios extraordinários.

Mas para tornar essa educação possível existe uma condição essencial: é preciso ter mestres perfeitamente competentes.

A oposição de todas as escolas de sinais juntas nunca causou tanto dano ao sistema da palavra pura, durante o seu desenvolvimento, que os esforços das pessoas causaram, de pessoas bem-intencionadas mas que mal o compreenderam.

Aqueles que se opõem ao sistema se limitam em negar o que que eles não podem provar a si mesmos; mas aqueles que se declaram a favor do sistema, sem conhecê-lo completamente e que têm, como resultado de sua ignorância, falta de sucesso, apenas desonram aos olhos da sociedade o sistema que eles pretendem ensinar.

O resultado mais benéfico da nossa conferência seria o estabelecimento, em todas as partes do mundo, de colégios preparatórios para professores como o que temos na Inglaterra<sup>98</sup>.

Precisamos de um grande número de professores, porque nosso sistema requer um grande número de escolas, com pequenos grupos de alunos e, além disso, sempre que possível, devemos ter tutores e professores que possam dar educação familiar às nossas crianças que são surdas, assim como àquelas que ouvem.

Se considerarmos a vida familiar, a vida social e, acima de tudo, a vida religiosa dos surdos, é fácil ver que aqueles que podem conversar por meio da palavra e lendo lábios têm vantagens que não possuem os discípulos da linguagem de sinais, porque estes são necessariamente forçados a limitar seus relacionamentos a um certo círculo, ou seja, o círculo estreito daqueles que aprenderam as mesmas maneiras de se compreenderem.

Os alunos do sistema alemão podem conversar com seus irmãos e irmãs na linguagem familiar da infância, e com o passar do tempo participam das conversações familiares ou das discussões sobre os tópicos do dia. Quando eles saem da

---

98 NdT: A versão italiana acrescenta entre parêntesis: *the training College for Teachers of the Deaf*.

escola, eles podem ser ensinados por professores que não têm nenhum conhecimento do sistema: eles podem receber ensinamento divino dos lábios do ministro comum, e encontrar em sua voz<sup>99</sup> consolo e alívio na hora do sofrimento ou da morte.

Esta é, senhores, a conclusão que minha experiência me trouxe.

Abandonei os sinais porque percebi que eles prejudicavam a linguagem. Abandonei o sistema misto porque estraga a voz e a linguagem. Coloquei os símbolos vocais de lado porque invertem a ordem da natureza e impedem o uso fácil da fala. Tenho uma íntima confiança no sistema que uso agora, para o qual só tenho elogios.

Meu desejo mais ardente é ver na conclusão desta conferência o sistema da palavra pura colocado em primeiro lugar e reconhecido como o melhor e mais natural método que podemos usar para a educação dos surdos.

**Franck.** — Proponho imprimir o discurso da senhora Hull.

**Guérin.** — Peço que também imprimamos o da senhora Ackers.

**Presidente.** — Se pudermos reunir todas essas preciosas memórias, elas irão compor as atas do Congresso. Dou a palavra ao Sr. Hugentobler.

**Hugentobler.** — O Sr. Rössler, o diretor da Instituição de Hildesheim, em Hannover, baseou seus ensinamentos no método da articulação. Ele expõe em uma memória<sup>100</sup> todas as razões que existem a favor deste método; mas como iremos imprimir, como já é tarde e o tópico foi desenvolvido o suficiente, eu renuncio a leitura deste trabalho aqui (*consulte no apêndice a memória do Sr. Rössler*).

**Presidente.** — Vou colocar em votação o encerramento da discussão sobre este assunto. Ouvimos discursos muito bonitos de representantes de diferentes nacionalidades, que clara e obviamente comprovaram, por muitas boas razões, a imensa superioridade do método de articulação sobre o método que tem por base a mímica. É por isso que convido aqueles que desejam o encerramento dessa discussão que levantem as mãos.

(O encerramento é pronunciado).

**O Presidente.** — Então, interpretando as razões apresentadas pelos diferentes oradores e as ideias que eles expressaram, proponho a seguinte resolução, que pode ser discutida para melhor redigi-la ou alterá-la; e se alguém acreditar que pode propor uma redação melhor, esta será posta em votação. (*Ele lê a proposta de resolução que apresentamos mais adiante com as modificações*)

---

<sup>99</sup> Competia aos ministros religiosos dar assistência espiritual aos moribundos.

<sup>100</sup> NdT: A “memória” era um texto dissertativo que conciliava experiência e teoria de uma dada área.

**Ricordi.** — Eu gostaria de uma simples explicação sobre uma palavra da proposta que acabou de ser lida, para que não haja nenhum equívoco, para que possamos entender clara e precisamente o escopo da resolução em que devemos votar. A primeira vez que ouvi anunciar a questão, acredito que entendi que deveríamos constatar a superioridade do sistema de articulação sobre a mímica (se, no entanto, eu não entendi mal). Agora, ao contrário, a proposta diz: “Sobre o método dos sinais”. A palavra mímica e a palavra *segní* não têm um significado igual, porque quando digo mímica eu entendo a linguagem metódica de sinais, que se refere exclusivamente ao sistema francês propriamente dito, enquanto que ao dizer em geral “*i segní*”, corro o risco de englobar também os sinais naturais. Por isso, pergunto qual é o valor da palavra *segní*, que está na redação proposta.

**O Presidente.** — Eu entendo que sejam os sinais naturais e os artificiais ao mesmo tempo.

**Marchiô.** — O método dos sinais (*segní*) é completamente contrário ao método da palavra. Que se diga sinais naturais, gestos ou mímica, trata-se sempre da mesma coisa.

**Ricordi.** — A mímica é a mímica, os sinais (*segní*) naturais são os sinais (*segní*) naturais.

**Marchiô.** — Ainda assim é mímica.

**Ricordi.** — Não; na linguagem técnica que nós, professores de surdos-mudos, utilizamos, fazemos uma diferença entre a mímica e o *segní*; é por isso que eu quero saber exatamente o valor da palavra *segní* (uma voz: nosso congresso não é um congresso de filologia!). Eu não estou perguntando questões filológicas.

**O Presidente.** — Gostaria de salientar que, na redação em questão a palavra *segní* não existe; mas é dito, ao contrário *sopra quello dei gesti* (sobre a dos sinais), e por *gesti* quero dizer tanto os naturais quanto os convencionais, e essa é minha convicção<sup>101</sup>.

**Ricordi.** — Então, e para concluir: eu não quero entrar na discussão de nenhuma questão; eu só quero ter uma ideia exata do que eu preciso votar. Nosso ilustre presidente disse que chama *gesti* os sinais naturais e os convencionais. Agora

101 Para entender melhor a pergunta feita pelo Sr. Ricordi, acho útil ressaltar que os *gesti* dos italianos são os *signes* dos franceses e vice-versa. Para os italianos *segno* é uma palavra geral, e as palavras não são menores que *i gesti* (*sinaís*, fr.), os *signos* (*signa*) das ideias. Mas também dizemos *segno* para o sinal da mão, da cabeça, etc.; o *gesto* é aquele feito com a mão, que acompanha a fala, como é o caso dos oradores e de qualquer homem que fala, ou que substitui a palavra, como para os surdos-mudos ou para os que ignoram uma língua: a mímica é uma combinação de *gesti* (*sinaís*, fr.), uma linguagem por sinais (*gesti*, it.) no segundo significado. O editor.

estamos esclarecidos.

**Arnold.** — A questão não é votar uma resolução sobre o significado da palavra, mas saber o quantos somos de uma opinião quantos de outra.

**Alguns membros.** — Vamos à votação.

**Presidente.** — Vamos para a votação, é o que eu quero; mas primeiro, a proposta deve ser redigida, especialmente após as observações feitas pelo Sr. Ricordi.

**Vaïsse.** — Seria oportuno adiar a votação até amanhã com o objetivo de redigir o voto com mais reflexão.

**Presidente.** — Depois de tudo o que foi dito, a proposta de redação parece tão clara para mim que não há mais necessidade de outras reflexões.

**Ferrero.** — Parece-me que a conclusão é um pouco mais ampla que as premissas, porque, de acordo com o exposto pela maioria dos membros que leram seus discursos, acredito que a preferência pelo método da palavra sobre aquele dos gestos não é muito evidente.

**Presidente.** — Quando votamos o encerramento da discussão sobre um assunto, não podemos voltar a ele.

**Magnat.** — A questão é muito séria e antes de se tomar uma decisão é necessário pensar com cuidado, pois alguns congressistas não sabem francês o suficiente, outros a língua italiana, para votar conscientemente. É por isso que apoio a proposta do Sr. Vaïsse de adiar para amanhã a votação.

**Guérin.** — Se adiarmos a votação para amanhã, teremos que recomeçar tudo o que fizemos até agora. O tempo está passando; por conseguinte, a presidência propõe, ao contrário, a suspensão da sessão por vinte minutos para nos encontrarmos em uma sala próxima para escrever nossa proposta de comum acordo (*a assembleia aprova e a reunião é suspensa. Vinte minutos depois, é retomada e é o Sr. Guérin quem tem a palavra*).

**Guerin.** — A proposição apresentada pelo senhor presidente, na minha opinião, poderia ser mudada; deixe-me propor uma nova. Tudo o que nós franceses temos visto e ouvido até agora em Milão, em Siena, em Roma, em todos os lugares em que tenhamos visitado as Instituições Italianas, fomos obviamente capazes de testemunhar a favor do método da palavra articulada para a educação de surdos-mudos. Constatamos que todos os alunos entrevistados sabiam talvez tanto quanto os alunos da França e os do método misto; portanto, podemos admitir que há tanta vantagem na educação e na instrução de um método como no outro; mas há uma vantagem maior e inegável na palavra, que é de

possibilitar ao surdo-mudo a vida social e lhe ensinar uma linguagem mais correta. Este é o resultado das leituras e discursos ouvidos. É por isso que gostaria de retirar do texto as palavras relativas à formação e ao desenvolvimento das faculdades intelectuais e morais dos surdos-mudos, e proponho à assembleia a seguinte redação:

“Tendo em conta a superioridade incontestável da palavra articulada em relação aos gestos para introduzir o surdo-mudo à sociedade, para lhe dar um conhecimento mais perfeito da língua<sup>102</sup>, o congresso declara que o método oral deve ser preferido à mímica na educação e instrução de surdos-mudos”.

Acho que não podemos aceitar que nossas crianças surdas-mudas sejam inferiores intelectual e moralmente do que aquelas que receberam o uso da palavra.

**Presidente.** — Eu tenho que fazer uma observação. Quando eu falei na minha proposta das vantagens morais e intelectuais, me baseei não apenas na minha experiência, porque tentei todos os métodos; não apenas na experiência de nossos colegas ingleses, que disseram aqui o que eles praticamente tentaram e fizeram, comparativamente, pelos métodos da mímica e da palavra; mas também no fato de que é muito mais difícil pela mímica do que pela palavra elevar o surdo-mudo às ideias abstratas e fazê-los refletir e pensar sobre os objetos que não têm uma imagem, uma figura visível. Enquanto a linguagem dos sinais torna mesmo o abstrato concreto em sua imagem, porque desenha tudo, representa tudo; o poder da linguagem, pelo contrário, até torna o concreto abstrato. Esta é a principal razão pela qual disse que existem grandes vantagens para a educação das faculdades intelectuais e morais. Também devo adicionar que depois de vinte e cinco anos que administro minha instituição, primeiro pelo sistema misto de todas as maneiras, e depois por outros métodos, ainda que não faça sentido explicar aqui, reconheci que os alunos são melhores, mais calmos, mais fisiologicamente humanos depois que eu, meus colegas e as reverendas irmãs, nossas colegas de ensino, os educamos o máximo possível pela palavra. É por isso que digo que acredito que devo manter este princípio em minha redação da proposta não apenas para a vida social, para correção da língua e a ordem linguística, mas também para a educação das faculdades de instrução e para um melhor desenvolvimento das faculdades morais. Pergunto à assembleia qual dessas propostas deve ser submetida a votação.

<sup>102</sup> Nesse ponto, na redação anterior, foi adicionado: “e ainda mais para a educação das faculdades intelectuais e morais dos surdos-mudos”.

**Peet.** — Como muitos delegados ainda estão pedindo algumas explicações sobre a decisão que vamos tomar, seria melhor encaminhar o assunto para um comitê que se reportará ao próximo congresso.

**Ferrero.** — Como voltamos a falar sobre as vantagens da palavra sobre os sinais, acho que vou me permitir fazer novamente algumas observações sobre os benefícios da mímica em relação à palavra. A mímica é uma linguagem que vai diretamente à inteligência; a palavra não diz nada...

**Presidente.** — Eu tenho que interrompê-lo, senhor, porque o encerramento da questão foi votado. No entanto, vós podereis falar sobre isso quando discutirmos os sinais, ou seja, a influência que eles podem ter. Permitti-me explicar a redação que proponho; mas como presidente não posso permitir retornar à questão.

**Peyron.**<sup>103</sup> - Como disse o honorável Sr. Franck, nós não viemos aqui para tomar partido nos debates; mas para ouvir, ver, para nos instruir. Com essa colocação, peço sua permissão para dizer algumas palavras, apenas para que se coloque o assunto em seus termos verdadeiros. Parece-me que a assembleia dificilmente sairá do caminho onde ela se colocou; é óbvio que os defensores da articulação apoiarão vigorosamente a superioridade intelectual de seus alunos e os apoiadores do método misto farão o mesmo. Podemos julgar, na minha opinião, não com base nessas alegações contrárias, mas pelo que nos foi mostrado em Milão. Bem, parece que o que vimos aqui nos provou que os alunos instruídos pelo método da articulação alcançam um ponto intelectual igual ao dos alunos educados pelo outro método, nada além disso. Isso já é uma grande vantagem, porque, como o Sr. Hugentobler disse, eles também têm a palavra.

**Presidente.** — Não creio que seja possível admitir que os benefícios sejam iguais, pois além das vantagens do desenvolvimento intelectual e moral, há também uma maneira de introduzi-los à sociedade.

**Peyron.** — A proposta elaborada pelo Abade Guérin satisfaria nesse sentido.

**Magnat.** — Cuidando de surdos-mudos, como todos os senhores, acho que devo salientar que realmente pela palavra nós temos feito nosso aluno adquirir as faculdades intelectuais e sobretudo as morais. As faculdades morais não estão no mesmo nível das faculdades intelectuais. Se uma criança de dez anos já tiver faculdades intelectuais bastante desenvolvidas e conseguirmos entender sua linguagem, ela poderá então entender a educação moral, porque a palavra não é material,

---

103 NdT: Louis-Ernest Peyron (1836-1908): doutor em medicina, diretor do Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris, diretor da Administração Geral de Assistência Pública de Paris, impulsor do método oral para o ensino de surdos-mudos, oficial da Legião de Honra.

sendo, por assim dizer, a mente que desenvolve todas as ideias; de modo que as faculdades morais não podem se desenvolver com a mesma força através da escrita que é material. Desenvolver as faculdades morais dos surdos-mudos é a parte mais delicada, a mais difícil e que exige mais cuidados da parte do professor.

**Groslot.** — Peço desculpas ao Sr. Magnat, mas eu não sou da mesma opinião. Na Instituição Nacional, onde sou capelão, nós não admitimos que os alunos possam ficar tanto tempo sem desenvolver suas faculdades morais. Este é precisamente o ponto da questão: se pelos sinais desenvolvemos antes a faculdades morais, pergunto se pela palavra isso acontecerá mais tarde. O Sr. Tarra disse que durante o primeiro e o segundo anos não saberíamos prosseguir com o desenvolvimento intelectual do aluno; eu digo que mais tarde compensamos o tempo perdido. Acreditamos que é difícil desenvolver faculdades morais, mas que não leva quatro ou cinco anos para fazê-lo.

**Houdin.** — A linguagem não é, desde o início, estritamente necessária para o desenvolvimento de faculdades morais e intelectuais; inicialmente o exemplo e as virtudes do mestre são suficientes. A educação moral pode ser feita de forma tão oportuna e segura pelo ensino da palavra como pelo ensino da mímica.

**Presidente.** — Peço ao Sr. Guérin que leia novamente sua redação. Além disso, o Sr. Peet propõe um comitê para escrever um relatório para apresentar no próximo congresso. Peço aos membros que aprovam que levantem as mãos.

**Arpesani.** — Peço para falar por uma questão de ordem. A discussão está encerrada. Já foi dito que a questão foi suficientemente tratada. Tivemos que votar na redação proposta pelo Sr. Presidente; em seguida o Sr. Guérin propôs modificações. Se a proposta do Sr. Guérin tratar-se realmente de uma alteração, ela deve ser votada primeiro; caso contrário, o primeiro texto a votarmos deve ser o do presidente; sem isso nós nunca terminaremos.

**Presidente.** — A do Sr. Guérin é uma alteração.

**Väisse.** — Gostaríamos de ouvir novamente a proposta de Guérin.

**Kinsey.** — (Ele lê em inglês a proposta de Peet que deseja o adiamento para o próximo congresso, em três anos).

**N. N.** — Este problema é a base do nosso congresso; se ele fracassar, está tudo acabado; é impossível adiá-lo ao congresso seguinte.

**Presidente.** — Gostaria de acrescentar algo. Visto que os que não o testaram não podem julgar o desenvolvimento intelectual e moral específico que o método da palavra tem estabelecido como base fixa, vou renunciar à parte que diz: “mas especialmente para a educação das faculdades intelectuais e morais dos



surdos-mudos”, na esperança que iremos votar outra vez.

**Fornari.** — Parece-me também que a redação proposta pelo Abade Guérin interrompe um pouco abruptamente uma questão que poderia ser desenvolvida em seguida. Depois de falar sobre o perfeito conhecimento da linguagem, eu também acrescentaria: “e talvez por outros benefícios que ainda são questionáveis hoje”. Esta frase expressaria minha convicção e a de alguns outros aqui presentes que ouvimos durante a discussão, e que certamente podemos definir, *a priori*, neste axioma: “Quanto mais perfeitos os meios, melhor é o efeito”. Se admite-se a excelência do método oral sobre todos os outros e, como consequência, uma sociabilidade e conhecimento mais perfeito e melhor da língua; deve-se logicamente também admitir o desenvolvimento intelectual mais fácil, mais rápido e mais perfeito: como se ao dizer que as pernas são mais naturais que as muletas, não deixássemos de acrescentar (*ceteris paribus*<sup>104</sup>): e vamos mais longe.

**Guérin.** — Aceitaria a alteração se a proposta não fosse impressa. Porém, uma vez impressa, deve ser usada para sempre, pois seria prejudicial para toda a discussão escrever uma conclusão para vinte e quatro horas.

**Presidente.** — Coloco então em votação a redação do Sr. abade Guérin.

(A proposição foi adotada por quase unanimidade).<sup>105</sup>

**Presidente.** — Encerro esta sessão gritando: “Viva a palavra!”

(A sessão é encerrada com aplausos).

---

104 NdT: Expressão latina: “Mantidas inalteradas todas as outras coisas”.

105 O Sr. Kinsey, secretário de língua inglesa, disse em seu diligente relatório que foram 160 votos favoráveis e 4 contrários.

## QUARTA SESSÃO

Quarta-feira, 08 de setembro

A sessão foi aberta às 12:50h.

O secretário-geral lê o resumo da sessão anterior.

Os Senhores Vaïsse, Peyron, Balestra, etc., fazem algumas observações.

**Vaïsse.** — Ontem disse que as instituições francesas que ainda não se ocuparam da palavra, esqueceram-se do método do Abade de l'Épée.

**Peyron.** — Gostaria de salientar para a assembleia que, apenas há um mês, tenho a honra de ser chefe do Instituto Nacional de Paris; conseqüentemente, não sou o diretor ao qual o Sr. Magnat estava se referindo.

**Balestra.** — É importante saber que existem duas comissões francesas, uma do Ministério do Interior e outra do Ministério da Instrução Pública.

**Franck.** — Recebemos uma clara missão do Ministério do Interior, definida por uma carta, que tive a honra de entregar nas mãos do Sr. Presidente. Diz como devo estar acompanhado do Sr. Claveau, das madres superiores do Instituto de Bourdeaux e seus dois diretores. A missão do Sr. Houdin é distinta da nossa. Uma simples observação que eu gostaria de fazer.

(O Sr. Guérin lê a ata em francês)

**Magnat.** — Gostaria de pedir para omitir, se possível, na ata da sessão, as palavras do Sr. Franck sobre o Sr. Du Camp, porque eu não pude responder ao Sr. Franck naquele momento, e seria obrigado a fazê-lo agora e contra a minha vontade. Portanto, penso que seria melhor omitir esta questão de importância secundária.

**Franck.** — Peço que inclua o que foi dito; gostaria ainda de acrescentar algumas palavras. O Instituto Nacional de Paris tem mestres inteligentes e dignos do mais elevado respeito por sua dedicação à causa dos surdos-mudos; eles seguem o método de um dos homens mais eminentes, de um dos educadores mais ilustres que escreveram sobre a instrução daqueles com quem nos ocupamos aqui: estou falando do Sr. Valade-Gabel, cujo livro pode ser chamado de clássico de primeira ordem, a quem faço aqui uma pública homenagem<sup>106</sup>. Pois bem, o Instituto

---

<sup>106</sup> NdT: Valade-Gabel publicou, em 1863, popularmente conhecido como método intuitivo, o livro **Guide des Instituteurs Primaires pour commencer l'éducation des Sourds-Muets**: publié par ordre Son Excellence M. le Ministre de l'Intérieur. Paris: F<sup>d</sup> Tandou et Cie, 1863. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bd6t53701768/f7.item.texteImage>

Nacional de Paris segue o método de Valade-Gabel, que é mostrar ao surdo-mudo o objeto que ele deve nomear e ensiná-lo a escrever o nome deste objeto no quadro negro. O Sr. Valade-Gabel pretendia banir a linguagem mímica das escolas nacionais da França, e a linguagem mímica já está proibida em Bordeaux e em Paris. Consequentemente, a inteligência de nossos surdos-mudos é altamente desenvolvida, os resultados obtidos na nossa educação não são menos sensíveis do que aqueles encontrados nas admiráveis escolas de Milão. Fico feliz em homenagear estas escolas, e como Milão faz uso da palavra, a causa da palavra é vitoriosa. Mas, se na Itália houve uma nova conquista na educação dos surdos-mudos, isso não é uma razão suficiente para subestimar o mestre, o chefe reverenciado, o instrutor notável por seus escritos, aquele que deu grande impulso a esta instrução. As palavras do Sr. Du Camp não são uma piada, mas uma verdadeira calúnia contra os Institutos Nacionais de Paris e de Bordeaux, porque nestas duas cidades tivemos resultados admiráveis, porque em Bordeaux muito se fala da instrução dada pela reverendíssima madre superiora, a quem gostaria de reverenciar nesta Assembléia. Espero que haja na França muitas instituições que possam ser comparadas àquela de Bordeaux, e como estas instituições são irmãs, protesto com todo o calor de minha alma contra as frases burlescas do Sr. Du Camp.

**Magnat.** — Em 1863 o método de Valade-Gabel não era ainda colocado em prática.

**Franck.** — Peço perdão: em 1859 já era aplicado.

**Presidente.** — Devo salientar que não é permitido falar mais de duas vezes sobre o mesmo assunto.

**Balestra.** — Como membro do Instituto Nacional, gostaria de dizer que em 1867 já era utilizado o método Valade-Gabel.

**Houdin.** — O método citado pelo Sr. Franck remonta a 1820, ou melhor, 1820 é aproximadamente a data da reforma realizada por Bébian<sup>107</sup> no ensino mímico na

---

107 NdT: Acerca de Bébian: BERTIN, Fabrice. **Auguste Bébian et les Sourds: le chemin de l'émancipation.** Suresnes/Nîmes: INSHEA/Champ Social, 2019. (Recherches). Há uma resenha sobre o livro: RODRIGUES, José R. Uma história a ser re-conhecida: Auguste Bébian e a língua de sinais dos surdos. **Littera Online**, PPGLetras, UFMA, n. 22, p. 164-170, 2021. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/17177>. Também o excelente artigo que problematiza o livro de Bébian: LAGE, Aline L. da S.; KELMAN, Celeste A. Mimografia ou dos Rastros da Língua de Sinais como patrimônio cultural, in: *The Specialist*, 40, 3, 01-22, 2019. Ainda o capítulo: CARVALHO, Daniel J.; OLMO, Katiuscia G. B.; VIEIRA-MACHADO, Lucylene M. da C. Uma obra de *memória* de Ferdinand Berthier (surdo-mudo): Auguste Bébian (ouvinte) como um infame. In: SOUZA, Regina M. de; RODRIGUES, José R. **Ferdinand Berthier (1803-1886):** erudito, professor, ativista surdo e suas contribuições para nosso *presente*. Curitiba: CRV, 2021, p. 74-93.

França, e da qual este método foi a consequência natural. O Sr. Valade-Gabel, que o introduziu em 1838 ou 1839, como diretor da Instituição Real de Bordeaux; o tinha aplicado antes de 1830, como professor, em Paris. Essa é a verdade.

**Presidente.** — Declaro que a discussão está esgotada.

(O Sr. Kinsey lê a ata em inglês)

**Presidente.** — Se não houver comentários a serem feitos sobre as atas, consideramos-as como aprovadas nas três línguas (São aprovadas).

O Presidente comunica vários telegramas, incluindo um do Ministro da Instrução Pública da Itália, em resposta a outro enviado a ele pelo Sr. Prefeito, e um telegrama de Sua Magestade o Rei da Itália, em resposta ao enviado pela Assembleia. Foi também apresentada uma carta do Sr. Forestier sobre a memória do Sr. Claveau, que pode ser encontrada no anexo deste volume.

**Claveau.** — Quero fazer uma proposta em relação à ordem em que se apresentam a segunda e a terceira questões. A segunda questão indaga qual é o método oral puro, qual diferença existe entre este método e o chamado método misto. No entanto, é evidente que antes de expor os diferentes métodos deve-se definir o que se entende por linguagem de ação, por sinal, sinal natural, etc., caso contrário, alguns membros não compreenderão bem o que se entende por sinal natural e sinal convencional; na verdade, a terceira questão diz: “Determinar exatamente quais são os limites entre os sinais denominados ‘metódicos’ e os sinais denominados ‘naturais’”. Parece-me que faz sentido que haja um acordo prévio sobre a definição de sinal convencional: então começaremos com mais segurança o debate sobre o segundo ponto, ou seja: “Examinar o que é método oral puro e qual a diferença que existe entre este último e o chamado misto”.

**Fornari.** — As razões que o Sr. Claveau delineou são muito justas e apreciáveis. Eu também gostaria de salientar que o segundo e terceiro itens podem muito bem formar apenas um, as duas questões se resumem em uma só; assim poderíamos escrevê-la desta forma: “Depois de ter determinado exatamente o limite que separa os sinais naturais e os metódicos, explique-se em que consiste o método oral puro e qual a diferença que existe entre ele e o método denominado misto”.

**Claveau.** — Eu aceito de boa vontade a proposta do Sr. Fornari.

**Presidente.** — Não haveria objeção, porém, como alguns oradores se prepararam para as questões separadas, deve-se ver se a proposta pode ser conciliada com as leituras separadas anunciadas pela presidência.

**Lazzeri.** — Eu creio que poderíamos unificar essas duas questões, reservando-se as leituras para a votação geral no final das duas discussões.

**Treibel.** — Eu sou da opinião de que a segunda pergunta não pode ser tratada sem se confundir com a terceira, porque há relações contínuas entre uma e outra, e no final da discussão poderíamos elaborar as duas resoluções numa única. Proponho primeiramente tratar da terceira.

**Balestra.** — Eu teria unido a segunda questão à primeira; elas são tão intimamente unidas que todos os “ecléticos” são contrários à palavra. Os “ecléticos” e os “hereges” não querem ser persuadidos. Entre as duas escolas há um abismo. É necessário relacionar a segunda questão àquela de ontem, de outra forma o abismo nunca vai acabar.

**Presidente.** — Há ainda a questão das leituras separadas, de modo que as duas questões não podem ser tratadas conjuntamente.

**Vaisse.** — Não há nenhuma dificuldade em relação ao trabalho escrito, porque as duas questões que temos tratado continuam as mesmas. Portanto, podemos raciocinar sobre uma questão ou outra indiferentemente.

**Presidente.** — Então eu coloco em votação se a terceira questão deve preceder a segunda (Aprovado). Portanto, informo a terceira questão: “Determinar exatamente os limites que separam os sinais metódicos dos naturais”.

**Arnold.** — Pelo nome de sinais naturais entende-se as imitações, os sinais e os movimentos através dos quais os não-ouvintes comunicam habitualmente as suas ideias aos outros. Eles geralmente usam um esboço grosseiro para descrever a forma do objeto, as marcas específicas de cada um, ou para algumas expressões pelas quais eles usam o hábito de manifestar os movimentos de suas almas.

Por sinais metódicos entende-se os sinais adaptados à uma forma mais adequada e definidos de acordo com uma determinada ordem, assim como as palavras na língua falada. Como é muito tedioso descrever um objeto na íntegra, então pegamos uma parte do todo ou as partes mais características. É algo que se aproxima da estenografia. Quando os objetos do pensamento não podem ser representados ou lembrados por qualquer característica, por nenhuma expressão especial, são objetos abstratos e puramente mental, criados pela razão para seus propósitos específicos, neste caso, os sinais convencionais vêm para complementar os sinais naturais, e servem na linguagem a um uso semelhante. Obviamente, estes sinais não são símbolos, como os primeiros; mas sim, são como um expediente artificial que a falta do primeiro tornou justamente necessário para satisfazer às exigências do pensamento. Consequentemente, os sinais metódicos podem ser apenas aqueles em relação aos quais todos os mestres dos surdos concordam.

Mas também temos de considerar a ordem que estes sinais devem estar na construção das frases. Esta ordem deve ser a mesma da linguagem falada, ou

outra, de acordo com a qual os não-ouvintes estão mais inclinados a usar seus sinais? Os Abades de l'Épée e Sicard demonstraram que esta ordem deve ser a última indicada, pela razão que seus primeiros alunos, nos primeiros testes de seu pensamento, revelaram justamente uma tal ordem. No entanto, esta ordem pode ser chamada de inversão daquela que é normalmente empregada; então, ela força o professor a traduzir para esta nova forma tudo o que ele pensa. Não há nenhum crítico que possa retirar dos dois homens heróicos (nomeados acima) a glória que mereceram. Eles realizaram um grande trabalho com habilidade incomum e rara sagacidade, e os não-ouvintes das gerações seguintes são seus devedores. No entanto, uma longa experiência me convenceu de que os Abades de l'Épée e Sicard caíram num erro fundamental, isto é, de eliminar, na educação dos surdos-mudos, a ordem comum da palavra, para perseguir o objetivo grosseiro e primitivo de forjar uma linguagem. Qualquer criança pequena mostra a mesma tendência que nós não honramos; pois ela é imediatamente posta de lado pela ordem da linguagem que é comum para a nação. O não-ouvinte merece tratamento especial e esforços para instruí-lo. Infelizmente, mesmo em seu país, ele é tratado como estrangeiro e é condenado a um sistema que redobra o mutismo ao qual ele é inclinado. Por que não é permitido que a lei da simples associação encontre o seu pleno desenvolvimento e una todas as palavras de modo que cada uma encadeie todo o resto? Pode-se dar apenas uma resposta: por causa de um respeito servil ao método de um grande homem.

De minha parte, não gostaria de excluir do ensino os sinais naturais. Quando nem o objeto, nem a sua imagem são eficazes, eu tento me aproveitar de um contorno aéreo; no entanto, eu teria o cuidado de não repeti-lo, como parte de uma linguagem de sinais. As pinturas são aceitáveis, este sinal é somente uma pintura, embora menos descritiva. Uma exclusão absoluta de tudo isso é uma adesão servil ao método, e uma perda de tempo que poderia ser melhor usado. Buscamos despertar certas faculdades adormecidas, exercitar os pensamentos, o desejo e o amor pelo conhecimento: também devemos dar um bom acolhimento a tudo o que pode atender a esses objetivos, mesmo que não faça parte de um sistema precisamente desenvolvido. A própria natureza seleciona os meios correspondentes às diferentes idades.

As crianças pequenas são tratadas com sinais mais expressivos e os outros com a palavra. Permitais que nós sigamos o mesmo caminho em relação aos que não ouvem, e o sucesso em breve nos fará justiça. No homem, a razão é uma faculdade real; tudo depende da sua força e do bom exercício. É a partir dela que todas as outras faculdades recebem seu valor. Se puder ser exercitada cedo, tanto melhor para o educador. Como as pernas, o pensamento sem exercício permanece paralisado. Se mantivermos nossos membros na mesma posição durante anos, eles não

servem mais: isso é o que acontece com razão. Condenar uma criança surda a não aprender nada até que ela tenha aprendido a falar como um papagaio é a mesma coisa; mas isso não será mais feito graças aos avanços da ciência.

**Hugentobler.** (lê o relatório do Sr. Bossier, que é o seguinte) - “Os sinais naturais são movimentos da face, da cabeça, dos braços e de todo o corpo que acompanham involuntariamente os nossos pensamentos e palavras, especialmente nos movimentos que produzem impressões espontâneas e profundas; ou são sinais semelhantes aos usados pelos surdos-mudos para nos comunicar seus sentimentos íntimos ou para nos dizer o que viram ou ouviram. Os gestos naturais têm essa característica, podem ser entendidos por todos, sem nenhuma explicação; enquanto que os outros, os gestos convencionais ou artificiais, precisam ser aprendidos através do estudo.”

**Elliot.** — É muito difícil estabelecer exatamente a diferença entre o sinal metódico e o sinal natural. Eu chamaria sinal natural aquele que imita uma ação ou gesto, ou uma figura, e que é feito para representar, através de uma certa representação convencional de um deles, um objeto ou uma necessidade. Por outro lado, eu chamaria metódicos os sinais pelos quais, por meio de uma adição arbitrária aos sinais naturais ou arbitrários, ou às suas combinações, adição esta que não é necessariamente explicativa, tentamos significar certas inflexões da palavra, ou alterar a relação com a ideia natural, expressa pela palavra. Como estes sinais são equivalentes às palavras, eles seguem na frase a mesma ordem artificial e metódica da língua falada e escrita, ao invés da ordem em que se apresentam as ideias na frase que é exposta com os sinais naturais.

**Magnat.** — Não é algo prático definir sinais naturais, no entanto, não é muito difícil. É possível dizer que os sinais naturais são todos os movimentos pelos quais o surdo-mudo, antes de sua instrução, manifesta seus pensamentos e seus desejos.

Sei bem que se dirá que esses não são os sinais naturais; mas os convencionais; no entanto, somos forçados a nomeá-los de natural porque é o surdo-mudo que nos mostra e não somos nós que damos a ele (ele prova a sua afirmação com exemplos de mímica). Os sinais convencionais são usados para formar frases, para a terminação de verbos, etc.

**Bouchet.** — Muitas vezes, os sinais naturais não são nada menos que naturais. A raiva, por exemplo, pode ser expressa por diferentes sinais (ele apoia seu discurso com exemplos mímicos). Portanto, não poderíamos chamá-los de sinais naturais, porque eles são exclusivamente pessoais. É difícil dar uma definição. Diz-se que são os movimentos espontâneos. Como!? Acredito pouco nas definições de sinais naturais. Os sinais naturais dos surdos-mudos, como disse o Sr. Magnat, são bastante convencionais. Portanto, há uma confusão. Por sinal



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

**Treibel.** — A diferença entre o sinal natural e o sinal convencional é bem difícil de determinar. Essa confusão reinou por um longo tempo, e ainda reina na Alemanha. Os sinais naturais e os convencionais mudam de uma instituição para outra (exemplos práticos de mímica). Estes sinais são naturais se a criança os faz porque ela os viu antes de entrar na instituição; eles são, pelo contrário, convencionais se ela os aprendeu em uma instituição. O que é natural para uma é convencional para outra. Eu chamaria sinais naturais todos aqueles que a criança leva com ela para a escola, sendo assim para todos; os sinais que ela aprende na instituição, são convencionais. No entanto, acredito que todas essas definições nos fazem cair numa confusão deplorável. Na Alemanha, nós aplicamos o método articulado em todas as instituições, mas não se deve acreditar que os sinais foram banidos. Portanto, se formos defensores do método articulado, também devemos considerar as condições de todas as escolas. Nós não colocamos completamente de lado os sinais, nós apenas os mantemos dentro dos limites do possível. Devemos tolerar os sinais para os estudantes mais jovens e mesmo para as classes muito numerosas, porque não se pode forçar os professores ao impossível. Os resultados que temos visto na escola do Sr. Tarra são iguais aos das melhores escolas da Alemanha, e muito superiores à média dos resultados obtidos nas escolas alemãs.

**Peet.** — Estou surpreso ao ver que os italianos abominam os sinais! Sempre ouvi dizer que os italianos têm duas línguas: a falada, a toscana, e os gestos; conseqüentemente os italianos deveriam saber praticamente o que são os sinais. Cícero e o mímico Roscio disputavam quem melhor expressaria seu próprio pensamento. Cícero pela fala e Roscio pela mímica. Para mim, a linguagem de sinais para surdos-mudos é natural a eles, porque o surdo-mudo pensa por imagens; e, quando ele faz sinais, nos apresenta imagens. Se colocardes dois surdos-mudos juntos, estabelece-se imediatamente entre eles uma linguagem de sinais. A ordem dos sinais é aquela que os pintores usam para desenhar figuras sobre os quadros (exemplo mímico de uma criança que quer pegar um pássaro em uma árvore). Tais sinais são naturais. Portanto, quando apresentamos aos alunos em mímica um objeto que viram, o colocamos perante seus olhos, diante de sua imaginação. Nós não falamos seguindo a ordem das imagens, mas precisamente como se víssemos o objeto natural. E quando me dizem que

a linguagem de sinais é indevida para a linguagem nacional, eu respondo que deveríamos então cegar todos os surdos-mudos, porque o que eles vêem não está na língua nacional. Temos sinais feitos por analogia. Todos os sinais que não são convencionais são ruins. Ele deve ter uma analogia natural como as palavras. Ou seja, a partir de objetos naturais segue-se uma criação intelectual por um sistema de analogia parecido com o que ocorre na formação de todas as palavras do idioma inglês (dá exemplos de sinais). Nós também temos sinais exatos formados por analogia para todas as palavras da língua inglesa, e, especialmente, para aquelas que indicam ideias abstratas. É por meio de sinais que os alunos conversam entre si sobre as coisas morais; através de sinais realizamos conferências com eles; pelos sinais podemos ver se os alunos compreendem o que leram; de modo que em pouco tempo eles recebem muitas ideias e desenvolvemos muito sua inteligência.

**Presidente.** — O senhor entrou na primeira pergunta.

**Peet.** — Somente mais uma observação. Eu gostaria de falar sobre ideias abstratas. A palavra religião é expressa pela letra manual “R”, colocando, em seguida, a mão sobre o coração; instrumento pelo “I” no alfabeto manual e fazendo o gesto de levantar uma alavanca; filosofia pelo “P” manual indicando a testa, etc. O Sr. Arnold terá a bondade de admitir que podemos manifestar boas ideias, mesmo que por sinais.

**Balestra.** — O Sr. Peet captou a minha ideia dizendo que os italianos têm palavras e gestos (exemplos). Há duas línguas, não só entre os surdos, mas também entre nós. A linguagem das interjeições é perfeitamente compreendida por todos. Compreende-se bem que é a linguagem da natureza. Para indicar uma coisa, em uma instituição faz-se de uma maneira, noutra, de outra maneira. Temos que dar uma explicação dos gestos convencionais, senão ninguém compreenderá. Vistes este cavalheiro americano recitar o *Pai Nosso*; mas eu, que sou professor, só entendi porque ele acrescentou uma explicação. Então vemos que os sinais naturais são sinais primitivos que são usados em alguns países, segundo seu caráter, mais ou menos animado, indicando certas ações e certas coisas muito limitadas. Nós, falantes, não temos meios de nos fazer entender se não conhecemos a língua do país. Termino aqui.

**Houdin.** — A 2ª e 3ª questões do programa são assim concebidas: (2ª questão) “Explicar em que consiste o chamado método ‘oral puro’, e ressaltar a diferença entre este método e o chamado ‘misto’”. (3ª questão) “Determinar exatamente o limite que separa os sinais qualificados de ‘metódicos’ daqueles chamados ‘naturais’”.

O Sr. Claveau, inspetor geral, levantou uma questão prejudicial, e requer, antes de tudo, a definição de sinal “metódico” e de sinal “natural”. Ele está coberto de razão, especialmente porque esta definição indicará o limite para determinar os termos da terceira questão; assim, iluminando-nos sobre a segunda, ela nos ajudará a chegar a uma conclusão no debate engajado entre o método oral puro e o método misto. Então, serei breve em dar uma resposta ao Sr. inspetor geral.

Os chamados sinais “metódicos” são os sinais do Abade de l’Épée, isto é, sinais retirados da natureza ou convencionalmente escolhidos, dependendo das circunstâncias, cuja frase, na sua construção, está sujeita à sintaxe da frase em francês.

Os chamados sinais “naturais”, considerados isoladamente, são geralmente aqueles do Abade de l’Épée, mas quando agrupados e apresentados em frases, eles apresentam uma diferença característica. São os sinais do Abade de l’Épée, mas reformados por Bébien e confirmados pelo respeitado Sr. Vaïsse, pelo nosso falecido mestre Sr. Valade-Gabel e todos os mestres da escola francesa, isto é, sinais retirados da natureza ou convencionados, mas submetidos à sintaxe natural da frase mímica, em vez da sintaxe da frase francesa.<sup>108</sup> Na primeira, ao contrário da segunda, o adjetivo posiciona-se antes do substantivo, o verbo depois de ambos, e a modificação do verbo depois dele. Em vez de dizer: “o gato comeu o rato”, como o Abade de l’Épée disse com os sinais metódicos, os sinais naturais começam eliminando o artigo: “rato, gato comeu”. Os sinais “rato”, “gato”, “comeu”, se considerados um por um, são exatamente os mesmos que os do Abade de l’Épée, mas com ele eram metódicos; tornam-se, na construção da nova frase, naturais. Em nossas instituições francesas não há outra diferença entre os sinais chamados metódicos e os chamados sinais naturais, mas essa

108 NdT: O trecho seguinte até o final da exposição do orador foi na versão italiana assim condensado: “A frase mímica não deseja a sintaxe da frase francesa, mas deseja o objeto antes do assunto. Temos muitos gestos do Abade de l’Épée. Esses gestos, metódicos nas mãos dele, são naturais nas nossas. Agora, a distinção entre gestos naturais e convencionais. Existem gestos naturais que se tornam convencionais o tempo todo; impossível distinguir perfeitamente esses dois tipos de gestos. Portanto, trata-se de resolver a segunda questão agora. O método oral puro é aquele que consiste em instruir os surdos-mudos pela palavra, excluindo todos os gestos. O que me parece impossível. O método misto é aquele que coloca a palavra em primeiro plano e que usa o gesto natural para ajudar no desenvolvimento da palavra e do pensamento. Agora, o gesto para surdo-mudo falante se torna o sinal mímico natural para reproduzir na imaginação os objetos ausentes. Sem a ajuda de gestos, não podemos estabelecer absolutamente as primeiras comunicações entre o professor e os alunos que chegam até nós; então a palavra não está lá; o método oral puro, portanto, não é admissível; conduz à escola mista; e é uma questão de estabelecer em que limites os gestos podem ser usados; isso é uma questão de experiência, uma questão de lugar: o professor deve julgar em que circunstâncias ele deve fazer mais ou menos gestos. Parece-me que é bastante simples e natural. O método oral puro é aquele que exclui qualquer gesto natural; o método misto aquele que admite a simultaneidade da palavra e dos gestos naturais, nem sempre, mas quando a criança que chega à escola, apenas com gestos, pode se comunicar com os outros. Todos os anos, a soma das palavras escritas e faladas é aumentada e, assim, um número igual de gestos é suprimido” (p. 95).

diferença é essencial. Do ponto de vista prático, acaba por ter infinitas consequências, em benefício do surdo-mudo e de sua educação. Imagem nítida do objeto e do fato ausentes, o sinal natural tem a enorme vantagem de realmente provocar a ideia a partir da qual será ensinada a expressão escrita, o que o sinal metódico não poderia fazer; ele tem a grande vantagem de ir direto à inteligência, enquanto o sinal metódico conecta-se apenas à memória.

Quanto à definição do sinal “natural” propriamente dito, do sinal exclusivamente emprestado da natureza, ela se faz por si própria. Oposto ao sinal “convencional” que exprime arbitrariamente uma coisa dada, o sinal natural exprime-o, tanto quanto pode, naturalmente. Ele pinta, mais ou menos exatamente o objeto ou ação, e isso se dá espontaneamente, auxiliado pela expressão fisionômica, das emoções da alma, suas vontades, seus desejos, a raiva, a alegria, a dor, o comando, a oração, etc.

O verdadeiro sinal natural exclui em si a ideia de frase: ele é, estritamente falando, um gesto ou uma série de gestos, movimentos espontâneos que reproduzem o estado da alma ou o objeto do pensamento. O sinal natural pode se tornar convencional em muitos casos. Em Bordeaux, o Sr. Valade-Gabel foi nomeado pelo sinal de *jabot*<sup>109</sup>, porque o Sr. Valade vestia uma roupa com *jabot* no dia em que foi visto pela primeira vez. Bem! Este sinal de *jabot* (o orador fez o sinal), tão natural nesse contexto, ao indicar o objeto de vestuário chamado *jabot*, tornou-se absolutamente convencional quando designou o Sr. Valade-Gabel.

Agora que fixamos, pela definição dos sinais metódicos e sinais naturais, o limite que os separa, é preciso responder à segunda questão, e nada me parece mais simples, na ausência de uma interpretação consagrada pela prática, do que tomarmos as palavras no seu sentido absoluto. O método oral puro, então, é, obviamente, aquele que consiste em instruir os surdos-mudos exclusivamente pela palavra, isto é, descartando o uso do sinal mímico e mesmo do gesto; e o método misto é aquele que, colocando a palavra em primeiro lugar como um meio e propósito de ensinar, admite o apoio do sinal ou gesto, e deixa-lhes um lugar mais ou menos considerável. Esta é, então, a diferença existente entre os dois métodos, tal como os termos de sua denominação determinam e fazem ressaltar.

Mas, sendo assim, o método oral puro é absolutamente inadmissível, uma vez que mesmo o ensino do ouvinte não exclui o gesto, e deve-se, necessariamente, dar mais espaço ainda para o gesto com o surdo-mudo, mesmo que seja apenas para estabelecer a primeira comunicação indispensável entre o mestre e o aluno que chega; o método misto parece-me o único lógico e o único admissível.

---

109 NdT: Possivelmente, o *jabot* mencionado pelo orador seja um ornamento de tecido ou laço, plissado ou canalizado, utilizado por homens junto ao colarinho até o início do século XIX. Conservamos o termo “jabot” por considerar que no contexto ele corresponde melhor às intenções do orador.

Precisamos do gesto no ensinamento do surdo-mudo; é sem dúvida necessário dar ao gesto um lugar tão limitado quanto possível, e não ser sobrecarregado e invadido por ele; mas o gesto, ou o sinal natural propriamente dito, é necessário. Necessário, não apenas para estabelecer as primeiras relações entre mestre e o aluno, mas ainda mais tarde, para reproduzir o fato ou o objeto ausentes, do qual se trata de ensinar a expressão escrita e falada, ou falada e escrita, como quiserdes. Pode-se dizer que para isso temos o desenho; sim, temos o desenho, mas o desenho pode dar uma ideia do objeto, nunca dá o fato suficientemente completo, como pode fazer o gesto ou uma série de gestos, que é a representação da ação, que é quase a ação em si, com o movimento e a animação da vida. Precisamos, portanto, do método misto.

Repito que o sinal natural ou o gesto, tem inevitavelmente seu lugar no ensino da palavra para os surdos-mudos. Resta apenas uma questão de determinar os limites dentro dos quais se deve manter o seu emprego. É essencialmente uma questão de medida, uma questão de experiência, de tato e de apreciação pessoal. Cabe ao professor julgar por si mesmo se ele deve fazer mais ou menos gestos, se ele precisa de mais ou de menos. Mas, em geral, podemos dizer que, como a cada ano aumentamos a quantidade de palavras faladas e escritas adquiridas, a cada ano também devemos reduzir e restringir o uso do gesto, até que a palavra e a escrita possam ser suficientes para as comunicações do surdo-falante, como são suficientes para as dos que ouvem.<sup>110</sup>

**Presidente.** — Peço à senhora Hull para continuar a leitura interrompida neste ponto.

**Sr<sup>a</sup> Hull.** — (Ela lê. Esta leitura encontra-se na íntegra nos apêndices).

**Fornari.** — Senhores, até agora nenhum italiano falou sobre as questões propostas; por isso é oportuno que se dê o exemplo, e aqui estou eu. Se é um movimento audacioso de minha parte, eu imploro vosso perdão: mas muitas vezes a audácia não é completamente inútil se oferecer aos outros a oportunidade de fazer o melhor. De qualquer forma, peço desculpas, se, pouco acostumado a falar em público, vós me encontrareis sem formalidades e talvez um pouco envergonhado em relação à ordem da apresentação. Prestai atenção, eu digo a verdade, e *quod bonum est, tenete*<sup>111</sup>. A questão que estamos lidando, é uma questão muito difícil, é mesmo a mais difícil de todas as que foram propostas pelo programa. É uma questão muito difícil, e digo ainda: ela arde. *Latet cinere obrutus ignis*<sup>112</sup>. Valentes

110 NdT: Encerra-se aqui o trecho que foi condensado na versão italiana.

111 NdT: Sentença latina inspirada na Carta de São Paulo aos Tessalonicenses: “Examine tudo, escolha o que é bom” (1 Ts 5,21).

112 NdT: Sentença do poeta e filósofo romano Lucrécio: “O fogo também está escondido nas cinzas” (*De Rerum Natura*, Livro IV, 925).

palestrantes abordaram este assunto aqui: no entanto, não creio que ele está completamente esgotado. Há alguns pontos obscuros, subterfúgios, reservas: no entanto, o zelo pela clareza neste assunto nunca pode ser excessivo; deve-se dizer tudo se quisermos evitar funestos equívocos, terríveis mal-entendidos e arrependimentos tardios. Nós ouviremos primeiro o que pensava um ilustre professor alemão de surdos-mudos, um dos ilustres da escola germânica, que empregou quatro quintos de sua longa vida (74 anos) na instrução oral de nossos infelizes, para os quais escreveu muitas obras de grande valor: eu falo de Friedrich Moritz Hill<sup>113</sup>, Diretor da Instituição de Weissenfels e meu reverenciado mestre. Fico muito feliz em homenagear esse homem diante de uma assembleia tão solene, honrando assim todos os valentes senhores da Alemanha, pioneiros do nosso século, carregando escrita em sua bandeira a palavra de Cristo: *Ephpheta!*<sup>114</sup> Assim diz Hill em sua pequena e inestimável obra: “Grundzüge eines für Lehrplans Taubstumm-Anstalt” (Weimar, 1867)<sup>115</sup>: “22) Enquanto o surdo-mudo não falar ou entender a nossa língua, não é o caso de lidar com ele através da palavra: então não se deve falar de comunicação em linguagem entre ele e seu mestre, nem usá-la como um meio de ensino. 23) Ao invés da língua falada se deve explorar um outro meio, o dos sinais naturais. 24) Portanto, o mestre se encontra na necessidade de compreender estes sinais para usá-los exclusivamente no ensino primário. 25) Estes sinais, embora também utilizados em geral, são, no entanto, diferentes para cada surdo-mudo; segue-se que esses sinais quanto à sua essência, sua forma, sua perfeição e sua clareza, como também à sua inteligibilidade, comparados com a língua das crianças ouvintes da mesma idade, têm em geral o mesmo valor que os primeiros princípios grosseiros da arte do desenho numa obra verdadeiramente artística, ou do primeiro balbúcio de uma criança, que só a mãe entende, na linguagem das crianças dos 6 aos 7 anos”. Em outra obra (*Der gegenwärtige Zustand des Taubstumm-Bildungs-Vesen in Deutschland*<sup>116</sup>, Weimar, 1866) o mesmo autor escreve: “Se em vários lugares, e até recentemente, diz-se que a Escola Alemã (neo-alemã) educa (pretende-se

---

113 NdT: Apesar da menção aos 74 anos de Friedrich Moritz Hill, os dados biográficos apontam seu nascimento em 1805 e falecimento em 1874, totalizando 69 anos.

114 NdT: Referência ao texto bíblico de Mc 7,34: “E, levantando os olhos ao céu, suspirou, e disse: Efatá; isto é, abre-te”.

115 NdT: Friedrich Moritz Hill publicou o livro tratando sobre princípios básicos de um currículo para instituições de surdos e mudos e o ensino nas mesmas instituições. O orador cita quatro tópicos da obra de Hill, possivelmente, referenciando-os pela numeração de parágrafos. Disponível em: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/FLRDL-QLN5YEIHXXKATU456WSRORZM3MVH>.

116 NdT: Nessa obra, Hill aborda o estado da educação de surdos na Alemanha naquele período. Disponível em: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/SZIH3GUR-SEJI6VXSQCEGFNH7PTRN7NYR>.



ao menos) deixando de lado todos os sinais, exclusivamente pela palavra, vemos nesta afirmação ou um absurdo (*Faselei*) imperdoável, em julgar sumariamente por boatos, ou uma malignidade (*Bödswilligkeit*), contra a qual qualquer refutação seria inútil, porque não tem outro propósito a não ser negar. Todas as vezes que a oportunidade surgiu, a escola alemã declarou-se contra a exclusão absoluta dos sinais, chamando isso de aberração pedagógica, que pode permanecer, no máximo, em alguma teoria fantasiosa, mas nunca na prática. E a escola alemã defende seu julgamento por estes argumentos: 1° - Não se deve buscar o que vai contra a natureza; 2° - A exclusão dos sinais das escolas de surdos-mudos, isto é, de seu ensino, é uma coisa impossível; 3° - Contradiz as regras de uma pedagogia saudável; 4° - Em todo caso, seria um ataque cruel à vida espiritual dos surdos-mudos e contrário ao seu desenvolvimento intelectual; 5° - Não há razão válida a favor da exclusão, enquanto há muitas contra”. Seguem-se explicações e provas que omiti para ser breve. Bem, senhoras e senhores, eu não posso deixar de concordar com o meu venerável mestre, no entanto eu tenho que fazer uma distinção que ele não fez, porque talvez não fosse necessário naquele momento, embora ele sugira aqui e ali em suas obras. Faço uma distinção entre os sinais e *língua de sinais*. Pelos primeiros eu entendo todos os sinais descritivos que qualquer homem, mudo ou não, pode e deve usar na necessidade de se fazer entender pelos outros quando não conhece a língua. Lembro-me de um velho soldado de Napoleão I, uma relíquia dos bravos de Malojarslavetz, que me disse (eu era uma criança), por ter se perdido perto de Berezina, ele foi capaz de passar entre os russos, polacos, boêmios, alemães e croatas, para rever sua amada terra natal, a Itália, usando os sinais que ele criou instantaneamente, conforme necessário; ninguém negará a qualificação desses sinais como naturais. Por língua de sinais entendo este conjunto de sinais que os surdos-mudos de nossas instituições transmitiram de geração a geração. Estes sinais que, em sua maior parte, são de origem natural, também passaram por uma transformação ou, se preferirdes a palavra moderna, por uma evolução, semelhante às línguas faladas, para tornar a comunicação mais rápida. Então, eles tornaram-se sinais convencionais, bem como os sinais que alguns professores tiveram a boa intenção de inventar para ideias abstratas, para as formas gramaticais, etc., e que foram chamados metódicos ou de outra forma. Darei alguns exemplos. Suponhamos que somos transportados para um país estrangeiro, cuja língua é completamente desconhecida, e que desejamos comer uvas (ele faz sinais indicando uva). Todos entendem perfeitamente; e esse também foi o primeiro sinal natural do surdo-mudo. Mas qual é o que estamos usando hoje em nossas instituições? Eis aqui... (ele faz o sinal). Trata-se do primeiro sinal, não apenas resumido, mas também modificado: e, admitamos, com a velocidade e valor telegráfico, ele remete à palavra,



por isso não vale a pena dizer uva, uma palavra bastante curta. Há alguns outros exemplos... Além disso, se considerarmos que estes sinais, outrora naturais e atualmente modificados, são adicionados a tantos outros que são inteiramente convencionais, teremos uma verdadeira língua, a língua de sinais, uma língua perfeita em seu gênero, certamente muito aperfeiçoada, e que, repito, em relação à facilidade na vida material, prevalece sobre a língua falada.

Sim, se um ouvinte e um surdo-mudo estiverem diante de vós para narrar a mesma história que testemunharam: este, por meio de quatro sinais desenhados no ar, contará sua história, enquanto o outro estará na metade do caminho. Infelizmente, senhores, o mudo que entra ainda criança em uma instituição encontra ali essa língua toda pronta, muito fácil e muito conveniente, porque está de acordo com sua natureza defeituosa e é adequada para todas as suas necessidades materiais. Eu digo materiais, porque as necessidades espirituais são reveladas mais tarde pela palavra: *voluntas non fertur in incognitum*<sup>117</sup>. Bem, a criança aprende rapidamente a língua de sinais, mais rápido do que o ouvinte aprende a língua falada, e ela imediatamente começa a utilizá-la todo o tempo, pensa com ela, sonha com ela, e é a partir dela então que é modelada a língua falada e escrita que ela aprende. No entanto, essa língua será para ela apenas uma luva, uma roupa de luxo, imposta por necessidades sociais, mas que, no final das contas, é muito inconveniente e embaraçosa. Se a criança é mestre deste meio (língua de sinais), que lhe é natural, tão útil e mais do que suficiente para as suas necessidades, quem irá tirar-lhe isso? Quem poderá impedi-la de usá-la? E com que direito? Com que resultado? *Naturam expellas furca, tamen recurret usque*<sup>118</sup>. Neste caso, eu concordo com aqueles que dizem: “Deixe o surdo-mudo gesticular ou falar, que eles façam o que lhes parecer melhor”. Mas, infelizmente, eles sempre farão sinais e eles falarão muito raramente, ou nunca falarão. Se apoiardes o defeito de uma criança raquítica, que não pode apoiar-se em suas pernas, ensinando-lhe a arrastar-se, e em seguida desejardes ensiná-la a caminhar ereta, ela vai achar sempre mais conveniente e natural o rastejamento. E vós sabeis, senhores, que mal fez a língua de sinais para língua escrita ou falada? Considerai a diferença morfológica entre as duas línguas e também que o surdo-mudo sempre vai traduzir a partir da língua de sinais, escrevendo ou falando, e que traduzirá cada palavra em sinais, de maneira que o abstrato será sempre reduzido ao concreto, e que toda ideia espiritual será, infelizmente, materializada. Finalmente, a língua de sinais é como a erva daninha que não deixa crescer o bom grão da palavra, que o envolve, sugando a sua seiva até que ela o mate. Mas se dirá: admitis

117 NdT: “A vontade não se estende ao desconhecido” ou “Não se deseja o desconhecido”.

118 NdT: Verso latino de Horácio: “Ainda que a expulses com um forçado(forquilha) a natureza voltará a aparecer.”

mesmo assim os sinais? Sim, senhores, mas o sinal puramente e primitivamente natural, o que indica, descreve o objeto, a ação, que é demorado, incômodo e que sempre muda, porque não há nada fixo com antecedência, nada convencional. Admito o sinal que não tem nenhuma ligação com outros sinais, e que não é uma tradição mas uma invenção improvisada, criada pela necessidade; o sinal, finalmente, que por suas falhas, é inofensivo para a língua, porque assim que a criança conseguir balbuciar “uva”, ela vai achar cem vezes mais fácil dizer esta palavra com dois pequenos movimentos dos lábios, do que levantar as mãos, fingir que pega um cacho pelo caule e retirar gradualmente os grãos; ainda mais que, no primeiro caso, também tem a grande vantagem de não precisar pedir a atenção visual dos outros, porque a palavra

*Invisibile vola  
Rapido messaggero  
Del suo pensiero.*<sup>119</sup>

Bem, então? A conclusão se apresenta sozinha, e é uma conclusão prática: em todas as instituições onde quisermos, sincera e efetivamente, introduzir o verdadeiro método da palavra se deve, em primeiro lugar, separar os iniciantes dos outros estudantes, e por todos os meios possíveis, arrancar o joio da língua de sinais; e quem não fez isso ou não o faz, não entende a importância essencial da questão: e não deve se queixar dos maus resultados ou dos resultados insatisfatórios; que retorne então ao antigo sistema; porque, mesmo generalizando o uso da palavra entre seus alunos, ele não terá jamais se afastado.

A palavra não é suficiente; o que é preciso é a palavra viva, e esta nunca será tal enquanto a língua de sinais pré-existir e coexistir. Neste sentido: *Viva a palavra pura!*

**Brambilla.** — Nós temos um objetivo a alcançar, e todos concordamos que este objetivo é a educação de surdos-mudos. Para conseguir isso, precisamos de meios, e isso é o propósito de nossa pergunta, e é o seu próprio ponto de partida. Meu objetivo, lendo a memória que vos lerei, foi de fixar o fim, para determinar o ponto de partida e tentar traçar uma linha a partir do ponto de partida até o final, tentando remover todos obstáculos que encontrei no meu caminho. Essa é a natureza da memória que vou ler. Não serei brilhante, porque não é da minha natureza (lê)<sup>120</sup>.

**Guerin.** — Os membros franceses do congresso não conseguem acompanhar a discussão, e eu não estou em posição de traduzir simultaneamente a fala; assim, eles ainda não foram esclarecidos.

<sup>119</sup> NdT: “Moscas invisíveis, rápido mensageiro, do seu pensamento.”

<sup>120</sup> Ver a memória de Dom Brambilla nos Apêndices.

**N. N.** — Seria apropriado continuar e ler amanhã a tradução francesa.

**Presidente.** — Pergunto à assembleia se continuamos a leitura em italiano, ou se continuamos a ouvi-la amanhã de manhã, em francês, pelo menos da parte que não foi lida (aprovado).

**Magnat.** — Eu nunca pensei que podemos dar educação e instrução para os surdos-mudos sem sinais, durante o tempo em que estes são absolutamente essenciais para os alunos, e eu vou fazer uma pergunta para aqueles que dizem que é necessário bani-los de nossas escolas. Eu gostaria muito de saber como podemos nos comunicar com um surdo-mudo quando ele ainda não compreende nem uma palavra, nem mesmo os elementos da fala. E agora, uma vez que não admitimos a língua de sinais, mas os sinais, como tradução da palavra falada, vou dizer quando usá-los. Eu não acho que é necessário começar dando sinais representativos de objetos; mas eu acredito, pelo contrário, que é melhor primeiro o surdo-mudo aprender a nomear o objeto que tem diante seus olhos. Pelo método misto a criança primeiro aprende os elementos da palavra: se lhe mostra um objeto, se lhe faz pronunciar o nome do objeto que, em seguida, se deve escrever, e depois é mostrado a ela o sinal do que ela aprendeu. Este sinal não é, portanto, a base do ensino; este é apenas uma representação para ver se ela realmente sabe o valor do que está dizendo. Em nossa escola, devemos formar professoras; estas, sem conhecer um sinal, ensinavam os elementos e negligenciavam a representação mímica: bem, depois de algum tempo os alunos não sabiam mais nada, porque o sinal representativo de um objeto e a expressão da palavra não foram mostrados juntamente, e a criança não tinha ambas as expressões em sua mente. É por isso que eu não gostaria de abandonar o sinal natural como um meio de verificação no início da instrução. Admito que devemos abandonar os sinais. Além disso, os meus colegas franceses que visitaram minha escola sabem que, uma vez que eles aprenderam a escrever, não com sinais, mas com os lábios e com a escrita, os alunos devem nomear as partes para compor um objeto, descrevê-lo sem um único sinal, porque assim então eles entendem a expressão falada. Os sinais são poucos, e eles logo desaparecem do ensino. A linguagem da ação serve para significar uma ação feita na presença de uma criança. A criança pode esquecer a ideia expressa pela palavra; é necessário ter um meio de verificação; portanto, é necessário, de tempos em tempos, recorrer a esses sinais para garantir que a criança entenda bem o que ela expressa pelos vocábulos que pronuncia. É necessário, então, ensinar a criança a falar, para que ela possa nomear o objeto; então usamos sinais não como expressão da ideia, mas como verificação. Pelo que acabo de dizer, proponho a seguinte redação: “Considerando, por um lado, que os sinais, quaisquer que sejam, são prejudiciais ao ensino da palavra

e da leitura dos lábios, e, por outro lado, que, inicialmente, as relações entre o mestre e seu aluno, tanto em classe ou durante o recreio, não podem existir sem o emprego dos sinais naturais, o congresso declara que convém admitir temporariamente os sinais naturais, como uma exceção, durante o primeiro período da instrução dos surdos-mudos. Declara ainda que o uso da palavra deve ser permanente, o professor introduzirá apenas o sinal que representa uma ação ou o sinal que representa um objeto para se certificar que o aluno tenha entendido o significado da palavra falada”.

**Hugentobler.** — (Recorrendo a uma brochura do Sr. Boselli<sup>121</sup>, diretor do Instituto de Gênova, diz o seguinte): Eu admito alegremente que seria pouco construtivo se um chinês quisesse nos ensinar a sua língua através do chinês, sem permitir-nos pronunciar uma palavra nossa, e sem pronunciar nenhuma também; eu até concordo que essa tentativa seria um pouco sem sentido. Mas deve-se observar que a criança surda-muda, ao entrar em uma escola, não possui, como nós, quando geralmente começamos a estudar um idioma estrangeiro, uma língua e uma inteligência toda formada, ela está mais para uma criança pequenina, que ainda não fala. E o que então faz uma mãe? Ela não fala para o bebê em uma linguagem que ele não entende, não mais do que entenderíamos a primeira lição de chinês dada em chinês? E no entanto, esta criança aprende muito rapidamente, palavra por palavra, e acaba por compreender e falar a linguagem da sua mãe e dos seus irmãos e irmãs num tempo relativamente curto.

Bem, estamos fazendo exatamente o mesmo. Nossas crianças, exercitando continuamente, acabam se expressando em frases compreensíveis e corretas, e, o fazem sem os sinais, que não são geralmente mais compreendidos logo que pomos os pés no caminho.

“O melhor método é não ter nenhum”, disse Boselli, de acordo com o padre Assarotti. Mais uma vez, gostaríamos de colocar um grande ponto de interrogação. O professor que pode atuar sem qualquer método, e que o faz bem em sua escola, é um praticante consumado e representa um método em si, talvez sem conhecê-lo e inconscientemente. Mas quantos desses homens, inteligentes e educados ao mesmo tempo, podem lecionar suas classes sem um fio condutor?

Para a maioria de nós, é preciso um guia, uma marcha precisa, caso

121 NdT: Luigi Boselli (1798-1886) foi um padre genovês que deu continuidade aos trabalhos iniciados por Ottavio Assarotti, sucedendo-o em 1829 como diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Gênova. Não fica evidente acerca de qual publicação de Boselli o congressista se refere. Em 1834, Boselli publicou **Memoria stóricò-didattica**; em 1860, **Nuovi bisogni per l'istruzione dei sordomuti** e, 1863, **Alla Nazione ed ai Poteri dello stato appello in favore dei sordomuti**. Este último disponível em: [https://www.google.com.br/books/edition/Alla\\_nazione\\_ed\\_ai\\_poteri\\_dello\\_stato\\_Ap/fU67l\\_Vq4SYC?hl=en&gbpv=1&dq=Appello+ai+Poteri+dello+stato+in+favore+dei+sordomuti&pg=PA15&printsec=frontcover](https://www.google.com.br/books/edition/Alla_nazione_ed_ai_poteri_dello_stato_Ap/fU67l_Vq4SYC?hl=en&gbpv=1&dq=Appello+ai+Poteri+dello+stato+in+favore+dei+sordomuti&pg=PA15&printsec=frontcover)

contrário, nosso ensino em breve estará fora de ordem e acabará confundindo e cansando nossos alunos.

O Sr. Boselli também estaria inclinado a acreditar que somos apenas autômatos, homens falando à maneira de estorninhos. Mas nós, os defensores do método oral puro, protestamos precisamente contra esse ensino mecânico, rotineiro e desprovido de bom senso, que ensina surdos-mudos um certo número de palavras e frases à maneira de papagaios, sob o pretexto de lhes ensinar a palavra. Isso não é o nosso método, que é um ensino lógico, fundamentado, bem ordenado e guiando nossos alunos, gradualmente, ao final de seus estudos. Temos dito, e repetimos incessantemente, que nós não somos tolos o suficiente para proibir, a partir do primeiro dia, os gestos para o pequeno surdo-mudo, e que os usamos, naturalmente, para estabelecer, entre ele e nós, as primeiras relações.

Além disso, eis o que dissemos em outro lugar<sup>122</sup> sobre o papel atribuído aos gestos em nosso ensino:

1º - Enquanto faltarem as primeiras noções de linguagem falada na criança surda-muda, não se pode questionar o entendimento entre o mestre e o aluno por essa via de comunicação, tão conveniente para o ouvinte e para o surdo instruído<sup>123</sup>;

2º - Outro meio de comunicação entre a criança e o professor, portanto, é necessário para o início do ensino, este meio é o sinal natural que cada professor deve conhecer um pouco;

3º - A língua de sinais naturais deve servir como o primeiro meio de comunicação entre o aluno e seu professor, e ela deve desaparecer à medida que a criança progride no conhecimento das palavras e da forma da língua falada;

4º - Qualquer ensino metódico do sinal deve ser repellido vigorosamente, porque interfere no ensino da palavra articulada, sendo que, somente ela colocará o surdo-mudo em comunicação direta com seu interlocutor, sua família e outros, e que só ela, portanto, realmente o reintegra à sociedade.

Se o Padre Boselli acredita que ensinar através da palavra não é aplicável a todos os surdos-mudos que têm o direito de ser instruídos, ele está errado; as condições de admissão que formulamos foram aprovadas por todos, e nós só recusamos os surdos-mudos dementes, para os quais pedimos abrigos especiais. A evidência de que o método da articulação pode ser aplicado a todos os surdos-mudos está na Itália, nas grandes escolas do cavalheiro Tarra e do R. P. Pendola; também são evidência deste método, acima de tudo, todas as 100 instituições

---

122 **Du sourd-muet de naissance et de son développement intellectuel**, par J. Hugentobler. Neuchâtel (Suisse), 1876.

123 NdT: Na versão italiana consta “surdo falante”.

dos países de língua alemã que se baseiam nos princípios da palavra articulada e que, como um todo, obtêm resultados muito bons.

Diz-se que a linguagem dos sinais faz parte da natureza do surdo-mudo; e eu acrescento: sim, como o movimento está na natureza de cada ser orgânico e como o gesto natural, de alguma forma, mantém e completa a nossa conversa íntima, bem como o eloquente discurso do orador.

Mesmo admitindo que o sinal seja a linguagem natural do surdo-mudo, gostaríamos de observar que o sinal não é, no entanto, a linguagem da sociedade em que o surdo-mudo vive e para a qual devemos treiná-lo. Suponhamos que um estrangeiro habite vosso belo país falando um italiano pouco correto; mas, vivendo na Itália, o seu italiano mesmo imperfeito, sem dúvida, servirá mais que sua língua materna, que ele pode falar com perfeição, e que pode ser o francês, o inglês ou o alemão. A língua que está em sua natureza o deixa completamente incompreensível para a maioria dos homens com quem ele estará em contato constante. Apoiamos, portanto, que a palavra do surdos-mudo, mesmo que imperfeita, o integra melhor à sociedade do que o sinal, que é uma linguagem à parte e que o estigmatiza como um ser separado em meio aos seus semelhantes.

Outros se apaixonaram pela originalidade da linguagem de sinais, “que não representa palavras”, como disse recentemente um dos nossos colegas, “mas ideias”; o que, acrescentamos, não segue a sequência da frase. Temos neste fato uma verdadeira desvantagem para a língua escrita, que o surdo-mudo, ensinado a partir dos sinais, geralmente lida com muito menos facilidade do que aquele que foi iniciado pela articulação e leitura labial. Compreende-se, aliás, facilmente o porquê de ser assim, já que a construção é a mesma para a palavra escrita como para a língua falada.

Baseados em uma experiência de dezesseis anos e em observações diárias, chegamos às seguintes conclusões<sup>124</sup>:

- a) A palavra articulada pode ser ensinada de forma útil aos surdos-mudos. E é, no caso deles, geralmente inteligível; e mesmo se a palavra nunca chegar a soar como música, o que nós não aspiramos a este ponto, podemos ao menos dar-lhes uma voz agradável e suportável às pessoas ao seu redor;
- b) A possibilidade de uma leitura labial não pode ser seriamente questionada; pois, como os princípios da escrita, que são os mesmos para todos, embora os traços da pena variem de uma pessoa para outra, da mesma forma todos nós executamos movimentos semelhantes para a reprodução dos mesmos sons. Assim, acostumar-se com os diferentes órgãos torna-se, para os surdos-mudos, apenas uma questão de orientação; é o mesmo trabalho que nós temos que fazer todos os dias lendo cartas ou outros documentos manuscritos;

124 Ver: *De l'éducation des sourds-muets*, 1878, p. 199-205.



c) De acordo com os resultados unânimes dos médicos, a palavra não cansa o surdo-mudo mais do que a nós, especialmente quando está acostumado desde a infância; e pelo contrário, o trabalho dos pulmões é favorecido pela ação da palavra, o trabalho de respiração e circulação do sangue são, portanto, feitos com mais regularidade.

d) O ensino da palavra oferece todas as vantagens que apresenta a mímica, e aproximando muito mais o surdo-mudo da sociedade na qual ele é chamado a viver, é, sem dúvida, preferível; e produz resultados muito sérios assim que alguém deixa de encará-lo como uma arte do prazer, e faz dele o pivô e a base de toda a educação, pois a fala é a base de todo o ensino para aquele que ouve.

**Presidente.** — Serei conciso, e falarei no meu idioma para melhor expressar a minha ideia e de uma forma mais abrangente. Eu confio na gentileza e inteligência do meu ilustre colega, o Abade Guérin, que está disposto a ser meu intérprete juntos dos seus compatriotas.

Ontem, a Assembleia votou por unanimidade a dar preferência à linguagem articulada sobre a linguagem de sinais. Esta foi uma grande conquista! Com esta votação foi instituída uma escola de ensino oral que chamamos agora de “Escola Internacional de Surdos-Mudos”.

Mas a questão que está sendo colocada hoje sobre a mesa é tal que nos convida a não dar um passo em falso para não comprometer a deliberação sábia de ontem. Ir em direção ao ensino da linguagem articulada para os surdos-mudos é entrar em um caminho difícil que não permite nenhuma mudança. O reino da palavra é um domínio em que a rainha não admite rivais. A palavra é ciumenta e quer ser uma mestra absoluta no seu domínio. Assim como a verdadeira mãe da criança que foi colocada a julgamento na presença de Salomão, a palavra quer tudo para ela, o ensino, a escola, o surdo-mudo, sem partilha; sendo de outro modo, ela desiste de tudo. Caros colegas, não nos iludamos; eu já tenho uma experiência de alguns anos!<sup>125</sup> Não nos enganemos: para as pessoas ensinarem a palavra com sucesso, é preciso coragem, e ser firme em separar a palavra e o sinal, e qualquer outro meio que tiver o pretexto de cooperar com a palavra, pois cria constrangimentos e paralisa sua eficiência.

Diz-se que o método oral puro, isto é, o ensino ao surdo-mudo da palavra e com a palavra sem sinais, sem o alfabeto de mãos e escrita precedente, é algo impossível e absurdo, e que, portanto, o método oral misto é necessário, indispensável, o único método prático e acessível a todos que não ouvem. O método oral puro é impossível, eu concordo, como um meio absoluto para a primeira comunicação da vida, necessária entre o professor e seus alunos, quando estes

125 NdT: Na versão italiana: “Eu também fui iludido por alguns anos!” (p. 103).



são absolutamente privados da palavra e da leitura labial. As crianças pequenas privadas de audição e da linguagem oral tem o céu sobre os olhos, a terra sob os pés e a natureza diante deles: Eles têm fome? Eles têm sede? Viram uma coisa enorme, grande ou pequena? Eles encontram em seus membros a capacidade de reproduzir suas impressões com sinais naturais, e é através destes que eles se esforçam para manifestar as suas ideias para o seu professor. Quem ousaria dizer que tais sinais soltos e imperfeitos, reproduzindo mecanicamente coisas e ações, são os elementos de uma linguagem? Como coisas e ações são equivalentes, elas são o objeto da linguagem que a criança espera de seu mestre. Portanto, o professor, sem aumentar esses meios, sem alimentá-los, sem torná-los um vocabulário, aproveita-o apenas pelo estritamente necessário; e quando, por exemplo, o seu pequeno aluno tiver errado, aponte para o céu com um olhar severo, acenando para ele ficar em um canto, a criança vai obedecer e entender a justiça da punição, e isso será o suficiente para fazê-lo se arrepender, sem a necessidade de um reforço com outros sinais que ele não conhece. Esses poucos sinais que precedem a instrução e o uso da língua falada e escrita, eu não nego, são necessários para a primeira comunicação entre o professor e seus alunos.

Mas esta não é a questão, senhores, do método; nossa questão é toda no campo escolar, ou seja, se há um método oral misto possível ou um método oral puro possível, para o ensino da linguagem e dos conhecimentos para os surdos-mudos. Quando entro na minha escola, eu acredito entrar em um santuário; e, assim que passo através da porta, eu descubro minha frente e com uma oração levanto o meu espírito a Deus, porque eu sinto que é na escola que se inicia a nova vida de minhas queridas crianças infelizes, que lá é o lugar onde começa o grande e santo empreendimento que chamamos de redenção do surdo-mudo. Eu sei que o meu aluno tem poucos sinais imperfeitos, rudimentos de um edifício que não deve existir, migalhas de pão sem substância que nunca seriam suficientes para satisfazer sua alma que precisa da vida moral e da vida social. Ele entra na escola e se apresenta ao seu mestre. O que ele pede? Ele está esperando por outros sinais? Não, ele espera uma maneira de se tornar um homem como os outros, e deseja ansiosamente possuir esta linguagem que é a vida de seus semelhantes, ele olha para o seu professor e observa fixamente a boca para tentar encontrar este tesouro escondido que lhe foi negado dentro de sua família e em seu país natal. Em casa, ele viu seus pais reunidos em torno da lareira. Enquanto seguravam as mãos em repouso, eles comunicavam suas ideias pelo movimento simples de seus lábios; ele os viu chorando, sorrindo, se alegrarem, se entristecerem, se remexerem, atuarem, viverem, unidos por este misterioso elo, ligados por um fenômeno único que é desconhecido apenas para ele. É esse benefício que ele espera de nós quando vem para a escola. Não devemos dar-lhe

um lápis, nem uma pena; nem movimentar diante dele dedos ou mãos: mas sim abrir a sua boca, fazê-lo falar! Isto é o que ele quer, o que ele espera de nós e pelo que ele será grato. *Effeta!* disse Cristo ao surdo-mudo; *Effeta!* repetirão todos os professores do pobre surdo-mudo. Que isso pode ser obtido com todos os surdos-mudos, mesmo os mais fracos, ofereço-vos a prova com os duzentos alunos das escolas de Milão, de onde ninguém foi dispensado por ser julgado incapaz de falar. É preciso querê-lo, e querê-lo de forma eficiente, e todos os surdos-mudos abrirão seus lábios para a palavra.

Mas como, então, deverá ser ensinada a palavra aos surdos-mudos? Pelo método misto, isto é, em união com os sinais e a escrita, ou pelo método oral puro, que, além da palavra, exclui qualquer mistura ou concorrência por qualquer outro meio?

Honrados colegas, eu vos farei uma proposta clara e decisiva: ou decidi ensinar primeiro a vossos alunos a palavra, e continuar a sua instrução apenas por meio da palavra; ou, então, já que vós ainda tendes tempo para fazê-lo, para não enganar-vos, nem a vossos alunos, repudiái o veredito de ontem e rasgai-o: pois ele não vale nada.

O método oral puro para o ensino da língua ao surdo-mudo, permitais-me dizer-vos, eu, que fiz uma experiência comparativa, é o mais apropriado, o mais lógico, o único possível, enquanto o método oral misto é ilógico, inadequado, ineficaz. Não farei uma longa demonstração das minhas palavras; seria inútil depois das reflexões curtas e práticas que submeto ao vosso julgamento e, ainda melhor, dos fatos que nos dias de hoje vós tendes a facilidade de verificar em nossas instituições milanesas.

O método oral puro é, para o ensino da língua (e, por meio da língua, dos conhecimentos), o mais apropriado para o surdo-mudo, porque é o mais lógico, e porque é possível. Os fatos vos têm provado a sua possibilidade; visto que todos os nossos alunos falam, e eles aprenderam a falar através do meio exclusivo da palavra, sobre os fatos e as coisas, como também nós aprendemos. E isso é muito razoável; de fato, quando o surdo-mudo entra na escola e se apresenta ao seu mestre, temos que considerar que ele está na condição de uma criança nos braços de sua mãe. E, portanto, não pode ser mais lógico, que o professor percorra com o surdo-mudo o caminho que percorreria a mãe de uma criança ouvinte para fazê-la falar. Este é o nosso objetivo, aqui está nosso programa: fazer para os nossos alunos o que a nossa mãe fez por nós, e da mesma maneira.

Isso é realmente possível? Sim, porque todo surdo-mudo que não é cego ou estúpido pode aprender a pronunciar e ler nos lábios os elementos da palavra; ou melhor: como estamos lidando com uma criança de uma certa idade, alcançaremos o nosso objetivo mais rápido. De fato, em nove meses um surdo-mudo

aprende mais que uma criança falante aprende em dois anos. Graças a este ensinamento, reunindo todas as forças do surdo-mudo de modo que, deixando suas pequenas mãos em repouso, ele dá vigor e todo o seu valor para o movimento de seus lábios e palavras que ele vai pronunciar; em alguns meses, vamos ouvir ressoar o santo nome de Deus com os nomes abençoados de seu pai e sua mãe, e, em seguida, as coisas e pessoas mais queridas, juntamente com o nome de seu professor que os representa. Isso será uma conquista maior do que todas as aquisições que foram feitas, que vamos fazer e que poderíamos fazer com um movimento de sinais, naturais ou artificiais, quaisquer que sejam, confirmando seu ostracismo moral e social, sinais de que muitas vezes nem o surdo-mudo entende e que a humanidade ignora. Continuando então, por que não será possível dar ao surdo-mudo todos os tipos de conhecimento só pela palavra?

Além disso, o método oral deve ser sem mistura, a fim de ser lógico e eficaz, ou seja, para alcançar esses quatro resultados:

I. Os elementos da linguagem mecânica, isto é, acima de tudo, leitura labial segura e eficaz, em seguida, a própria pronúncia da palavra, como bem disse a Sr<sup>a</sup> Hull. Nós só conseguiremos do surdo-mudo uma reprodução fiel, precisa e imediata da palavra falada a partir da simples observação do lábio falante. Se o mestre, além dos lábios, movimentar, ao mesmo tempo, a rótula dos braços, a cabeça, o pescoço, os ombros, os nossos alunos não vão concentrar seu olhar e atenção para o pequeno movimento dos lábios; mas, distraídos por um campo mais amplo e pela multiplicidade de impressões, ele não lerá nos lábios enquanto espera a forma da sua ideias a partir de movimentos maiores e mais bem desenhados. Sobre isso, também gostaria de dizer que, entre a mímica e a palavra há uma verdadeira antítese, não só pela substância da ideia, mas também pela sua forma mecânica. O homem, para se expressar, não tem movimento menor que o movimento dos lábios. Procurai, se possível, encontrar um movimento mais gracioso, mais imperceptível do que o dos lábios, da língua, dos dentes do homem para pronunciar: é, eu, sim, mas, Deus, homem. Pode-se dizer que a palavra oral tem seu alvorecer, seu meio-dia, e seu crepúsculo, tudo em um círculo muito estreito, e sua admirável harmonia é concentrada no instrumento maravilhoso dado pelas mãos do Criador. Ao contrário, quando o mestre diz a seu aluno “Amais vossa mãe?”, toca seu coração para dizer “vós amais” e faz um sinal que eu conheço, sem compreendê-lo, para dizer “mãe”, isto é, quando usa o método misto, não só diminui o valor das palavras que ele pronuncia, mas impede também o aluno a considerar suas formas mecânicas. O professor então está enganado, porque acredita que o surdo-mudo lê em seu lábio quando responde que sim, na verdade, o aluno responde ao seu sinal. É sempre assim: quando quereis ensinar uma palavra e lembrá-lo do seu significado, se acompanhado de

alguns sinais, o surdo-mudo olha mais o sinal do que a palavra e se contenta com o sinal que lhe é conveniente, muito conveniente, e já não concentra seu olhar no pequeno movimento labial. Daí que seu olho perde a sua delicadeza e atenção, e as palavras lhe escapam; é por isso que ele passa a não gostar mais de fixar seu olhar neste misterioso labirinto chamado de boca, quando articula as palavras; desse modo, um surdo-mudo acostumado a falar com o método misto só irá ler nos lábios com grande dificuldade e relutância.

II. O método puro é necessário para obter a pronúncia exata. Se eu quiser que o surdo-mudo pronuncie de forma exata, devo concentrar toda a sua atenção, toda a sua força para este primeiro trabalho que depende da leitura labial: a pronúncia. Se eu gesticular nos primeiros passos de instrução mental, isso será para o aluno uma desproporção muito grande, uma oposição muito forte entre uma forma e outra; e ele não hesitará, ao escolher entre a palavra, a qual obtém pouco a pouco com profundo sofrimento, e os sinais, que, através de movimento fácil e conveniente, faz penetrar em sua mente, através de imagens e figuras, uma ideia que não custa nada para adquirir; deixará a pronúncia e preferirá os sinais: quem duvida disso?

No primeiro ano, devemos prosseguir com o assunto da pronúncia exata com cautela infinita, contentando-nos exclusivamente, sem impaciência, com o resultado adquirido. A paciência, que é a rainha das virtudes, é uma condição fundamental para todas as artes; mas nas escolas dos surdos-mudos que queremos fazer falantes, torna-se um elemento mais necessário que o ar e a luz. Então, especialmente, paciência!

Consagramos todo o primeiro ano ao ensino da pronúncia, de modo que ela se torne pura, atenta, amável e deste modo exata; vamos garantir que em torno do surdo-mudo haja o silêncio, exceto a boca; a boca fala; que toda a alma se recolha para compreender e reproduzir os movimentos e os sons. Então, vamos ver o surdo-mudo se apaixonar por este trabalho e concentrar todos os seus esforços para compreender as várias sutilezas dos movimentos internos e externos que se fazem sentir entre T, o D e o N; entre o P, o B e o M; entre o S e o Z, e o G e o C; pequenas diferenças na precisão da pronúncia que nunca atrairão um olho distraído, um olho lânguido, um olho mímico.

III. A terceira vantagem do sistema puro do ensino da palavra e com a palavra, é de formar gradativamente a inteligência, no modo fisiológico comum, como é feito pelo ouvinte por sua mãe; e, conseqüentemente, dar ao surdo-mudo a oportunidade de pensar, de compreender e de saber o que é de domínio de todos. Quando meu aluno consegue, através da mera visão da palavra, reproduzi-la e pronunciá-la bem, tenho vontade de dar-lhe uma recompensa. Qual será essa recompensa? O objeto correspondente à palavra. Desta forma, minha

palavra se relaciona à sua, como a de nós dois juntos se relaciona ao objeto do qual ela se torna uma simples, única e natural lembrança; assim, através do movimento labial correspondente, por exemplo, à palavra “campainha”, meu aluno a repete e pensa diretamente no objeto; e quando eu mostro-lhe o objeto, essa palavra lhe vem à memória; esta é, para ele, a única maneira, a mais própria e mais segura de a significar. Eu digo mais própria e segura porque, talvez um dia, ao tentar indicar esse objeto por um sinal natural, ele possa reconhecer que esse sinal, por várias ambiguidades, é muito menos vantajoso do que a palavra; pois o mesmo sinal feito para indicar a campainha, às vezes, indica o seu som, e o resultado é uma inevitável confusão do objeto com a ação (isto ocorre muitas vezes na mímica); e, conseqüentemente, causa uma desordem na mente e, muitas vezes, a má interpretação do interlocutor.

Quando o mestre ensina com a linguagem pura, se ele diz ao seu aluno, por exemplo: “vá pegar o meu livro”, o aluno, na palavra “vá” não vai se lembrar de outra coisa que do movimento comandado, do verbo “ir”; quanto à palavra “pegar”, ele só reconhece a ação que lhe é correspondente; ele vê na palavra “livro” apenas o livro em si, e assim sucessivamente; enquanto a palavra “vá” para o surdo-mudo educado pelo sistema misto é indicada com a mão que faz um movimento determinado; a palavra “pegar” lembra um movimento de apreensão significado pelo sinal; a palavra “livro” está associada com o gesto de abrir e fechar; e, na palavra “meu”, ele vê a mão que pressiona o coração. E todas essas formas duplas, todas essas imagens entre a palavra e o objeto, são um diafragma, são um véu, que diminuem o valor da palavra, dificultam e ofuscam a ideia. Reconhecendo a desvantagem do sistema misto, eu não hesitei em ratificar o nosso método por um adjetivo qualificativo que expressa a sua natureza e a exclusão de qualquer mistura, e que é ao mesmo tempo um programa; eu o chamo de puro; sim, puro, pois coloca a pronúncia dos surdos-mudos em uma simples relação com o mestre; puro, porque a palavra corresponde ao objeto e representa-o na mente sem complicação; de modo que, em tais condições, a palavra ganha muita força para o surdo e se torna o meio para o desenvolvimento gradual e progressivo de sua inteligência, a forma e a medida de suas concepções e de seus conhecimentos, forma sob a qual ele os repensa e os retém.

IV. Finalmente, o método oral puro facilita o uso da palavra. Quando o surdo-mudo aprende tudo por meio da palavra e que ele tem apenas esse meio de se expressar, porque seu mestre não usa e não o deixa usar outro meio, seus lábios e seu pensamento avançam gradualmente nesse caminho, familiarizam-se com ele. Ao mesmo tempo, a simplicidade da maneira com a qual a palavra é ensinada, na presença de objetos e ações, faz com que sua palavra flua como um córrego do qual foram removidos todos os obstáculos que perturbam o seu

curso. Dessa forma, a palavra é mais facilitada quanto mais ela é livre, desafogada, acelerada, ou seja, quando a impressão é simples e não associada, ou para melhor me expressar, não a confundindo com os fantasmas do sinal e do alfabeto manual ou escrito. Ao fazer preceder ou acompanhar a palavra oral do sinal ou da escrita e do alfabeto manual, qual será o resultado? *L'humano capili cervicem pictor equinam jungere si velit et varias inducere plumas*<sup>126</sup>; um estudo absurdo, se não deplorável, para o aluno e para o mestre, que se cansarão inutilmente. E realmente! Que confusão, que complicação deve seguir o uso da palavra, sabendo que com esta mistura a palavra permanece unida ao sinal, o sinal à escrita, e a escrita à coisa!

Que fantasmas devem dançar nesta pobre mente: o sinal, forma escrita, a forma do alfabeto datilológico e, finalmente, a palavra!

Quem chega atrasado, se aloja mal! Pobre palavra! Como última serva da casa, ela permanecerá na porta!...

Vamos concluir: o sistema misto só pode resultar em uma mistura, desordem e confusão; o sistema puro traz simplicidade e pureza. Então vamos, portanto, ficar com o preceito de Horácio: *denique sit quod vis, simplex dumtaxat et unum*<sup>127</sup>; sejamos lógicos e que o veredicto votado ontem, em que, de uma forma unânime, foi concedida a preferência ao ensino oral, seja agora complementado por este outro: queremos ensinar com método puro, isto é, queremos ensinar a palavra pela palavra, sem a ajuda de outros meios!

Este veredito que vós levareis de Milão, confirmado pelos fatos que vos expusemos francamente, e com a proposta para aceitá-lo na sua realização, em seus institutos, será, não tenho dúvida, o maior benefício que vós levareis aos vossos alunos, e abençoará, com vossos colegas, nosso bem inspirado congresso.

(Por causa da hora avançada e da fadiga do orador, ele propõe adiar para a próxima sessão o final de seu discurso e a continuação da discussão).

A sessão termina às 04:45h.

---

126 NdT: Referência ao texto de Horácio: “Se um pintor desejasse unir um pescoço equino a uma cabeça humana e revestir de variadas penas...” (Epístola aos Pisões).

127 NdT: Citação do texto de Horácio: “Por fim, o que quer que se queira, seja ao menos simples e uno” (Epístola aos Pisões, 23).

## QUINTA SESSÃO

Quinta-feira, 09 de setembro

A sessão teve início às 8 horas 35 minutos da manhã.

O secretário-geral lê a ata da sessão anterior.

O Sr. Guérin lê a ata em francês.

O Presidente fez algumas comunicações relativas a carta e alguns documentos impressos pelo Sr. Fourcade de Toulouse, em relação ao método ortofônico, e sobre uma carta do Sr. Félix Carbonera<sup>128</sup>, professor surdo-mudo, o primeiro entre os surdos-mudos de Milão a aprender a falar, tendo sido instruído, em particular, pela palavra, pelo falecido Sr. Ambroise Bianchi, famoso professor do Instituto Real dos Surdos-Mudos de Milão. O Sr. Félix Carbonera reconhece os imensos benefícios que ele extraiu social e moralmente, e deseja que os professores de surdos-mudos se dediquem assiduamente ao ensino da palavra pura. A pedido do Dr. Zucchi, essas comunicações são feitas em quatro idiomas. Finalmente, o presidente propõe a nomeação de uma comissão para redigir o regulamento do Terceiro Congresso Internacional. Ele solicita ao Sr. Vaïsse, que é o presidente natural, para escolher quatro colegas para formação desta comissão que, além do regulamento, deve propor a sede do próximo congresso e o ano em que será realizado. O Sr. Vaïsse, ao agradecer por esse ato de delicadeza que lhe foi demonstrado, solicita ao Sr. Presidente que escolha ele próprio os outros quatro membros.

O presidente insiste que o Sr. Vaïsse lhe proponha um membro de cada uma das quatro nações representadas no Congresso de Milão; – e o Sr. Vaïsse aceita.

O Secretário comunica alguns telegramas alemães dos quais é feita a tradução. Um é enviado pelo professor Sæder de Hamburgo e o outro pelo Dr. Mathias de Friedberg; eles enviam seus votos e expressam suas esperanças aos colegas reunidos no congresso.

O Sr. Hugentobler, em nome do diretor do Instituto Pereire de Paris, coloca à disposição dos congressistas alguns exemplares do relatório do Congresso Internacional de Paris<sup>129</sup>.

---

128 No dia 13 do mês de fevereiro do ano corrente ele entregou sua alma a Deus. Ele nasceu em 1819, por seis anos (1832-37) foi aluno do Instituto Real de Milão, depois instruído em particular pelo método da palavra pelo Sr. Bianchi, professor do dito instituto. Estudou pintura, tornou-se mestre do Instituto dos Carentes da Província e presidente da sociedade de ajuda mútua para surdos-mudos. Falava bem e lia com grande facilidade nos lábios. Tinha-se uma grande estima por suas maneiras, seu caráter, sua prudência e sua reputação.

129 NdT: O Congresso de Paris (1878), inicialmente, foi um evento pensado sobre a educa-



O presidente, depois de agradecer ao Sr. Pereire por sua apreciada comunicação, declara a discussão reaberta sobre o assunto anterior; – e ele continua seu discurso:

**Presidente.** — Ontem falei dos benefícios de se ensinar somente a palavra, ou seja, o método oral puro; eu disse que esse método oferece quatro grandes vantagens:

1° - segurança e velocidade da leitura labial;

2° - exatidão da pronúncia;

3° - melhor compreensão da linguagem em si mesma, em relação às ideias e aos conhecimentos;

4° - e, finalmente, o uso mais fácil e espontâneo da palavra em si.

A falta de tempo, no entanto, não me permitiu falar de outras vantagens não menos significativas que surgem deste método: propiciar meios de promover o desenvolvimento das faculdades intelectuais e morais dos surdos-mudos de uma maneira mais fisiológica, mais humana e, conseqüentemente, de fornecer meios mais específicos para o ensino de conteúdos abstratos e religiosos.

Serei breve ao demonstrar esta primeira parte, porque as ideias expressas pelo meu antigo e digno colega Brambilla em sua doutrina, são minhas também. Vós ouvistes a leitura com grande interesse, e elas serão publicadas com as atas deste congresso. Juntos, com laboriosa paciência, nós as teremos completado, e elas nos guiaram a ambos ao método que praticamos e propomos hoje. Portanto, associando-me plenamente às ideias do meu distinto colega, resumo assim nossas convicções comuns.

A palavra oral é o único poder que faz reviver no homem a luz que Deus lhe soprou sobre a fronte, quando, colocando uma alma num corpo sensível, deu-lhe meios para entender, conceber e se expressar. A compreensão das ideias não poderia ser melhor sentida e expressa para o homem senão por um meio que física, moral e intelectualmente estava todo nele. Esse meio é a palavra pronunciada. A palavra, que ecoa nas fibras mais íntimas do cérebro e do coração, é plena e profundamente perceptível pelo surdo-mudo que a pronuncia; também

---

ção de cegos, todavia, após pedido de uma comissão de professores para que se tratasse também da educação de surdos, teve em uma de suas seções dedicada a esse tema. Acerca desse evento: RODRIGUES, José R.; VIEIRA-MACHADO, Lucienne M. da C.; TEIXEIRA, Keila C.; VIEIRA, Eliane T. de B.; OLMO, Katiúscia G. B. Congresso de Paris - 1878: aproximações com as fontes históricas acerca da educação de cegos e surdos. *In*: MELO, Douglas C. F. de (Organizador). **Anais do 1º Congresso Nacional de Pessoas com Deficiência Visual ONEP-DV**, Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 26-31. As atas de Paris (1878): MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE ET DU COMMERCE. **Congrès Universel pour l'amélioration du sort des aveugles et des sourds-muets**: tenu à Paris, du 23 au 30 septembre. Paris: Imprimerie Nationale, 1879, n. 29, P. 377-531. Disponível em: [https://archive.org/details/8VSUP122\\_29/page/n9/mode/2up](https://archive.org/details/8VSUP122_29/page/n9/mode/2up).

para ele, quando, graças ao método intuitivo, aprende seu valor, ela se une à ideia com toda a conformidade de sua natureza espiritual; e assim, o surdo-mudo consegue conceber e se expressar com os outros de acordo com o modo fisiológico humano. Ele também, como qualquer outro homem, passa a dizer, por meio de palavras, o que pensa das coisas, o que imagina delas, assim como se esforça para fazer a mímica. Mas, a mímica, essa linguagem, toda exterior, figurada, mecânica, é muito incompleta e equivocada, porque muitas vezes, por alguns acidentes sensíveis, confunde a coisa com a ação, ao enfatizar o sinal com o qual indicá-los. E enquanto, por um lado, o sinal mímico não é suficiente para exprimir a plenitude do pensamento, por outro lado faz superabundar, exaltando nele, a fantasia e todas as faculdades do sentido e da imaginação. Como resultado, a mímica é insuficiente para expressar e formar a percepção correta das ideias relativas às coisas materiais, enquanto é efetivamente imprópria para comunicar as concepções das coisas espirituais e abstratas; enquanto a palavra tem o poder de espiritualizar e de tornar abstrato, ou, melhor dizendo, de idealizar até o concreto; o sinal, que dá a tudo forma e fantasia, tem a enfermidade de materializar e até de tornar concreto o sobrenatural e o abstrato.<sup>130</sup> Alexandre Manzoni<sup>131</sup> tinha razão, quando viu pela primeira vez os nossos surdos-mudos que se tinham tornado falantes, ele que os tinha visto muitos anos antes quando instruídos pela mímica, vislumbrando este critério na sua fina e penetrante adivinhação, para dizer aos meus colegas e a mim: “Fazei-os falar porque a palavra é o meio mais puro, que vai diretamente da mente para a mente, enquanto o sinal fala mais aos sentidos e à fantasia que à inteligência”. Essa verdade, nós a temos sentido; ele a expressou perfeitamente.

Não se pode negar que um tão grande benefício intelectual seja obtido em grande parte somente por meio da língua escrita; mas (todo mestre o sabe) a língua escrita sendo toda exterior e não ressoando dentro do homem que a produziu, permanece fria e insuficiente para a necessidade intelectual e moral do homem. Se a linguagem mímica é superabundante ao sentido e fala muito vivamente à fantasia e à imaginação, a língua escrita é incompleta no uso; ela dá à expressão uma vida muito pobre e fraca pela falta de participação dos sentidos e dessa parte do homem vivo que transmite as ideias ao homem vivo<sup>132</sup>. Daí uma grande frieza intelectual nas comunicações sociais que torna a escrita obscura

---

130 NdT: Na versão italiana a frase tem um acréscimo inicial: “E com razão, com sua adivinhação perspicaz e penetrante” ( p. 111).

131 NdT: Alexandre Manzoni (1785-1873) foi um autor do romantismo italiano.

132 NdT: De acordo com a tradição judaico-cristã é o sopro divino que faz o ser humano viver. Assim, parece-nos que o orador enseja mostrar a relação entre pensamento, fala e vida. Pela expressão da palavra, por meio da fala, o pensamento se concretiza em palavras e, tal qual o Criador, o humano revela a sua vida aos outros homens também vivos.

para o surdo-mudo e insuficiente para a sua mente e suas relações com os outros.

Aos eminentes benefícios intelectuais que resultam para os surdos-mudos do ensino pela palavra sem o emprego de outros meios, correspondem também benefícios morais ainda mais preciosos que indicarei: - A palavra requer de maneira muito particular a atenção dos olhos, do pensamento, do espírito – a alma e o corpo – do surdo-mudo à boca de seu mestre. Se esse estado de coisas já é muito vantajoso para as faculdades intelectuais da atenção, da observação e do julgamento, que são progressivamente exercidas, desenvolvidas e reafirmadas; ele ajuda muito mais na cultura da boa manutenção, da sábia imitação, da razoabilidade, confiante e respeitosa docilidade, ou seja, no desenvolvimento de faculdades morais, pelas quais, com esse método, muito melhor do que qualquer outro, nossa experiência nos mostra que os surdos-mudos ao fim do primeiro ano se moralizam e tornam-se dóceis, assim como aconteceu com a alma do salmista, dependente da face e do gesto de Deus: *Oculi mei ad Dominum*<sup>133</sup>. Essa dependência contínua de seus movimentos segundo os lábios de seu mestre os torna obedientes a ele; essa repetição contínua de imitar o que o professor lhes mostra e os acostuma a encontrar em sua vontade a própria lei, e em sua mente o domínio de sua conduta pessoal; estas coisas, como todos veem, são o melhor princípio para conduzi-los a corrigirem seus próprios defeitos e a se tornarem-se bons.

Mas a razão fundamental pela qual esse método favorece o desenvolvimento moral dos surdos-mudos é que a palavra, sem exaltar o sentido, sem fomentar a paixão, como faz a linguagem fantástica dos sinais, eleva o espírito muito mais naturalmente, com calma, prudência e verdade, e afasta o perigo de exagerar o sentimento do que se diz e de despertar na mente impressões prejudiciais. Quantas vezes, recebendo as confidências morais dos surdos-mudos instruídos pela mímica, seja nas correspondências pedagógicas, seja no tribunal da penitência, tive que preferir a prudência à integridade!

Quando um surdo-mudo, com o sinal – me expressarei melhor – se acusa refazendo o que fez, é natural que nele se reproduza a sensação que acompanhou seu ato. Assim, por exemplo, ao reproduzir o fato que se tornara para ele uma ocasião funesta de raiva ou de vingança, a paixão que ele odiava se repetia evidentemente em sua alma; e isso certamente não o ajudava em sua reforma moral. Quando, pelo contrário, agora, o surdo-mudo falante se apresenta ao superior e lhe diz, entre outras coisas: “fiquei ofendido, e me vinguei”, sendo que ele não é obrigado a refazer o que diz, nem a maneira como ele fez, mas simplesmente se acusa e considera o mal que cometeu, não encontra o entusiasmo em renovar nele a paixão pela qual sucumbiu.

É assim que a palavra pura contribui para o desenvolvimento da moralidade

133 NdT: Sl 25,15: “Os meus olhos estão [sempre] no Senhor”.

no aluno, enquanto o próprio educador encontra nesta calma e nessa dignidade, que formam sua prerrogativa, mais força e eficiência para o ensino, a correção e o conselho.

Mas a principal vantagem do método oral puro que, vós, honrados colegas, certamente apreciareis acima de qualquer outra, é que ele é mais conveniente à instrução religiosa. A exposição acima sobre o ajuste perfeito entre a linguagem falada e a expressão de coisas sobrenaturais e abstratas já tornou evidente esta proposta que avanço; deixe-me acrescentar que ela é fruto de minhas experiências longas e diversas ao comparar o valor de todos os métodos.

Eu ensinei religião com todos os meios que é possível usar para surdos-mudos, com o sinal combinado de escrita, com a dupla palavra, a das mãos e a da boca; dei exercícios espirituais, preguei por horas e horas estudando com todo o meu esforço para me fazer entender pela mímica de modo mais natural e mais expressivo, que enriqueci, aqui e ali, por alguns meios que vieram em meu auxílio, suando, ofegante como um cavalo de batalha; sem tomar partido, de nenhum estudo nem pesquisa, passei toda a minha juventude adotando e rejeitando uma a uma as várias maneiras de falar aos surdos-mudos, por meio dos sinais, sobre ideias religiosas e abstratas... Admito que uma das principais razões que me convenceu do valor eminente da linguagem, e da linguagem oral pura para a instrução de surdos-mudos, foi reconhecer quantas ideias espirituais e abstratas que eu acreditava ter dado a eles, estavam neles concretizadas, materializadas. Um exemplo? – Há dezoito anos, um dos meus alunos do quarto ano de instrução, um jovem de boa inteligência, adoeceu. Aproximando-me dele, eu o encontrei em lágrimas, nas garras da dor mais profunda. “O que tens? O que fazes? Diga-me.” Não havia como fazê-lo dizer a causa de sua dor. No final, no entanto, fazendo-o entender que eu portava uma batina, como o vestido de sua mãe, que o amava como seu pai e que, a partir de então, como seu pai e sua mãe unidos em mim, ele teria que me fazer entender sua aflição secreta, vós sabeis o que ele me respondeu? Cobrindo os olhos, ele me indica que teria entregue a alma; ele também me dizia isso com o alfabeto manual. “Como a alma?” – Sim, a alma, ele repetiu para mim com um sinal de dor, confundindo assim no sinal comum, a ideia de alma e de vômito<sup>134</sup>. – Em outra ocasião, encontrei outro aluno que desenhava pequenas cruces na ardósia e soprava depois. Espantado, pergunto o que ele está fazendo. “Eu desenho

---

134 NdT: A intenção do orador parece bastante clara: depreciar os sinais, mostrando como eram imprecisos e conduziam a equívocos. Todavia, o aparente exagero do orador, possivelmente, tenha sua base nos sinais utilizados na Itália no século XIX que conservaria certa similaridade entre os sinais de alma e vômito. Na versão italiana foi utilizada a palavra “*récere*” que é um termo bastante raro e utilizado apenas em obras eruditas. No Brasil, durante algum tempo parece ter circulado um sinal de alma (não mais utilizado) que remetia à saída da alma de dentro do peito, num movimento que também tinha configuração de mãos um tanto similar ao sinal de vômito.

a imagem dos espíritos, ele responde. – Mas estas são cruces e não espíritos. – Os meus mestres, replica ele, me fazem esse sinal para os espíritos e eu, interiormente, os represento<sup>135</sup> dessa maneira.”

Confesso que tive uma grande revelação no seguinte fato; melhor dizendo, tive uma desilusão tão humilhante quanto vantajosa: para significar a graça, usamos outro sinal que lembrava uma linha de bondade e luz indo para o coração. Como o surdo-mudo poderia formar uma ideia correspondente à graça, lembrando coisas tão praticamente materiais?

Necessita-se de algo divino para se elevar acima da matéria. Cavalos aéreos e alados, e não bois, removeram a carruagem de Júpiter, e Elias foi transportado para o céu em uma carruagem de fogo. O mesmo acontece com a mente: as imagens materiais não lhe dão outras ideias senão as da matéria; houve certa vez um surdo-mudo que, vendo um raio de luz entrar através de um pequeno buraco e iluminando o quarto, não hesitou em chamá-lo de graça. Não por metáfora, mas como uma realidade, ele o chamou de graça de Jesus Cristo.

Esses fatos são suficientes para nos permitir supor que confusão deve ocorrer na mente de um surdo-mudo que aprende a religião com esse sistema de sinais.

Desafio a definir Deus por sinais, os anjos, a alma, a fé, a esperança, a caridade, a justiça, a verdade e tudo o que na religião se relaciona com seres ou ideias desta natureza: não há figura, imagem ou desenho que possam reproduzi-los. A palavra viva, oral, mais do que a escrita, é o único sinal mental que pode indicar coisas espirituais e abstratas sem dar-lhes uma figura, sem materializá-las. Ela própria sendo de natureza divina<sup>136</sup>, é o meio mais adequado para falar das coisas divinas e das coisas racionais. Nunca a pureza da palavra brilha mais do que quando é aplicada às ideias santas e muito puras da revelação e do raciocínio. Portanto, é muito importante usar sobretudo o método oral puro na educação religiosa e para as noções que por natureza são puras e abstratas; é então especialmente necessário dizer a todos os tipos de sinais e figuras sensíveis e materiais: saiam daqui, profanos! Que a língua que eu uso com meus alunos para ensiná-los a religião seja bem conhecida por eles; que todo termo lhe seja esclarecido por meio de fatos e de aplicações, e tenho a certeza moral de que os conhecimentos fornecidos sob tais condições serão entendidos por eles assim como por nós. Não, não estou me iludindo ao me convencer de que eles acreditarão como eu.

Os fatos provam isso. Vós tereis a vantagem de ter certeza, caros e reverenciados colegas, quando vierdes hoje para visitar nossas escolas; de *visu et*

135 NdT: Na versão italiana: “penso”.

136 NdT: Há uma insistência do orador em associar a palavra falada ao aspecto divino, possivelmente, numa alusão à encarnação do Verbo (Jo 1,1-14).

*auditu*<sup>137</sup>, vós examinareis o estado dos conhecimentos morais e religiosos de nossos alunos instruídos unicamente pela palavra.

Nesse caso, honrados colegas, sim, se vós quizerdes que a arte de instruir surdos-mudos, depois deste congresso, dê um grande passo, resolveis sem hesitação, não apenas ensinar a palavra a todos os seus alunos, para educá-los com a palavra, mas também em fazê-lo sem outros meios, porque, como vos expus, e resumo aqui: se o método oral puro ajuda o surdo-mudo à leitura rápida e segura dos lábios, com a pronúncia exata, a aquisição, a compreensão e o uso da linguagem; se facilita nele o desenvolvimento fisiológico das faculdades morais, ele é, ao mesmo tempo, o meio mais adequado e eficaz para elevá-lo ao conhecimento dessas verdades religiosas das quais dependem e se afiliam sua completa redenção, sua verdadeira força e todas as alegres esperanças de seu futuro.

**Abade Guerin.** — Senhores! Agradeço vivamente ao nosso reverenciado Presidente, que está disposto a confiar-me a missão de interpretar suas palavras aos meus colegas da França. É uma missão muito doce, mas também delicada. Aceito-a com alegria, esperando ser útil para aqueles que não foram capazes de acompanhar esse discurso magnífico em todos os seus desenvolvimentos.

Então, tentarei traduzir esta bela fala; há, no entanto, uma coisa que não traduzirei, porque é intraduzível: é sua eloquência.

Eu tenho um favor a pedir ao congresso. Por favor, senhores, concedei-me a palavra além dos dez minutos regulamentares. Como posso repetir em tão pouco tempo tudo o que ouvimos?... Obrigado, senhores: vossa indulgência me incentiva.

Então, Sr. Presidente, permita-me tomar emprestadas suas ideias, torná-las minhas e colocá-las de uma forma que me pertençam. Ele me perdoará se essa mudança afastar algo de sua força, de seu frescor e de sua graça.

Mas quero vos dizer, senhores, que não estarei e não quero estar aqui simplesmente como intérprete dos pensamentos dos outros. A doutrina que o Sr. Presidente acaba de desenvolver tão bem diante de vós também é minha doutrina; seus princípios são meus princípios; suas convicções são minhas convicções: nascidas ontem, essas convicções já são muito profundas, senhores, sem dúvida, porque nasceram neste solo fértil e sob esse sol quente da Itália, onde tudo nasce cheio de vida e imortalidade. Nada será capaz de abalar essas convicções, nem mesmo as inúmeras dificuldades que ficarão no nosso caminho assim que quisermos transformá-las em obras.

Os nossos colegas do Congresso de Lyon, que não tivemos a alegria de encontrar aqui, poderão se surpreender quando o eco dessas palavras os atingir. Mas deixo ao Sr. Cônego Bourse, o representante mais autorizado da maioria

137 NdT: Literalmente, de “vista e ouvido”, ou seja, testemunha ocular e auricular.



que triunfou em Lyon, deixo a ele o cuidado de contar a história dessa conversão, que também é dele. Vós reconheceréis, senhores, que isso não é uma contradição, nem uma fraqueza, mas uma conversão leal e plena, da qual dou graças a Deus primeiro e, depois de Deus, a todos vós, nossos veneráveis colegas da Itália, que neste trabalho foram os instrumentos de Sua Providência.

I. Devemos, portanto, escolher, senhores, entre dois métodos: o método oral puro e o método misto. Mas, para que essa escolha seja feita com seriedade, precisamos primeiro definir, o mais claramente possível, os dois métodos.

Isso será fácil, porque outros já o fizeram antes de mim. Ontem, dois membros consideráveis deste congresso se levantaram diante de vós e defenderam esses dois métodos rivais com talento, calor e brilho.

Primeiro foi o Sr. Abade Tarra, nosso reverenciado Presidente, campeão dedicado do método oral puro, que definiu-o como: “o método que ensina a palavra apenas com a palavra, com exclusão total dos sinais, até mesmo dos sinais naturais”. Sem dúvida, este método admite que, para estabelecer as primeiras relações necessárias entre o mestre e o aluno, quando este chega da família, com os lábios ainda selados, seja necessário recorrer aos gestos; mas faz da escola um santuário onde o sinal nunca atravessa o limiar; acredita-se que seria profanar o ensinamento, ao permitir que o sinal tome parte nele. No início, permite-se apenas os gestos: notem bem esta palavra, senhores, eu não disse os *sinais*, mas *gestos*. Os gestos são aqueles movimentos espontâneos que brotam sem esforço, sem preparação, da própria natureza do homem. Estes gestos não são tomados dos elementos que nos circundam; eles não são a descrição mímica do que vimos fora de nós. Nascem de nós mesmos, da nossa alma, que traduz os seus pensamentos e sentimentos pela chama do olhar, pelos movimentos da mão, pelos aspectos e atitudes do corpo. São estes gestos que, neste preciso momento e diante dos vossos olhos, traduzem os meus pensamentos, e que amanhã os traduziria na Inglaterra, na América, onde quer que eu não saiba falar a linguagem articulada. Por fim, estes gestos não são privilégios dos surdos-mudos: eles pertencem à humanidade.

Este é o método oral puro. Do outro lado, está o método misto. Recolhi a definição e a explicação dos próprios lábios do Sr. Magnat, e do seu livro, que lhe agradeço ter-nos oferecido, porque está cheio de coisas e ideias. O método misto faz uso exclusivo da palavra durante o período mais longo do ensino, mas não durante todo o ensino. No início ele admite os *sinais*; observe novamente, senhores, ele admite não só os *gestos* naturais, que defini anteriormente, mas os *sinais*, isto é, as representações dos objetos ou das ideias, feitas por movimentos da mão ou pelas atitudes do corpo, que não procedem espontaneamente da própria natureza do homem, mas algo convencional e emprestado do exterior.



A criança traz para a escola os sinais que ela levou do lar paternal e com os quais a mãe lhe falava. O mestre não os condena; não os proíbe, mas serve-se deles como um meio momentâneo para dar à criança as primeiras noções necessárias; sem dúvida, ensina pela palavra, mas vós o compreendeis, meus senhores, ele não exclui os sinais desde o início. Pelo menos, se os utilizasse apenas para estabelecer com o seu aluno as relações indispensáveis à vida social, como faz o mestre que se inspira no método oral puro! Mas não: usa-os para o próprio ensino. E como? Eis que o mestre pronuncia diante do aluno uma palavra, a palavra *pão*, por exemplo. O aluno repete a palavra que entendeu nos lábios do seu mestre. Depois de a ter repetido, escreve-a; depois de a ter escrito, mostra o objeto designado por esta palavra; enfim, e para garantir que o aluno compreendeu o que disse e escreveu, o mestre pede-lhe o sinal do pão. Ele o faz. Este sinal é prova suficiente<sup>138</sup>; mas a partir desse momento, este sinal lhe será absolutamente proibido. O sinal, para este mestre, é ao mesmo tempo uma iniciação à ciência e um controle da ciência.

Este é o método oral misto.

Finalmente, existe um terceiro método que coloca em um plano de igualdade perfeita a palavra e os sinais.

Nesse método, a palavra é uma incontestável potência, mas a mímica é também uma verdadeira força: palavra e sinais devem trabalhar juntos, sem rivalidade e sem ciúmes, no trabalho de educar os surdos-mudos. Foi este o método que defendi lealmente em Lyon, e que fizemos triunfar; não menos lealmente luto contra ele hoje. Não creio que deva falar disto explicitamente; lutando o mínimo, lutarei ao máximo e, se conseguir vos fazer condenar o método misto, terei arruinado o método que saiu vitorioso do Congresso de Lyon.

II. Eis, pois, um frente ao outro, os dois métodos claramente definidos. Naturalmente, não vivem em paz. Ao método oral puro pertence a honra de receber os primeiros golpes; parece que esta honra lhe foi reservada desde o dia em que nasceu, porque nunca deixou de ser combatido; felizmente para os nossos queridos surdos-mudos ele se comporta bem.

“Vós sois impossível, diz-lhe o método misto. Realmente, senhores, a acusação é grave; se for verdadeira, a discussão será breve e a causa será julgada rapidamente. Mas por que impossível? É impossível porque ao excluir rigorosamente todos os sinais, rompe-se qualquer relação entre o mestre e o aluno... Como assim? Deus selou os lábios destas crianças, e, além disso, estamos a amarrar-lhes as mãos? Como se poderá, então, fazer a primeira educação destes infelizes?”<sup>139</sup>

138 NdT: Na versão italiana: “a pedra de toque”.

139 NdT: De forma eloquente o orador retoma as principais objeções apontadas em relação ao método oral puro e procura justificar os limites daquelas compreensões, novamente apontando para as vantagens do método.

“Atenção, responde o método oral puro, excluímos os sinais, mas permitimos os gestos no trabalho difícil da educação inicial, estes gestos, essencialmente naturais, que brotam espontaneamente do sopro da alma, e que são suficientes para compensar a palavra.”

Eis aqui um exemplo, entre mil outros: a criança cometeu algum erro? Para lhe inspirar o horror, expressarei com meu rosto o desgosto, farei com a mão um gesto ameaçador: a criança terá medo; terá compreendido. Se, ao contrário, eu quiser fazer-lhe compreender que agiu sabiamente, expressarei a satisfação no meu rosto, no meu olhar a alegria, na minha frente a serenidade e a paz, acariciá-la-ei com delicadeza, com afeto, e a criança ficará feliz, terá compreendido.

O reverenciado Presidente do Congresso de Lyon<sup>140</sup> disse um belo discurso, que corresponde maravilhosamente a esta primeira objeção; esqueceu-se apenas de acrescentar que ele mesmo, na sua escola-família, é o testemunho mais eloquente da verdade desta palavra. Ele disse que, no início da educação, “falar não é necessário, mas o exemplo e a virtude do mestre são suficientes.” – “Não importa, método oral puro, vós sois impossível.” Mas então por quê? “Porque esta primeira educação que acontece apenas com os gestos naturais é demasiado restrita: não é uma educação completa.”

Senhores, temos de entender bem o verdadeiro sentido desta palavra: “educação completa”. A educação é completa quando relacionada com a idade da criança. Exigiríamos que uma criança de quatro anos tivesse uma educação tão perfeita como a de uma criança de oito anos? Olhai para a mãe: ela, que possui tão bem a difícil arte e o delicado segredo da educação, poderá instruir-nos. Ela cobra de seu filho, ainda nessa idade, uma formação completa, por exemplo, uma obediência perfeita? Contanto que ele responda com um sorriso para seu maternal sorriso, com um beijo para seus maternos beijos, ela está feliz. Mas deixai que a criança cresça: a sua mãe torna-se pouco a pouco exigente, segue com um olhar ansioso os seus defeitos nascentes, e com energia reprime-os. Sejamos sábios como esta mãe, meus senhores: quando vêm a nós, os nossos surdos-mudos não são mais que crianças de quatro anos.

Limitemo-nos a dar-lhes esta educação maternal lenta, mas progressiva e segura.

É verdade, aliás, que são necessários longos e longos meses para comunicar à criança as primeiras noções morais, base da educação? Ainda não sou suficientemente competente para responder por conta própria, mas os mestres que ensinam há longos anos a palavra pura asseguram-nos que, após quatro ou cinco meses de trabalho paciente, as nossas pobres crianças possuem

140 NdT: Refere-se a Auguste Houdin.

palavras suficientes para adquirir as primeiras noções de ordem moral. Seria, portanto, apenas um atraso momentâneo. Após um ano de trabalho, a educação não é menos completa do que se tivesse sido dada pelos sinais. Nossa criança de quatro anos cresceu de repente, desenvolveu-se com uma velocidade maravilhosa sob a influência saudável desta educação maternal: olhem para ela agora, ela tem realmente oito anos completos.

“Não importa, pela terceira vez, é impossível!” Uma terceira vez perguntamos por quê? “Porque a exclusão total dos sinais é incompatível com o ensino intuitivo, ensino proclamado necessário para os surdos-mudos. Se não representais para a criança com um sinal o que lhe dizem os vossos lábios, como quereis que ela compreenda claramente a ideia?”

A esta nova objeção, o nosso presidente deu ontem esta graciosa resposta: longe de suprimir a intuição, nós fazemos uma recompensa à palavra. O nosso aluno proferiu com sucesso uma palavra entendida de nossos lábios? Para recompensá-lo apresentamos-lhe o próprio objeto que a palavra nomeou. Esse objeto está ali, na mesa do mestre. A criança agarra-o com alegria, olha-o com curiosidade, vira-o e volta-o nas suas mãos, mede-o, estuda-o, é como uma descoberta nova que ele acaba de fazer; é uma riqueza a mais que ele acrescenta ao tesouro de sua ciência.

Ah! Estou a ouvir-vos: será então necessário fazer das nossas aulas verdadeiras arcas de Noé, onde a criança encontrará tudo sob o seu olhar e à sua mão? Por que não, meus senhores, se fosse possível? Em certa medida, todos podemos ter, além das gravuras que atingem o olhar e a imaginação, estes pequenos museus escolares que facilitam poderosamente o ensino intuitivo<sup>141</sup> e lhe dão alguns atrativos e encantos, aos quais não resistem as próprias naturezas mais rebeldes.

Além disso, não creio que toda a educação se faça dentro dos quatro muros da escola. Em muitos outros lugares a criança encontra uma diversidade de outros objetos. Ela sai, passa pelos campos, o seu olhar descobre no céu; no espaço, na terra, seres novos que não viu no seu museu escolar. Vós, seu mestre, dizeis-lhe o nome; ele aprende-o de vossos lábios, faz a imediata aplicação àquilo que está diante de seus olhos. É o método intuitivo mais simples, mais natural, mais eficaz; aquele que nos formou a todos, aquele que as mães sabem e aplicam tão bem sem que nunca o tenham aprendido. Lembrem-se disso, meus senhores. Quando as vossas mães quiseram enriquecer as vossas mentes jovens com um novo conhecimento, alguma vez tiveram a tentação de fazer sinais? Eu penso que não. Quando um ser aparecia diante de vossos olhos ou sob vossos sentidos, diziam-vos o seu nome; ouvistes a sua palavra, ouvistes a sua compreensão e desde esse dia não mais vos esquecestes. Se elas se sentissem incomodadas pela indigência do vosso

141 NdT: Referência ao método idealizado por Valade-Gabel.

vocabulário mal nascido, elas usavam as poucas palavras já possuídas, e combinando-as com uma arte muito hábil, faziam luminosas perífrases, que talvez tivessem o erro de não ser sempre em um estilo bem francês, mas que, em troca, tinham a vantagem de ser de um estilo *sui generis*, ao qual eu chamaria de bom grado um estilo materno; e é assim que adquiria-se a cada dia alguma noção nova. Também nós, meus senhores, faremos as perífrases maternas com o pequeno vocabulário de nossas crianças. Os nossos surdos-mudos são a nossa querida família; saberemos ter por eles aquele gênio da mãe que, mesmo ignorando-se a si mesmo, simples e sem cálculos, muitas vezes multiplica os prodígios.

Tranquilizemo-nos, o ensino intuitivo e o método oral puro podem presidir juntos à mesma escola.

Tranquilizemo-nos, a tripla impossibilidade levantada contra este método pelo método rival não é real.

Depois de o ter defendido contra os golpes que lhe são infligidos, acolho com confiança, perante esta magnífica assembleia, o método oral puro, a fim de reconhecer e saudar convosco, meus senhores, as suas inumeráveis e inapreciáveis vantagens.

O que pede o surdo-mudo quando bate à porta de vossa escola? Pede a ideia, a palavra, a leitura labial, a educação moral e religiosa.

Ora, afirmo que só o método oral puro pode dar-lhe plena integridade.

A ideia em primeiro lugar. A criança que atravessa pela primeira vez o limiar de vossa escola já viu muitas coisas. Ela sabe que há um mundo enorme e desconhecido que o envolve. Ela quer aprofundar o que descobre o seu olhar, como se adivinhasse que por baixo dessa superfície, cuja imaginação é inicialmente atingida, há alguma coisa, há a ideia. O surdo-mudo, sendo um ser inteligente, tem o pressentimento, posso mesmo dizer, a necessidade da ideia. Ora, o que é a ideia? A ideia é o conhecimento intelectual do ser; ela existe somente na condição do ser completo. A ideia não é o conhecimento de uma parte do ser, excluindo as outras partes, mas a posse intelectual, se assim posso dizer, do ser inteiro; substância, forma, elementos. Qualquer ideia que não abrace a plenitude do ser, não é senão uma ideia mutilada, ou, finalmente, uma falsa ideia; a inteligência que a concebe e a carrega sofre; ela sofre porque espera e deseja algo de que tem necessidade, e que será como o seu complemento necessário: sofre, permitam-me esta ousadia, as cruéis dores do parto.

Ora, pergunto-vos, qual é a expressão, palavra ou sinal, que dá à inteligência humana as ideias mais completas e, por conseguinte, as mais verdadeiras? Não hesito em responder, meus senhores: evidentemente, é a palavra. Por quê? Porque a palavra não tem forma material, não tem limites; é vasta como a ideia, e abraça-a facilmente por completo; ela revela todos os seus elementos ao mesmo tempo.

Ao dizer: homem; diz-se apenas nesta palavra a natureza do homem, a sua origem, o seu destino; tudo é dito. Nessa pequena palavra, nesse imperceptível e veloz movimento dos meus lábios que por um instante vislumbrou e que logo depois já não existe mais, nessa leve vibração das ondas do ar, está contido o imenso mundo da natureza humana. A inteligência descobre-o, agarra-o e compreende-o.

Tanto é assim que vós mesmos, amigos do método misto, dais sempre pela palavra a primeira revelação da ideia... Mas, então, por favor, por que fazer este sinal que tem precisamente por efeito restringir e mutilar a ideia dada pela palavra? Ao dizerdes *homem*, dissestes tudo; e agora fazeis o sinal do homem (o orador faz este sinal), levais a mão à vossa testa e deixai-a descer pelo peito; nesta expressão mímica, onde está a alma? Onde está o pensamento? Onde está a origem? Onde está o destino? Não há nada disso, há apenas o corpo; o corpo, ou seja, a menor parte do ser humano. Eis que, para dar esta ideia, retirais o essencial, deixando apenas aquilo que menos importa.

O Sr. Abade Bouchet falou-nos muito bem, decerto não se importará que eu tome emprestado suas palavras. Disse que a palavra é como o braço direito, que levanta o fardo da ideia; e que o sinal cumpre o papel do braço esquerdo, papel secundário, mas necessário. Gentil ideia, meus senhores, e gentilmente dita; eu apodero-me dela. Sim, a palavra é o braço direito, e este braço complacente levanta o fardo da ideia para colocá-la neste raio luminoso onde o olhar da minha inteligência a contempla; o sinal é o braço esquerdo, mas o braço esquerdo infeliz, que abraça a ideia no interior da luz e a rejeita, de repente, na escuridão.

Decididamente, este braço esquerdo é desnecessário.

Vós me permitis outro exemplo? O *anjo*. Peço aos meus venerados irmãos da França que apreciem as intenções que me inspiram na escolha dos exemplos que proponho. A palavra *anjo* contém um mundo muito mais vasto que a palavra *homem*: é o mundo imenso do sobrenatural.

O anjo é um espírito livre de qualquer forma corpórea; existe fora e acima do mundo material. Esta é a definição teológica. Mas então, por que vós fazeis este sinal? (o orador faz o sinal do anjo). Por que estas mãos que se cruzam e se agitam, tomando as formas e os movimentos da asa? O vosso sinal tem apenas um erro: não me diz absolutamente nada do que é o anjo, ele representa a única coisa que não é: um ser com asas rápidas! Vosso sinal materializa o que é essencialmente espiritual.

Pela palavra, o braço direito, estávamos na posse da luz e da verdade; quando se faz o sinal, o braço esquerdo, comete um crime culpável: ele rouba a luz e mutila uma verdade. Uma segunda vez, este braço esquerdo é desnecessário.

Mas há mais, cavalheiros. O sinal sozinho é praticamente incapaz de dar uma ideia abstrata. Apresso-me a prestar homenagem (e digo isso para prevenir

qualquer objeção), gostaria de prestar homenagem ao ensinamento que, nas nossas escolas da França, temos até hoje dado pelos sinais: é exato, é completo, é bonito; mas, notai-o bem, os sinais são sempre acompanhados pela palavra escrita, que substitui a nossa palavra articulada. O que discuto aqui é a impotência do sinal quando deixado a si mesmo e isolado de todas as palavras. Feitas essas reservas, acho que posso avançar sem risco. O sinal é por si só incapaz de conduzir à verdadeira posse da ideia.

Pronuncio então o nome de *Deus*. Sem dúvida, nesta palavra mais breve do que as outras está contido um mundo mil vezes mais vasto; já não é só a natureza humana, já não é o sobrenatural, é o infinito. Penso então na grandeza, na soberania, na imensidão, no poder de Deus, porque tudo isto está encerrado nesta palavra tão rápida: o meu olhar pleno, tranquilo e sereno para os horizontes esplêndidos que se desenrolam diante dele, e o meu coração eleva-se alegre e ardentemente em direção a este Deus que acaba de aparecer com tanta beleza... quando de repente se encontra... o quê?... Ai! Vossa mão. A vossa mão ainda está ali, e faz um sinal, e para responder ao grito do meu coração que chama Deus, eleva-se para o arco celeste. Como assim?! Eu pensei que Deus era imenso, e vós o localizais no alto? Eu pensei que o seu poder estava em sua palavra, e vós a colocais, por seu sinal, em seus braços, em braços que ele não tem? Eu pensei que ele era infinito, e o sinal usado para me mostrar a sua extensão marca precisamente os seus limites? Eu pensei que ele era eterno, e o sinal que me diz sua eternidade, diz-me ao mesmo tempo onde ele começa e onde ele termina! Vós vedes: a minha inteligência é interrompida, e até mesmo o meu coração, na magnífica ascensão que os levava a Deus: as minhas ideias são alteradas e, de certa forma, o meu coração é sufocado.

Já chega, meus senhores. Parece-me ter sido suficientemente provado que o sinal compromete a obra empreendida pelo ensinamento oral, impedindo a eclosão franca e total da ideia.

IV. Mas não é apenas a ideia que a criança nos pede no limiar da nossa escola. Ela quer receber a palavra. No lar paterno, viu os irmãos e as irmãs reunidos ao redor da mãe, viu o sorriso suave com que esta feliz mãe respondia às efusões da sua ternura: mas quando quis, ele, o infeliz surdo-mudo, dizer à sua mãe o seu amor filial, ele percebeu uma lágrima nos olhos de quem ainda o beijava com ternura. Triste, esta criança, que compreendeu porque chora a sua mãe, vem pedir-nos: “Mestre, mestre, dai-me, portanto, o poder dizer-lhe que a amo, como lhe dizem os meus irmãos: fazei com que a minha mãe me abrace, não chore; mestre, dai-me a palavra”. A este clamor do coração não resistiremos: daremos a ele a palavra. Mas tenhamos cuidado! Qual palavra é pedida? Uma palavra qualquer, surda, rouca, tenebrosa, e que parece surgir das profundezas



de um sepulcro? Não: ele é exigente, quer uma palavra clara, que todos ouçam de bom grado e compreendam facilmente, ponto demasiado ingrato: melhor do que isto, uma palavra agradável. Se necessário, o surdo se tornará vaidoso e agradável por sua voz<sup>142</sup>. Lembrem-se, senhores, daquele que ouvimos elogiar-se publicamente pela harmonia da sua palavra. Ele lisonjeava-se um pouco, mas, no fundo, havia um desejo legítimo.

Por muito pouco ambiciosos que sejamos, todos queremos dar aos nossos filhos uma palavra que seja, pelo menos, suportável. Pois bem, para isso é preciso o exercício, ainda o exercício, sempre o exercício.

Mais uma vez, senhores (e perdoem-me por abrir aqui este longo parêntese: faço-o para responder a uma necessidade do meu coração e para apaziguar um escrúpulo da minha consciência), mais uma vez: se o surdo-mudo só esperasse do seu mestre o desenvolvimento das suas faculdades morais e intelectuais, se as suas ambições não fossem mais vastas, não seria necessário para ele a palavra; que ele venha às escolas onde os sinais e a escrita são ensinados; que ele venha às nossas escolas da França, em defesa das quais vimos, desde o primeiro dia, um homem levantar-se aqui, um homem que nós, franceses, estamos felizes e orgulhosos de ter entre nós como representante oficial da França no congresso.

Ele disse que, sob o ponto de vista intelectual e moral, graças à escrita, as nossas crianças podem, sem medo, confrontar-se com qualquer comparação com os de qualquer escola. O que ele dizia tão bem e tão justamente sobre os Institutos Nacionais da França, aos quais é uma alegria para nós prestar hoje uma solene homenagem, pensava-o dos nossos institutos livres. Se não compreendemos bem de seus lábios, nós o lemos no seu coração, e o assentimento que ele me dá a esta hora prova que compreendemos bem. Dos aplausos calorosos com que saudastes as palavras do senhor Franck, tomamos para nós uma parte legítima. A vós e a ele, agradecemos.

Mas não, a ideia, a ciência, o desenvolvimento intelectual e moral, não são suficientes para o surdo-mudo; ele nos pede também a palavra, uma palavra clara, nítida, pelo menos suportável. Ora, afirmo que a mistura dos sinais e da palavra no ensinamento arruinará diretamente a palavra e tornará vãos para sempre os esforços da nossa dedicação.

Tenhamos cuidado para não colocar ao lado desta criança uma tentação demasiado fácil e demasiado atraente. Se deixarmos viver em paz na mesma classe a palavra, que o surdo-mudo não ama por um amor natural, mas apenas por um amor adquirido, e o sinal, que ama por hábito e por instinto; se vós,

---

142 NdT: Na versão italiana há uma ressalva sobre o uso da expressão francesa: “vaniteux et coquet pour sa voix”. Diz-se que aceita em francês não seria bem recebida em italiano. Por isso, optou-se no trecho italiano por: “Al bisogno il sordomuto diventa ambizioso della sua voce e se ne tiene”.



mestre, por vezes fazeis uso do sinal, o seu aluno persuadir-se-á que o sinal tem bem o seu valor, que não é algo profano a se descartar brutalmente; e, com a ajuda da natureza, não tardará a apaixonar-se pelo sinal com tanto amor que recusará impiedosamente à palavra.

Sigam-no agora no recreio: ele não fala, ele faz mímica. Afinal, ele tem razão, cavalheiros. Se eu fosse surdo-mudo faria como ele e seguiria sem esforço as inclinações da minha natureza. Da recreação, sigam o vosso aluno nas aulas; quando o vosso olhar se afasta dele por um momento, com que ardor se apressa para o sinal como para um amigo de infância, com o qual discutimos um pouco mas permitimos que ele viva ao nosso lado. Vós dizeis bem: “Este profano, estou a expulsá-lo pouco a pouco da classe; irei excluí-lo completamente quando já não mais precisarei dele”.

Vós o estais perseguindo? Tendes certeza? Tenteis ver sem ser visto, e vós reconheceréis pela primeira vez que o inimigo ainda está lá. Quando vós realmente o afugentastes, acredite, ele voltará. Seria muito mais prudente não deixá-lo nunca entrar.

É assim que o método oral puro faz. Muito severo desde o início, ele amarra as mãos da criança e impede-a de expressar seus pensamentos de outra forma que pela palavra. Obrigado a emitir sons, o órgão do jovem mudo lentamente, mas gradualmente, fortalece-se, desenvolve-se, torna-se ágil e flexível, e logo pode dar todas as inflexões de voz que lhe pede o mestre. A pronúncia torna-se pouco a pouco nítida, clara, muito inteligível, quase agradável.

Posso comparar essa voz nascente a um alaúde há muito abandonado, sem que lhe peçam uma única nota. Ao retomá-lo subitamente um dia, e ao fazer brotar de repente sons violentos, ele se quebra nas vossas mãos; mas, pelo contrário, se relaxarmos cuidadosamente esta corda, devolvê-la lentamente ao seu jogo habitual, ela reencontrará todo o seu poder; então podeis pedir-lhe muito, ela dará, sob vossa mão de artista, ondas de harmonia.

Controlais vossas expectativas cavalheiros. Não quis dizer que faremos cantar nossos mudos, como têm pretendido certos utopistas, que estamos felizes por não encontrar aqui: estas não são as nossas ambições. E, no entanto, devo dizer que aqui mesmo, em Milão, ouvi numa das vossas turmas, algumas das vossas crianças, agrupadas à volta da sua venerada mestra, montar um conjunto no qual pouco faltava, senão um ou dois semitons, para que fosse um conjunto perfeito.

Mas nós seremos felizes se conseguirmos dar às nossas crianças uma palavra inteligível e que os reintegre em relações fáceis com a sociedade. Ora, já o afirmamos o suficiente, a exclusão total dos sinais é indispensável para quem quiser atingir este objetivo tão desejado.

Apelo ao testemunho do Sr. Cônego Bourse, a quem tive a honra de acompanhar na viagem de estudo que acaba de fazer na Itália. Apelo ao testemunho do reverendo Irmão Hubert que, como nós, visitou a maioria das escolas italianas. Descobrimos que onde quer que os sinais tenham sido preservados, mesmo que em menor grau, por fraqueza ou por ser sempre difícil expulsar um velho amigo, nós temos constatado que a palavra é menos nítida, menos clara, menos inteligível e, conseqüentemente, o método oral, impedido em sua ação, não alcança tudo o que se tem direito de esperar dele. Eu apelo especialmente ao testemunho do Sr. Inspetor Geral de Assistência Pública na França, que representa tão nobremente a França no Congresso. Peço-lhe que diga a esta assembleia, impaciente por ouvir o que viu na Alemanha e na Itália, onde a sua dedicação à causa dos surdos-mudos o levou. Uma vez que o nome do Sr. Claveau vem espontaneamente aos meus lábios, permitam-me de vos dizer, senhores, e cumprimentá-lo com toda a gratidão de nossos corações. Para nós, o Sr. Claveau continuará sendo um dos iniciadores mais poderosos da palavra, na França. Ele agora tem o direito de ocupar seu lugar nesta plêiade de homens dedicados que nosso século deu ao ensino dos surdos-mudos e entre os quais estou feliz e orgulhoso de cumprimentar o Sr. Valade-Gabel, o Sr. Vaisse e o Sr. Houdin.

Ouçõ uma objeção: “Mas amarrando assim as mãos do surdo-mudo, vós lhes fazeis violência, porque ele não gosta de falar e tem uma verdadeira necessidade dos sinais”. Estamos fazendo violência aos surdos-mudos? Seríamos realmente culpados, se fosse o caso. Felizmente, os fatos nos tranquilizam contra nossos próprios terrores. Aqui estão alguns: lembro-me de ter encontrado em uma escola na Itália uma menina muito jovem que devia saber no máximo doze ou quinze palavras e estava obstinadamente ligada a nossos passos, nos seguia em todos os cantos e recantos onde a benevolência da superiora nos levou, e isso para repetir, com uma voz deliciosa, essas poucas palavras, sempre as mesmas para nós, talvez sempre novas para essa criança. Ela realmente ficou atormentada pela necessidade de falar e mostrar diante de nós o vasto tesouro de sua ciência: um pouco de vaidade é sempre permitida nessa idade, especialmente quando se é uma menina.

Estávamos em Siena: o venerado superior nos fez sentar à mesa junto com os religiosos, em uma sala separada daquela onde os alunos faziam suas refeições. De repente, um barulho intenso de conversa chega até nós e quase interrompe nossas conversas em voz baixa. Quem estava falando assim, com essa volubilidade e essa força? Não havia outros falantes além de nós na casa; portanto, adivinhais onde estavam os culpados; e vos garanto que eles teriam sofrido uma violência muito cruel se tivessem sido condenados a ficar em silêncio.

Ouvimos aqui, meus senhores, e não sem profunda emoção, uma mãe contar-nos tudo o que empreendeu e tudo o que sofreu para dar a palavra à sua filha surda-muda. Só um coração de mãe para ter este gênio do sacrifício; só dos lábios de mãe para contar tão ingenuamente estes prodígios. E dizia-vos que às vezes, cansada do murmúrio de sua filha, via-se obrigada (muito feliz mãe!) a fechar a boca que ela mesma abriu, e a dizer: “Cala-te!” E a criança não se desencoraja: ela responde: “Pelo menos, mamãe, durante o almoço, permita-me falar...” Eis a violência, cavalheiros.

V. Além da ideia e da palavra, o surdo-mudo requer a arte de ler os lábios de seus interlocutores. É o complemento necessário à sua educação. Sem a leitura labial a palavra é quase inútil; sem ela o surdo-falante, que pode comunicar suas ideias mas não consegue receber as ideias dos outros, permanece isolado na sociedade.

Ora, dos dois métodos rivais, qual concede mais rápida e seguramente esta arte difícil e necessária? Evidentemente, o método oral puro.

A leitura nos lábios requer do surdo-mudo a mais severa atenção, uma vez que os movimentos dos lábios são pouco numerosos, pouco variados, e as diferenças que os caracterizam são difíceis de perceber. Consequentemente, o olhar atento do aluno deve estar absolutamente fixo nos lábios que se movem; nada deve distraí-lo deste estudo, pois para ele é um estudo paciente, longo e doloroso. Mas se ao mesmo tempo em que vossos lábios emitem uma palavra por um desses movimentos dificilmente perceptíveis, as vossas mãos se movem e apresentam ao olhar da criança a mesma palavra em sinal, isto é, em movimentos vastos, muito visíveis, muito distintos uns dos outros e, por isso mesmo, muito fáceis de discernir e de compreender; o olhar da criança, que antes focava nos vossos lábios, cansado deste trabalho infrutífero, desce naturalmente para vossas mãos, e é ali que ele se detém. Pouco a pouco, esse jovem surdo-mudo fica insatisfeito com a leitura nos lábios. Ainda que ele compreenda a vós, seu mestre, por hábito, ele não entende mais um estranho que fale com ele. É uma tristeza, uma vergonha para ele, e, por isso, ele abandona completamente esta arte que poderia ter adquirido com uma perfeição maravilhosa.

Sim, senhores, eu disse: com uma perfeição maravilhosa. Nós o vimos aqui. Quando pus o pé na terra da Itália não conhecia a sua magnífica língua; todavia balbuciava algumas palavras e logo falava, mas conservando a minha pronúncia francesa; ora, todas as crianças, reparem bem, senhores, digo todas, mais de cem que eu interroguei, todas me compreendiam. Por quê? Porque, educados pelo método oral puro, essas crianças não estão acostumadas a ver sinais, e, por isso mesmo, adquiriram uma surpreendente facilidade para perceber a palavra nos lábios.

Peço-vos a permissão para lembrar uma cena realmente comovente, que testemunhamos muitas vezes. O mestre fala, a criança olha, mas não compreende; o mestre repete a mesma palavra, a criança ainda não compreende; posso ver daqui seu olhar suplicante, que procura apaziguar o coração do mestre e que parece dizer-lhe: *Fazei-me compreender*. No fundo, pede um sinal. Inflexível, porque é admiravelmente paciente, o mestre recusa, junta as suas mãos imóveis e repete a palavra, uma vez, duas, dez vezes: a criança olha, olha outra vez, olha sempre, nunca cansada, nunca desanimada porque quer compreender, e, quando finalmente adivinhou o enigma, um grito de alegria escapa dos seus lábios: é a palavra descoberta, que ele vai repetindo aos seus irmãos de infortúnio.

Eis, senhores, como se realizam estes prodígios de leitura inteligente, rápida e segura, aos quais todos aplaudimos.

Sei muito bem que o método misto se defende com uma certa habilidade. “Em nosso caso”, diz ele, “o sinal não impede a leitura nos lábios, porque ele nunca acompanha a palavra. À palavra o primeiro lugar, à escrita o segundo, ao sinal o último”. Pois bem! Mas então o que ele está fazendo aqui? Ele é usado, nos disseram, para verificar a precisão da fala e da escrita.

Uma verificação! Nós também temos uma, mas muito superior ao sinal: é o objeto. A criança pronunciou a palavra *pão*; para nos assegurarmos de que compreende o que dizem os seus lábios, peçamos-lhe que nos traga o objeto que nomeia; alegremente ela pegará o pão sobre a nossa mesa e no-lo apresentará: compreendeu. Como quereis verificar a palavra com o sinal, ou seja, o perfeito pelo imperfeito, o certo pelo incerto, o espiritual pelo material? Eis um sinal de natureza particularizada, materializada, toda concreta, e quereis que ele sirva de verificação do que é de natureza essencialmente geral, essencialmente espiritual, essencialmente abstrato? Vós utilizais uma coisa mil vezes inferior, o sinal, para a honra de verificar uma coisa mil vezes superior, a palavra? Vamos! Ora, seria melhor então dispensar a verificação, se não há nenhuma outra, e não lançar essa inteligência nascente em um duplo erro.

Mas há mais, senhores. O método misto é perigoso também por outra razão: ele multiplica ao excesso as expressões e as imagens e sobrecarrega, desta maneira, a mente da criança.

Mas vejamos o que ocorre na prática. O mestre diz ao aluno: *pão*; o aluno apreende o movimento dos lábios, o reproduz e repete: *pão*. É a primeira forma que ele confia à sua memória. O mestre, continuando, mostra a ele o pão que está sobre a mesa ou a imagem pendurada na parede da sala de aula: é uma segunda forma. O mestre escreve a mesma palavra e, depois do mestre, escreve o aluno: é uma terceira forma. Finalmente, o mestre acena com as mãos e faz o sinal convencional: é uma quarta forma. Aqui estão, portanto, quatro formas

diferentes de um mesmo objeto ou ideia! Pobre criança! Que tortura é imposta a esse jovem espírito! Vós a encheis em demasia; recordai-vos, portanto, que ainda não é tão grande... Simplifiquemos, senhores, simplifiquemos: conservemos apenas o essencial: a palavra, a escrita, o objeto ou a imagem; mas suprimamos o sinal: ele é inútil.

Não insisto, meus senhores. Aos lisonjeiros testemunhos com os quais honro a minha palavra, considero que a causa está ganha. Perdoem-me por ter demorado tanto. Portanto, não vou dizer como, do ponto de vista moral e religioso, o método oral puro é superior ao método misto; como o espírito de observação e o espírito de obediência se desenvolvem na criança em razão direta dos esforços que ela deve fazer para entender as lições de seu mestre; como os sinais, que são essencialmente materiais, falam muito aos sentidos e não o suficiente para a alma; como em um certo exercício de nosso ministério sacerdotal, é necessário deixar de lado os sinais para fazer uso apenas da palavra, porque a palavra, por si mesma, permanece sempre pura, independente do que diga; enquanto os sinais têm o grave erro de despertar, fazer reviver e acentuar o que deveria estar morto e sepultado para sempre.

Tudo isto acaba de ser dito pelo nosso venerado Presidente com uma grande autoridade da sua longa experiência. Repeti-lo é inútil; seria, aliás, voltar a esta grande e bela discussão sobre as vantagens da palavra, discussão que nos cativou a todos desde o primeiro dia e que terminou com o grito triunfante de *viva a palavra!*

Posso agora concluir: peço à assembleia que seja coerente e que caminhe resolutamente até ao fim desta nova via em que se empenhou tão corajosamente. Ontem, numa votação solene, proclamamos a superioridade da palavra sobre os sinais. Ora, sem a exclusão total dos sinais, a palavra não passa de um sonho praticamente irrealizável; ou no mínimo, creio ter amplamente provado, reduzido a uma lamentável impotência. Mais uma vez, sejamos lógicos: ou tudo ou nada.

Ao terminar o meu discurso no Congresso de Lyon, eu disse: “O dia em que nos provarem que já não precisamos mais da mímica, que ela não é necessária para ajudar a palavra no trabalho da educação e do ensino dos surdos-mudos, nesse dia faremos sem arrependimento as nossas despedidas, mas não sem lhe dizer obrigado”. Esse dia chegou, cavalheiros.

Obviamente, vejo daqui que dificuldades temíveis surgirão diante de nós amanhã; que elas não nos desanimem. Para nos ajudar a vencê-las, fazemos hoje um caloroso apelo àqueles que representam entre nós o Governo da França: dirão aos nossos pares as nossas santas ambições, e a pátria estará conosco.

Tenho também outra esperança, que vem do alto. Um homem ao qual, desde o primeiro dia, os nossos corações se dirigiram com estima e simpatia, o

Cavaleiro Sr. Zucchi, que abriu o nosso congresso com uma bela fala. Ele disse: “É admirável ver homens tão distintos reunidos aqui, de todos os pontos do mundo, ao sopro de uma mesma inspiração: a caridade”. É com esta palavra que quero terminar.

Ontem o nosso Presidente dizia, de forma muito elegante, que se a paciência é em toda a parte a virtude mestra, na escola dos surdos-mudos a paciência é a soberana. Ele me permitirá acrescentar que, acima da paciência, há outra soberana, que é também a mãe da paciência: a caridade.

Sim, meus senhores, e esta é uma das mais profundas convicções da minha alma: todo o homem que se dedica à educação dos surdos-mudos, seja sob a batina do padre ou o manto do religioso, como vós, meus venerados confrades da Itália e da França, seja sob a simples roupa secular, como vós, senhores, administradores, diretores, mestres dos surdos-mudos, representantes de todas as partes do mundo, e como vós, senhores, representantes da nossa França... desta França, a nossa amada pátria, que nos parece ainda mil vezes mais querida quando o nosso pé pisa aqui o solo estrangeiro, desta França que estamos tão felizes por ver representada na santa causa dos surdos-mudos por espíritos tão elevados, corações tão nobres, almas tão grandes; qualquer mulher que se dedique a esta obra tão bela, sejam as que tenham sobre a suas cabeças o véu sagrado de virgens como vós, filhas da caridade, minhas irmãs, cujo zelo e sucesso saudamos com os nossos aplausos, e como as nossas irmãs da França, a quem tenho orgulho de enviar através das montanhas a homenagem da nossa veneração e do nosso reconhecimento; sejam as que vivem no mundo, como vós, senhoras, professoras de Milão, cujos prodígios admiramos ainda ontem, ou como vós, senhoras, que nos trouxeram do fundo da Inglaterra e da Noruega um trabalho tão sábio e gracioso que, por pouco tempo, deixaram em suspenso a atenção desta assembleia de elite: quem quer que seja, finalmente, senhores, que se consagra à causa dos nossos queridos surdos-mudos, nem que seja uma hora da sua vida, carrega lá no seu coração a chama mais pura do amor mais puro, a chama sacrossanta da caridade.

**Ekbohrn.** — Senhores, eu votei a favor da palavra, e a favor da palavra mais pura possível: é verdade. Admito que em todas as escolas onde se quer ensinar pela palavra se ensine a palavra mais pura. Mas, senhoras e senhores, nem todos os surdos-mudos podem ser instruídos pelo método alemão: é impossível. Tenho em minha escola adolescentes de 16, 17, 18 anos, de 20 e mesmo de 30. O governo ordena-me que dê a estes infelizes uma educação religiosa durante 2, 3, 4 anos. Acreditais, senhoras e senhores, que se pode dar a palavra a todos estes surdos-mudos? Se eu fosse orador como os senhores que falaram antes de mim, usaria toda a minha eloquência para vos contar o fato de um surdo-mudo que foi encontrado numa floresta do norte e que foi considerado um macaco. Terei



trabalhado anos inteiros sem conseguir nada? Será que terei tentado desnecessariamente fazer brilhar a luz no cérebro deste surdo-mudo? Há surdos-mudos que têm tais defeitos de órgãos e de inteligência que não poderiam ser instruídos unicamente pela palavra. É injusto para nós, que usamos os sinais, dizer que os usamos sem os explicar; se fosse esse o caso, não ensinariamos nada aos alunos. Não damos sinais automáticos, longe disso; o sinal vem do meu coração, da minha alma; não quero sinais predispostos. Para aqueles a quem não se pode ensinar a palavra, é preciso recorrer ao método francês; para os outros, exclamarei com o Sr. Presidente: viva a palavra!

**Guérin.** — Vou cumprimentar o Sr. Ekbohrn. As suas ideias são as minhas, porque eu disse que os sinais, socorridos pela escrita, podem muito bem dar ideias, pois nas instituições nacionais, antes do uso do método oral, dava-se conhecimentos intelectuais suficientes pelos sinais.

**Peyron.** — O doutor Fournié<sup>143</sup> tinha intenção de fazer parte do congresso; mas tendo sido chamado a Paris, encarregou-me de apresentar ao congresso uma comunicação, feita por ele ontem no Congresso Otológico, que se realizou aqui em Milão. Confesso que hesitei em aceitar o seu pedido, porque as suas conclusões são totalmente contrárias aos discursos eloquentes que ouvimos e a tudo o que vimos aqui; por isso, embora não tenha qualquer responsabilidade por essa memória, não estava decidido a entregá-la nas vossas mãos até que me convenci de que o Dr. Fournié encontraria em vós esse espírito de tolerância que permite a manifestação de todas as opiniões. Seja como for, sou de opinião que o congresso não pode ficar indiferente a uma opinião diferente sobre a articulação. Entretanto, bastará ler algumas linhas para vos fornecer uma ideia da opinião do doutor Fournié (ele lê): “Sim, a palavra que se ensina ao surdo-mudo é verdadeiramente uma linguagem mímica, mas uma linguagem mímica inferior incompatível com o desenvolvimento da inteligência... A pretensa palavra que se ensina aos surdos-mudos é uma mímica muito inferior à mímica natural, apresentando apenas uma vantagem: é acompanhada de sons ásperos, muito difíceis de ouvir

---

143 Edoardo Fournié, médico do Instituto de Paris, participou parcialmente do Congresso de Otologia que também ocorreu em Milão nos dias 06 a 09 de setembro. Sobre a comunicação feita no congresso: MORPURGO, E. **Congrès périodique international d'otologie**. Compte rendu comprenant les procès-verbaux des séances, les mémoires lus ou déposés, rédigés, traduits et mis en ordre par le docteur E. Morpurgo. 2<sup>o</sup> Session - Milan - 1880. Imprimerie G. Caprin, Trieste, 1882, p. 96-108. O texto ajuda-nos a compreender as palavras de Peyron. Disponível em: [https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5QadSLHPh1SPKVSCMN-7hSgzJWAgbzldMKrx5v84A73tN3Mr-XG8Xs3GevHUH5TII-Eaxy5\\_mEUjtCFRb14TryroDp4w7UnY8KIzjEx532j0hhCeX-fH8MgTSb76fH\\_wfKOSO03fFgRty-mRBm5WEI7RDIGOakTmemZ-tvYbro3CozmRuczAfTIAkHjOiGdJPvIoPkCb1X1oWMd4j\\_0R6PQ3Kqvixu3rGLssQBhLEo45zhfzG-E-jh6jQOMh\\_ofC\\_jVSGdKra8anfBc8JHlSt\\_cUp4PYyQ1O4\\_ruwBuOe68qHZRzBtEH0](https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5QadSLHPh1SPKVSCMN-7hSgzJWAgbzldMKrx5v84A73tN3Mr-XG8Xs3GevHUH5TII-Eaxy5_mEUjtCFRb14TryroDp4w7UnY8KIzjEx532j0hhCeX-fH8MgTSb76fH_wfKOSO03fFgRty-mRBm5WEI7RDIGOakTmemZ-tvYbro3CozmRuczAfTIAkHjOiGdJPvIoPkCb1X1oWMd4j_0R6PQ3Kqvixu3rGLssQBhLEo45zhfzG-E-jh6jQOMh_ofC_jVSGdKra8anfBc8JHlSt_cUp4PYyQ1O4_ruwBuOe68qHZRzBtEH0).



e, na maioria das vezes, incompreensíveis”<sup>144</sup>.

**Presidente.** — Peço uma informação: Por quantos anos o Sr. Fournié ensinou?

**Peyron.** — Ele é médico na Instituição Nacional.

**Presidente.** — É bom que saibamos se tal julgamento vem de um professor como nós, ou se vem de outros.

**Kinsey.** — Vejo que no programa há 29 questões e só chegamos à terceira. As perguntas 2 e 3 foram debatidas com uma tal profundidade de doutrina que se poderia passar para a seguinte. Uma questão de grande interesse seria esta: o surdo-mudo depois da sua instrução fará ainda uso da palavra? O mesmo se passa com a quarta questão higiênica; finalmente, a quinta, se a proporção dos surdos-mudos aumenta ou diminui. Por conseguinte, proponho que os membros que ainda não falaram tenham preferência sobre os que já falaram.

**Houdin.** — Gostaria de dizer algumas palavras antes do encerramento do debate sobre as questões 2 e 3. Partidário declarado e defensor desde há 30 anos na França do ensino da palavra, gostaria de esclarecer um mal-entendido sobre os termos, mas que, aparentemente, existe o mais perfeito acordo, eu o constato com prazer, reinando ao fundo.

Ontem eu falava dos sinais naturais, e concluía a sua necessidade em certa medida, mas não pretendia falar dos sinais do Abade de l'Épée<sup>145</sup>, nem mesmo dos sinais reformados da escola francesa, mas daqueles que se produzem espontaneamente e isoladamente como expressão natural de um estado da alma, como pintura ou descrição sumária de um objeto ou de um fato ausente, do *gesto*, do simples gesto em uma palavra. Quando ensino, nunca apresento uma série de sinais, arranjados e agrupados em forma de frase, mas apenas gestos isolados, usados para despertar a ideia do objeto ou do fato ausente cuja expressão escrita e falada eu quero ensinar. Não faço uma frase mímica, não conheço a frase mímica e rejeito qualquer língua

144 Páginas 8-9: **De l'instruction physiologique du sourd-muet.** Comunicação feita no Congresso de Otologia de Milão, 1880, pelo doutor E. Fournié, médico do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris.

145 NdT: Na versão italiana há omissão do trecho que segue até “como vós” do segundo parágrafo seguinte. Todo trecho foi assim sintetizado: “Ontem falei sobre os gestos, mas não pretendia falar sobre os gestos naturais do Abade de l'Épée, do método francês, mas de gestos que sempre ocorrem isoladamente. No meu ensino, nunca há frases de mímica. O gesto é útil para a interpretação da palavra ou frase escrita. Quando não tenho o objeto nem o desenho, usarei o gesto para tentar dar uma ideia. Esses casos são muito raros no ensino. Esses gestos devem ser removidos à medida que as lições progredirem. No final de três anos de ensino, devemos ter adquirido vocabulário suficiente para falar com o aluno, sem dúvida. É evidente que a palavra escrita e falada será suficiente para desenvolver ideias; e o gesto será o mesmo que um professor de falantes também pode usar; pois a diferença entre o meu modo de pensar e o dos outros não passava de forma e termos. O gesto ao lado da palavra, ou método misto, parecia-me heterogêneo; e, por isso, eu o combati”. (p. 130-131).

mímica. O meu gesto não passa de uma coisa destinada a tornar-se um meio de comunicação intelectual, mas apenas uma ajuda para a interpretação da expressão escrita e falada que deve ser e continuar a ser o meu único meio de comunicação. Quando eu não tenho o objeto na mão, nem o fato na frente dos olhos, o que que-reis que eu faça? Que eu desenhe? Mas o desenho é lento, e sempre preferirei o meu gesto, que é também um desenho, porém mais rápido, mais expressivo, mais simples e vivo, mesmo que ainda me sirva do desenho, se, de fato, for necessário para atingir o meu fim. Nas minhas aulas, estes sinais, estes gestos, devem desaparecer, como já disse, à medida que a expressão escrita e falada vêm, por sua vez, ocupar o seu lugar, como agente provocador da ideia. Ao final de três anos de ensino, devemos ter adquirido um vocabulário escrito e falado suficientemente amplo para poder fazer dele o nosso principal instrumento de comunicação intelectual, e continuar com ele o trabalho do desenvolvimento das ideias e da linguagem. E então o gesto, empregado até aí naturalmente, mais amplamente do que no ensino do ouvinte, verá o seu papel cada vez mais reduzido, até que não seja mais do que o acessório empregado no ensino e na conversa do próprio ouvinte.

Mas, se é isso o que admite e comporta o método oral puro, estou com ele e por ele! Se é isso o que se admite e se compreende como método oral puro, é o método oral puro que pratico na França há 30 anos, e esse método, que é o vosso, é também o meu! Por conseguinte, não tenho agora que me ligar aos seus apoiadores; eu era um deles antes da discussão!

Entre nós só havia uma questão de palavras, e o que nos separava era uma interpretação diferente de termos. O gesto, ao lado da palavra, era, a meu ver, indispensável no ensino do surdo-falante e, como eu tinha dito, o seu emprego, o seu uso forçado, era apenas uma questão de medida e de apreciação pessoal da parte do professor, conforme os casos e as circunstâncias. Por conseguinte, o método misto, ou aquele que, no meu pensamento, só admitia a contribuição da palavra e do gesto, pareceu-me naturalmente o único admissível, e era por isso que o defendia e o declarava como tal. Mas, já que o método oral puro admite também, contrariamente ao que indica a sua denominação tomada num sentido absoluto, esta contribuição indispensável, mas tão restrita quanto possível do gesto, tal como o expus; como vós<sup>146</sup>, declaro-me explicitamente pelo método oral puro.

O nosso ilustre secretário-geral concluía há pouco o seu discurso, no qual distinguia sinal e sinal, pelo grito de: viva a palavra!<sup>147</sup> E também eu, distinguindo

---

146 NdT: Encerra-se aqui o trecho que foi resumido na versão italiana.

147 NdT: O trecho que segue até o final da fala do orador foi sintetizado na versão italiana: “E para mim que durante 30 anos ensinei ao preço de todos os esforços, de todos os sacrifícios, engolindo toda a amargura, para mim, insultado, zombado, desencorajado pelas decepções, quando estava apenas defendendo o ensino da palavra, no dia do triunfo também não quero parar de gritar: Viva a palavra!”. (p. 131).

senal e sinal, grito com ele terminando: viva a palavra!

Pois bem! Aquele que há tantos anos defende e pratica na França o ensino da palavra à custa de todos os esforços, de todo o trabalho e de todos os sacrifícios; aquele que, atacado, combatido, ridicularizado por sua causa, tem, sem perder a coragem, sofrido e corajoso, no tempo da luta e do trabalho laborioso, todas as injustiças e todas as amarguras, este, na hora do triunfo, enfraqueceria e abandonaria a causa do ensinamento da palavra? Não, não é possível: também eu exclamo, e de coração: viva a palavra!

**Arnold.** — Depois dos discursos eloquentes que foram proferidos ontem e nesta manhã, creio que seria inútil continuar sobre o mesmo assunto. Vou manifestar-vos uma opinião que há muito desejo dar a conhecer aos meus compatriotas. Existe atualmente na Inglaterra uma certa propensão para admitir o método misto; é por isso que quero comunicar-vos, em resumo, o resultado da minha experiência a este respeito. Em primeiro lugar, repito que sou contra o método misto. O método da palavra, se bem utilizado, não pode ter um mau resultado porque oferece o melhor instrumento aceito por toda a humanidade; este método destrói o mutismo e coloca os surdos na sociedade com os outros. O método misto, pelo contrário, introduz confusão onde é necessário clareza e simplicidade. As duas línguas, a dos sinais e a da palavra, são tão diferentes que as cabeças ficam confusas; é por isso que condeno o método misto, que força o surdo-mudo a renunciar à palavra. Os surdos-mudos que não têm um conhecimento suficiente da língua, da palavra, e que, desde a infância, utilizaram a linguagem dos sinais, encontram-na mais cômoda, mesmo mais tarde. Não quero condenar ao silêncio do sepulcro os infelizes com os quais nos ocupamos. A ordem das palavras, tal como as encontramos na nossa língua, é a ordem das ideias. Mas a linguagem que se quer dar ao surdo deve ser igual à que se desenvolve com a criança falante. Pois bem, os sinais não têm a ordem de construção da língua falada; por isso é preciso um trabalho árduo para passar de uma construção de ideias para outra construção.

Daí resulta que a ordem dos sinais e a das palavras brigam entre elas e impedem a criança de compreender bem a língua nacional falada.

Conseqüentemente, há mais dificuldade em educar as crianças que começaram a aprender com os sinais do que crianças com as quais se pode começar e continuar facilmente pela palavra. A palavra eleva os surdos-mudos ao nosso nível, ao nível dos que ouvem.

**Presidente.** — Agora passamos a palavra a um adversário, ao senhor Boucher.

**Boucher.** — Serei breve, porque *time is money*. Pergunto se o ensino misto, tal como o expus, não pode permanecer com a palavra pura. Creio que não existe

contradição entre os termos. Na escola, a língua oficial deve ser a palavra. Por língua oficial eu quero dizer que o mestre fala sempre ao aluno e o aluno ao mestre pela palavra; que durante os estudos, durante a recreação, na sala de aula, no refeitório, fala-se sempre, mais ou menos mal (há os falantes que falam muito mal, e há surdos-mudos que falam melhor do que eles), mas quando se quer dar explicações devem ser usados sinais. Ao dizer *eau*<sup>148</sup> (água): a criança não sabe se é a vogal *o*, a exclamação *oh* ou *l'eau* (água), ao escrever a palavra; se a criança não entende, então é útil recorrer aos sinais. Ele me entendeu? Então eu vou fazê-lo dizer *eau* (ele dá outros exemplos: *parapluie, rivière, île*<sup>149</sup>). Portanto, que a língua oficial, nas escolas seja a palavra, a palavra pura; e quando fizerdes sinais, não abris a boca.

**Presidente.** — Peço aos oradores que sejam muito breves, ou que não falem, se outros oradores já expressaram as mesmas ideias.

**Brambilla.** — Depois da esplêndida exposição feita pelo Sr. Presidente e traduzida pelo Sr. Guérin, penso que não preciso continuar o meu discurso, seria apenas um fraco eco das suas palavras. No entanto, gostaria de acrescentar algumas palavras, já que as ideias que hoje expus já estão maduras, porque eu tive a felicidade e a honra, durante a minha experiência, de ter como diretor aquele que vós escolhestes como presidente deste congresso, e de ter como colega um mestre da linguagem articulada, que depois de ter sido reconhecido pela sua importância, proclama-se sempre a sua eficácia, falo do meu caríssimo amigo Antoine Forni, aqui presente, a cuja constância os surdos-mudos devem ser sempre gratos.

**Presidente.** — Dou a palavra ao Sr. Balestra, esperando que seja realmente breve.

**Balestra.** — *Sera venientibus ossa*; “quem chega tarde, se aloja mal”. Vós todos falastes admiravelmente; mas eu quero preencher uma lacuna. Primeiramente: método objetivo. Deus, depois de ter criado o homem, deu-lhe a palavra, e Adão deu nome a todos os animais; portanto, foi o próprio Deus que nos forneceu o método oral objetivo. Este método é a grande ordem da escola nacional de Paris. Em minhas viagens, eu tenho visitado quase todas as escolas da Itália, da Alemanha, da França, da Bélgica, da Suíça, da Holanda, da Espanha, da Inglaterra; no entanto, nunca encontrei um eclético que fosse partidário da palavra; encontrei uma única exceção, o Sr. Gallaudet. Nós fazemos o que podemos. Na América não se pode fazer tanto? Pelo menos voltem para a América como apóstolos. Fala-se de método francês, de método alemão; poderíamos

148 NdT: A palavra utilizada no exemplo foi conservada no original, bem como, as outras desinências com as quais o orador formulará sua argumentação, pois se referem ao aspecto fonético.

149 NdT: guarda-chuva, rio, ilha.

dizer também do método suíço, porque, em 1692, Conrad Amman publicou um excelente livro sobre a instrução dos surdos-mudos; deixemos esses adjetivos de nacionalidade e digamos método oral. Eis agora a minha opinião:

Se ver non è al sicuro,  
Mettiam *orale puro*;  
Se poi non v'è lacuna  
Mettiam due voci in una.<sup>150</sup>

*Simplex sit quod vis*<sup>151</sup>. Não se deve dizer *surdo-mudo*, mas *surdo*. No próximo congresso, quando todos nós seremos a favor do método *oral puro*, diremos simplesmente *oral*. Compreendereis que o Sr. Tarra é uma autoridade para nós, e eu, antes de tudo, agradeço-lhe. Ele disse que a criança precisa ficar tranquila. Pois bem: há a palavra mecânica, neste caso fizeti o maior número de sinais que podeis; depois, há a palavra científica: movimentos quando se trata de dar a voz; tranquilidade quando se trata de dar a palavra. Outra razão. Sou professor de fisiologia. Há olhos telescópicos e olhos microscópicos; olhai para montanhas longínquas e logo a seguir vede um livro: não lereis, porque o olho se dilata; se fizerdes gestos, ou seja, grandes sinais, seu aluno não terá um olho microscópico para ver pequenos movimentos dos lábios.

O Sr. Eckbohrn da Suécia nos disse coisas muito sérias; ele disse que tem alunos muito grandes; eu tenho alunos barbudos: no entanto, nós os fazemos falar. Não receberemos os dementes, mas sempre receberemos surdos-mudos.

**Hugentobler.** — O tempo está acabando; eu acredito que os defensores do método oral puro fizeram-se ouvir. É a vez dos oponentes: depois vamos à votação.

**Irmão Hubert.** — Senhoras e senhores: o Sr. Abade Guérin pediu meu testemunho sobre o que vi na Itália, há alguns meses. Antes de tudo, eu diria que nós, Irmãos de Saint-Gabriel, ensinamos a palavra em nossas escolas desde 1847. Em 1847 um de nossos irmãos, da escola de Lille, foi visitar em Paris a instituição do Sr. Dubois<sup>152</sup>, onde se ensinava por meio da palavra. Meu colega voltou

150 Se a verdade não está bem clara, coloquemos o oral puro; se, ao contrário, não há lacuna, coloquemos duas palavras em uma.

151 NdT: O orador parece resumir a sentença de Horácio: “*Denique sit quod vis simplex dumtaxat et unum*” (Enfim, o que é simples e apenas um).

152 NdT: Parece referir-se a Benjamin Dubois (1820-?) que foi aluno de Valade-Gabel e, em 1837, abriu em Paris a escola de surdos-falantes. Apesar do nome, não se proibia o uso de sinais. Inclusive, Dubois será um dos organizadores do Congresso Internacional de Surdos-Mudos de Paris (1889). Dubois publicou, em 1844, **Cause du mutisme chez les sourds communément désignés sous le nom de sourds-muets**. A obra encontra-se disponível em: file:///C:/Users/Familia/Downloads/Cause\_du\_mutisme\_chez\_les\_.../Dubois\_Benjamin\_bpt6k5470483j.pdf. Em 1900, juntamente com E. Endres, publicou **L’Almanach des Sourds-Muets**. Disponível em: file:///C:/Users/Familia/Downloads/

para Lille, relatou o que tinha visto e nos levou a ensinar a palavra. A partir de então, o ensino da palavra se desenvolveu e foi se aperfeiçoando cada vez mais. Nos últimos anos soube-se que na Itália só se ensinava por meio da palavra e que não se fazia sinais. Pedi ao nosso Superior Geral a permissão para vir ver. Ele me concedeu; e além disso, ele me recomendou verificar com meus próprios olhos do que se tratava. Nosso superior não é inimigo da luz nem do progresso; longe disso, ele os favorece da melhor maneira possível. Então eu vim para a Itália com um dos meus colegas e visitei as escolas de Gênova, Siena, Como, de Pávia, de Milão. Sinto-me confortável em expressar diante deste congresso toda a minha gratidão aos senhores diretores e professores pela acolhida que nos foi feita. Tinha vindo à Itália muito prevenido contra o ensino da palavra pura. Eu não acreditava que se pudesse instruir surdos-mudos sem sinais; mas visitando escolas e vendo que todos os alunos falam, que todos leem o movimento dos lábios, não apenas de seus mestres, mas também dos seus colegas; vendo que entre eles havia uma troca de ideias; certificando-me de que as inteligências se desenvolviam e que se atingia um nível de instrução igual àquele que obtemos com o nosso método, minhas ideias preconcebidas caíram e voltei para a França convertido. Antes de chegar em minha casa materna, passei por Bordeaux e me apresentei a essa instituição onde, graças à gentileza do Diretor e da Superiora pude ver os testes que estavam fazendo com os alunos do primeiro ano, e o que vi lá reforçou minha convicção; porque tudo o que se fazia na Itália, já se fazia na escola de Bordeaux, e com sucesso. Comuniquei o que tinha visto e ouvido a todos os meus colegas e eles ficaram surpresos, aceitando minha palavra, e quiseram assistir ao Congresso de Milão em maior número possível. Mas uma grande dificuldade se opunha à nossa jornada: o dinheiro; porque não somos ricos. No entanto, graças à generosidade de nossos amigos, colegas e benfeitores, e entre outros do Sr. Pereire, pudemos vir aqui em grande número, e posso dizer que estamos todos convencidos, depois do que vimos e ouvimos, que o método oral puro é o melhor. Expressamos, portanto, o desejo de que se adote em todas as nossas instituições, e do nosso lado vamos trabalhar com todo o zelo.

**Presidente.** — Se alguém acredita ter novos motivos para se opor, tem a palavra, porque penso que é inútil que outros oradores falem em favor deste método. Mas se ninguém pedir para falar, submeto à votação a proposta do Sr. Hubert.

**Bourse.** — Senhores, o reverendo Ir. Hubert veio para simplificar a missão que o Sr. Abade Guérin tinha me, digamos, confiado. O que ele vos disse é a história de suas convicções e, ao mesmo tempo, das nossas. Também visitamos as principais escolas da Itália e, ao coletarmos as evidências mais óbvias e incontestáveis



de superioridade do método da articulação sobre a mímica, nos rendemos lealmente, e aqui chegamos ao congresso com convicções que não podiam mais ser abaladas. Nós encontramos no Congresso de Lyon o que queríamos. Nós encontramos o caminho para Damasco<sup>153</sup>, o caminho inevitável sobre o qual falou o Sr. Houdin na última sessão deste congresso. Contudo, tenho algo a dizer sobre a linha de conduta que nós pensamos que deveríamos seguir no Congresso de Lyon; e pode ser necessário que eu explique, se não for para vós senhores, que seja pelos membros que não estão presentes e que poderiam nos perguntar a respeito dessa mudança em nossas opiniões. Vamos dizer de forma bem simples. Fomos a Lyon, no ano passado, com o sentimento da mais profunda devoção à causa dos surdos-mudos; mas não estávamos suficientemente preparados para as ideias que foram manifestadas. Apesar da eloquência dos oradores que defenderam a palavra, apesar de sua convicção, eles não conseguiram colocá-la completamente em nossa mente: por isso, sem querer tomar uma decisão final sobre esse assunto, expressamos os votos de que o ensino da mímica poderia andar junto com a articulação. Esta é a explicação de nossa conduta em Lyon. Entretanto, ao expressar esse voto, concluímos com esta declaração: estamos convencidos, queridos colegas, de que, sem preconceitos; somente a luz ainda não havia se apresentado aos nossos olhos; e prometemos fazer todos os nossos esforços para que a luz chegue o mais rapidamente e com maior brilho possível. Isto é o que viemos procurar aqui, sem medo de fadiga ou de todos os inconvenientes que poderiam advir de uma viagem à Itália nesta estação.

Agora permitam-me dirigir-me ao ilustre representante do Ministério do Interior da França. Nós, franceses, temos uma súplica a dirigir-lhe. Adotamos sem reservas a articulação como método de ensino para surdos-mudos, o método oral puro; mas não podemos esconder que dificuldades surgirão para nós, em nossas instituições, dificuldades materiais que não dependem apenas de nós. O tempo que é concedido para a maioria de nossos alunos é de seis anos.

Este tempo foi declarado suficiente para ampliar a inteligência dos surdos-mudos; porém é pequeno demais para formá-los. Nós solicitamos, portanto, respeitosamente, ao ilustre representante da França, que seja o intérprete do nosso desejo junto ao Ministro do interior: queira fazer entender aos Conselhos Gerais da França, que por sinal sempre foram gentis e generosos com os surdos-mudos, a necessidade de estender o tempo permitido para esta educação.

**Convert.** — Eu tenho apenas uma observação simples a fazer. Eu sou defensor, admito, do método oral puro; e quando tiver de votar, levantarei as duas mãos,

---

153 NdT: Referência ao texto bíblico que narra a conversão de Saulo, perseguidor de cristãos (At 9). A partir do encontro com Jesus, Saulo será Paulo, o apóstolo e grande divulgador da fé cristã.



em vez de uma: mas parece-me que nem todos os surdos-mudos, como observou o senhor diretor de Estocolmo, podem ser instruídos pelo mesmo método, pela articulação. Alguns passam em nossas escolas apenas dois ou três anos (e os senhores que escreveram o programa compreenderam, pois colocaram artigos relacionados a esses surdos-mudos, que chegam muito tarde, e ficam muito pouco): para eles não podemos admitir sem restrição o que disse o Sr. Guérin, ao afirmar que os sinais tornam incompleto o pensamento do surdo-mudo. Isto é, para mim, um erro absoluto. O Sr. Guérin disse que os sinais desenvolvem, no máximo, apenas um quinto do pensamento. Mas basta olhar para os conhecimentos filosóficos para ver o que existe de razoável em tal afirmação. A palavra articulada, assim como o sinal mímico, é um sinal convencional, e exprime apenas a ideia que lhe é atribuída, a ideia que o uso lhe atribuiu. Ora, na expressão das ideias, o sinal mímico tem tanto valor e poder como a palavra articulada. Por exemplo, o Sr. Guérin disse: “Eu quero expressar a ideia de Deus: o sinal de Deus será mais impotente que a palavra Deus para dar aos surdos-mudos a ideia do Eterno”. Eu penso que um não é menos próprio do que o outro para fornecer-lhe a ideia. A palavra *Deus* não consegue dar a ideia de divindade. Em nossas instituições francesas, onde alguns de nossos alunos são ensinados apenas pelo método dos sinais, os surdos-mudos têm uma ideia perfeita de Deus, os quais conhecem os atributos que devem ser afirmados. O mesmo se passa para outros exemplos citados pelo Sr. Guérin. Para os surdos-mudos, o sinal expressará somente a ideia material do corpo? Não. Peça a definição de homem: ele dirá que é um ser composto de um corpo e de uma alma, criado pela onipotência de Deus, dotado de uma vida terrena e de uma vida eterna. Então, como podemos parar de ensinar alguns surdos-mudos idiotas, ou aqueles que chegam tarde demais, as ideias e conhecimentos suficientes de seu dever?

Como podemos criar neles a consciência cristã, e, portanto, os meios de colocá-los no caminho que o Criador destinou a eles? Tem que haver um método para compensar isto: se um método de instrução for impossível, um outro será possível.

**Peet.** — (Ele lê e cita o exemplo de uma criança que perdeu as mãos e, portanto, não podia fazer nenhum sinal. Então, ele acrescenta, somos forçados a ensiná-lo pela palavra pura).

**Presidente.** — Agora, depois de uma breve explicação, proponho o fechamento. Esta explicação poderá servir para esclarecer o critério sobre o modo de aplicação do método oral puro, respondendo assim a uma objeção muito justa, se devemos rejeitar surdos-mudos que não podem falar ou que são mais fracos de inteligência. Não, nossa instituição, como as outras na Itália, onde ensinamos

a falar, também recebe crianças mais fracas, desde que não sejam idiotas; e, seguindo um programa mais limitado, as levamos gradualmente a falar e ler os lábios. Essa turma de alunos conclui em oito anos o programa que os outros concluiriam em cinco ou quatro anos; mas todos eles chegam, por meio da fala ao conhecimento que é necessário para a vida presente e para a vida futura. Para esse fim, existe em nossa instituição uma classe especial para certos surdos-mudos que, misturados a outros, causariam confusão. Nessa classe especial há cinco alunos, são os mais fracos. E se hoje alguém quiser visitar nossa instituição para ver em que ponto se encontram os mais fracos com a palavra, nós os receberemos de bom grado, e com isso daríamos a resposta a uma objeção que, repito, seria muito justa, se fosse baseada na verdade.

Guérin repete em francês o que disse o presidente.

**Claveau.** — Senhores e senhoras! Solicito a palavra para atender ao pedido público que me foi feito pelo nosso honrado compatriota Sr. Abade Guérin. Invocou-se meu testemunho para dizer o que vi nos diferentes países da Europa em relação aos maravilhosos resultados do método oral, que pude verificar. Mas outras testemunhas se levantaram, o Sr. Cônego Bourse, o Ir. Hubert: por isso, todas as informações e todas as discussões me parecem agora ociosas. A luz se fez e resta-me recordar as palavras que dizia, ó italianos, o vosso poeta imortal:

*O dolce lume, a cui fidanza i' entro,  
Per lo novo cammin tu ne conduci,  
Dicea, come condur si vuol quinc'entro.*<sup>154</sup>

Senhores, a luz se fez, creio que agora passaremos ao encerramento imediato, e votaremos no método oral puro.

**Presidente.** — O encerramento está, portanto, aprovado. Os senhores professores dos surdos-mudos carentes de Milão apresentaram esta proposta (ele lê)<sup>155</sup>.

**Franck.** — Senhoras e senhores! Pelo meu interesse no triunfo do método oral, peço que este veredicto metafísico demais seja substituído por outro mais prático, que é o seguinte (ele lê)<sup>156</sup>.

**Fornari.** — Tenho alguns comentários a fazer sobre os dois veredictos que

154 NdT: Trecho da Divina Comédia, Canção do Purgatório 13,16-18: “Ó doce luz em que confio, para a nova caminhada, você lidera. Ele disse: ‘como deseja chegar lá’.”

155 Nesta redação, da qual não mantivemos uma cópia, os ditos professores, após algumas considerações racionais e práticas sobre a importância de método oral como a única maneira de ensinar a linguagem e todos os tipos de conhecimento, excluíram qualquer temperamento que modificasse o princípio absoluto de que o ensino deve ser dado pela palavra pura.

156 Este veredicto, com algumas emendas, foi aprovado e que é apresentado mais adiante.

acabamos de propor. Em relação ao primeiro, também sou de opinião que, numa questão tão prática como esta nossa, não devemos desfilar ideias metafísicas, que podem gerar críticas e levantar discussões abstratas sobre nosso terreno, que não é realmente um terreno filosófico. Nós estamos num terreno prático, e as ideias, bem como as palavras devem ser muito claras. Mas, a propósito, observe que discutimos duas questões e, no nosso veredicto, devemos, pelo menos por cortesia, responder a ambas, a saber: 1º - determinar exatamente os limites que separam os sinais *metódicos* dos sinais *naturais*; 2º - explicar em que consiste o método oral puro, mostrando a diferença que existe entre este e o método oral *misto*. Pois bem, sou de opinião que o veredicto deve estar de acordo com a solicitação, portanto, deve explicar o que é método oral misto e oral puro, e acrescentar que, considerando as vantagens de um sobre o outro, o congresso declara o que lhe parece melhor. Como resultado desse raciocínio escrevi, *stans pede in uno*<sup>157</sup>, desta forma, o resumo das minhas ideias:

“Dado que os gestos naturais se distinguem dos sinais artificiais e metódicos por serem espontâneos e inventados pela necessidade urgente de se fazer compreender, que os gestos diferem dependendo de cada pessoa, mas estão ao alcance de todas as inteligências;

Dado que o método oral misto é aquele que, para a instrução dos surdos-mudos, se serve indiferentemente dos sinais e da palavra;

Dado que o método oral puro, sem negar a necessidade relativa de alguns gestos naturais primitivos, no início da instrução, como meio de comunicação, tem apenas um objetivo supremo, o de ensinar a palavra (isto é, falar e ler os lábios o mais exatamente possível), com um exercício tão contínuo que se torna o meio único de comunicação e a forma única de pensamento, como para os ouvintes-falantes;

O congresso, considerando as maiores vantagens do segundo método em relação ao primeiro, decide dar preferência ao método oral puro.”

**Franck.** — O método oral misto não consiste em usar indiferentemente as palavras e os sinais, mas usa-os simultaneamente.

**Fornari.** — Retiro a palavra indiferentemente, e tudo está dito.

**Marchiô.** — Creio ter encontrado uma redação capaz de conciliar muitas coisas. É esta:

“Considerando que qualquer surdo-mudo, suscetível de uma instrução comum e regular, pode ser levado a pronunciar inteligivelmente a palavra humana e lê-la nos lábios de quem fala;

---

157 NdT: Sentença de Horácio: “De pé num só pé” (Sátiras I, 4, 10), ou seja, de forma rápida, apressada.

Considerando que, mesmo o uso dos sinais pareça um auxílio poderoso no início, é, sem dúvida, prejudicial ao desenvolvimento regular da palavra, ou seja, o único meio de comunicação entre o surdo e a sociedade;

O Congresso emite o voto:

Que o fundamento da educação e da instrução dos surdos-mudos seja a palavra falada e depois escrita, excluindo o sinal em todas as circunstâncias possíveis.”

O Sr. Presidente propõe que se ponha à votação a primeira redação (a dos mestres); mas o Cônego Bourse aponta que, entre tantos veredictos, é impossível que todos os membros tenham feito uma ideia exata de cada um; então, ele quer que adieemos a votação para amanhã.

Após uma animada discussão, o Sr. Marchiô retira sua redação e os senhores mestres, a deles. Após alguns minutos de suspensão, a sessão é retomada e o presidente diz:

**Presidente.** — Senhores, existem duas redações, uma do Sr. Franck e a outra do Sr. Fornari. Ponho à votação a que foi apresentada em primeiro lugar, a saber:

“O Congresso:

Considerando que o uso simultâneo da fala e dos sinais tem o inconveniente de prejudicar a palavra, a leitura labial e a precisão das ideias, declara que o método oral puro deve ser preferido.”

Esta redação, posta em votação, foi aprovada por uma grande maioria, com 16 votos contrários.

**Presidente.** — Ontem encerramos nossa sessão gritando: viva a palavra! Hoje diremos: viva a palavra pura!

A Assembleia acolhe o voto em meio a vivos aplausos.

Antes de encerrar a sessão, o Sr. presidente lê os nomes dos membros do comitê organizador para o próximo congresso; a saber os senhores:

- B. St. John Ackers - Prinknash Park, Gloucestershire.
- Abade Serafino Balestra - Côme.
- Dir. Cônego Bourse - Soissons.
- Secretário Dr. David Buxton - Londres.
- Professor Adolphe Franck - Paris.
- Professor Pasquale Fornari - Milão.
- Dir. Abade Éliseo Ghislandi - Milão.
- Professor Émile Grosselin - Paris.
- Abade Louis Guérin - Marselha.
- Dir. Auguste Houdin - Paris.
- Inspetor Irmão Hubert - Saint-Laurent (Sèvre-Vendée).

- Dir. Jacques Hugentobler - Lyon.
- Dir. Gustave Huriot - Bordeaux.
- Secretário Ernest La Rochelle - Paris.
- Dir. M. Magnat - Paris.
- Père Marchiô - Siena.
- Dir. Irmão Marie Pierre - Puy.
- Dir. J. L. Peet - New York.
- Eugène Pereire - Paris.
- Dir. Dr. Peyron - Paris.
- Dir. Roessler - Hildesheim (Hannover).
- Dir. Abade Giulio Tarra - Milão.
- Dir. Dr. Treibler - Berlin.
- Dir. L. Vaïsse - Paris.
- Prof. Richard Elliot<sup>158</sup> - Londres.
- Dir. Irmão Vimin - Saint Etienne.
- Abade Armand Goislot - Paris.

---

158 Os dois últimos foram então adicionados apenas como reparação pelo esquecimento. O redator.

## SEXTA SESSÃO

Sexta-feira, 10 de setembro

### A sessão foi aberta às 8 horas da manhã

Aberta a sessão, o secretário geral leu as atas da reunião anterior, que o Abade Guérin traduziu para o francês e o Sr. Kinsey para o inglês.

Foi feita a leitura de um telegrama de Berlim do Sr. Fürstenberg<sup>159</sup> propondo esta cidade como sede do próximo congresso, em 1882. Foi proposto e aceito um agradecimento ao Sr. Prefeito da cidade e da província, ao município, ao conselho da província e ao governo pelos apoios e proteção que generosamente deram ao congresso.

Da mesma forma, foi proposto e adotado um agradecimento ao Comitê Organizador de Paris, ao Comitê Local e às duas Instituições de Milão.

**Fornari.** — Ontem, na votação do veredicto redigido pelo Sr. Franck, alguns membros caíram em um equívoco que é necessário elucidar com uma explicação. Durante a contra-prova, alguns levantaram as mãos, e interpretamos esse ato como hostil à ideia dos dois veredictos, que, basicamente, eram semelhantes; e, se havia divergência, realmente não era sobre a forma. Fui um daqueles que levantou a mão; e foi justo; como propus uma redação, eu não poderia, sem me contradizer, aprovar a de outro. Mas hoje eu tenho que declarar que, da minha parte, eu não pretendia votar contra a ideia contida na redação do Sr. Franck. Tenho ainda a absoluta certeza de que alguns membros que levantaram a mão ontem compartilham a minha opinião e desejariam apenas dar preferência à uma redação ao invés de outra (cuja ideia, repito, é idêntica); eu os convido a levantar a mão comigo hoje, para aprovar, assim, o método oral puro (doze dos dezesseis levantaram a mão).

**Lazzari.** – Proponho que coloquemos no relatório que a votação aconteceu por unanimidade.

---

159 NdT: O professor alemão Eduard Fürstenberg (1827-1885) foi um dos idealizadores do Congresso de Berlim, em 1873. Segundo Cantin (2014, p. 200), “Este primeiro congresso internacional reuniu trinta e três participantes de três países, Alemanha, Suécia e Áustria-Hungria, para discutir a questão da educação das crianças surdas e o seu lugar na sociedade”, explicitando uma investida internacional acerca da educabilidade dos surdos. Cf. CANTIN, Yann. **Les Sourds-Muets de la Belle Époque**, une communauté en mutation.. Histoire. Ecole des hautes études en sciences sociales, Paris, 2014. Disponível em: <https://hal.science/tel-01116965/document>.

**Fornari.** – Eu gostaria de adicionar uma outra pequena observação. Se insisti com o meu texto, apesar da certeza de sucumbir, pode-se entender facilmente que certamente não foi pelo prazer de me ver inexoravelmente posto de lado, nem por causa de uma predileção irracional pelo meu trabalho; é por isso que fico feliz em dizer aos senhores que se com a minha mão não aprovei o texto do Sr. Franck, o meu coração aprovou-o centenas de vezes e com prazer; e eu direi o porquê. Anteriormente, o Sr. Franck se opunha ao método oral. Mas, lealmente, desde 1875, conforme li no *Jornal Oficial da República Francesa*, em 07 de agosto passado, ele declara que seria capaz de mudar de ideia diante dos esforços coroados de êxito duradouro e geral. Bem, o Sr. Franck manteve sua palavra, ele que é um filósofo eminente, que é o representante do Governo Francês, que era oponente da palavra, ele mesmo propôs um veredicto em favor do sistema da palavra, que seus compatriotas aprovaram por unanimidade e com aplausos. É uma grande honra que prestamos Itália, e agradeço aos meus cidadãos, aos meus confrades para além dos Alpes; mas ao mesmo tempo fizemos uma grande homenagem à verdade: equivalente à glória dessa grande e generosa nação, mãe do primeiro apóstolo de nossos infelizes, o Abade de l'Épée<sup>160</sup>.

O presidente comunica uma solicitação do Sr. Gallaudet, para sair no dia de hoje, ele pergunta se é permitido que ele leia suas pequenas memórias, cujo assunto seria muito importante, principalmente para as Instituições que querem dar para seus alunos uma instrução mais extensa, tal qual a introduzida na sua Instituição de Washington, com um programa e com uma organização muito especial. Esta leitura no entanto responderia ao 2º artigo, das questões especiais, formulado nestes termos: “Onde e como podemos dar às crianças, que sua surdez impede de fazer seus estudos clássicos, um ensino semelhante ou equivalente àquele que se dá aos ouvintes-falantes dos estabelecimentos de instrução secundária?” O pedido do Sr. Gallaudet foi admitido. Depois de ter agradecido à Assembléia, ele leu seu relatório (Vide nos apêndices a memória do Sr. Gallaudet).

**Hugentobler.** — Antes de tudo eu quero agradecer ao Sr. Gallaudet por sua bela memória, ainda mais que se encaixa muito bem com meu ponto de vista em relação a uma Universidade para surdos-mudos. Fiquei duplamente feliz de ouvir os pormenores desta Universidade, porque os conhecíamos depois de muitos anos, por ouvir dizer, mas nunca quisemos dar fé à sua existência real; embora tivéssemos a honra de conhecer de perto o Sr. Gallaudet como uma pessoa muito séria. Acredito que os americanos tiveram uma excelente ideia ao instituírem estes tipos

---

<sup>160</sup> Quem conhece as eventualidades que surgem nas assembléias deliberativas, não achará imprudente manter uma redação de reserva nos casos mais importantes. Eu tinha que dizer que alguém me indicou que eu tinha conservado a minha proposta, apesar de uma desvantagem tão óbvia, quando os outros já haviam se retirado, querendo prestar uma homenagem direta ao ilustre Sr. Franck.



de escolas, porque entre os surdos-mudos temos inteligências requintadas, de elite. Nós temos na Alemanha uma centena de instituições que nos forneceriam um contingente de estudantes aptos para serem admitidos numa instituição superior. Dou-vos o exemplo de um surdo-mudo de 16 anos, Maurice Koeclin<sup>161</sup>, meu aluno, que passou com sucesso nos exames de nível médio em Letras, e que conhece o francês, grego e latim. Não é um exagero, nem uma vantagem; mas nós podemos fazer isso quando se trata de uma criança de família rica, e não quando se trata de uma pobre criança com pouco dinheiro ou inteligência. Mas se houvesse tal instituição em todos os estados e amparada pelo próprio Estado, poderíamos dar a essas crianças uma educação completa, a qual não é suficiente nas nossas instituições atuais. Por isso, faço votos que se organize na Europa uma Instituição consagrada para a instrução superior dos surdos-mudos.

**Presidente.** — Eu vos peço o favor de formular o seu voto.

**Marchiô.** — Eu acredito que enquanto houver surdos-mudos a quem não podemos dar nenhuma instrução, tal proposta é inoportuna. Antes de tudo, há de se providenciar o ensino indispensável para todos os surdos-mudos; o que falta até agora; depois pensaremos sobre o resto.

**Kinsey.** — Concentramos nossos esforços em todo o ensino dos surdos-mudos. Uma coisa muito importante é saber se os surdos-mudos, uma vez chegados ao modesto nível no qual os podemos levar, podem ir ainda mais longe com sua instrução, pelo menos um certo número, isto é, elevar os alunos até o nível dos ouvintes-falantes na universidade. O Sr. Gallaudet nos disse que um número considerável desses alunos se dedicaram ao ensino depois de ter obtido seu diploma. Ora, pergunto se estes professores que saíram da Universidade de Washington foram capazes de instruir os ouvintes-falantes ou somente os surdos-mudos.

**Gallaudet.** — Desnecessário será dizer que os surdos-mudos não podem instruir falantes.

**Kinsey.** — Faça essa pergunta porque observei na memória do Sr. Gallaudet que, em alguns casos, ele hesitou em emitir um diploma universitário a alunos que não conheciam bem o inglês.

---

161 NdT: Maurice Koeclin nasceu em Mulhouse, Alsácia, França, em 1864. Um artigo de 1881 publicado em **American Annals of the Deaf and Dumb**, v. 26, n. 1, p. 73-75, jan. 1881, comenta sobre sua trajetória escolar sob orientação de Hugentobler e, posteriormente, seu aprendizado de latim e grego com outros professores, ressaltando que o exame aplicado a Maurice versou sobre francês, latim, grego, literatura, retórica, história e geografia. A breve nota conclui de que Maurice estava dando continuidade a seus estudos. Não se obteve dados de sua morte. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/pdf/44461125.pdf?refreqid=fastly-default%3A71acd25979c6cfcfe3e01f304d96ceb2&ab\\_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1](https://www.jstor.org/stable/pdf/44461125.pdf?refreqid=fastly-default%3A71acd25979c6cfcfe3e01f304d96ceb2&ab_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1)

O Abade Balestra observa que para admitir uma universidade é preciso admitir também um ginásio, e um colégio secundário para alunos surdos-mudos em qualquer cidade principal da Itália ou da Europa, e uma universidade, por exemplo, em Paris.

**Presidente.** — Aprovo a ideia de meu colega Marchiô. Sou da opinião que, embora votando a favor do aperfeiçoamento futuro da instrução dos surdos-mudos, nosso olhar e nosso coração devem deter-se sobre os infelizes que, atualmente, não podem nem mesmo ter os princípios da instrução. É por isso que proponho que nossa assembleia acrescente aos votos precedentes um outro não menos importante. Proponho, portanto, que cada grupo nacional emita um pedido para os respectivos governos, que se providencie, por uma lei especial, a instrução de todos os surdos-mudos pobres.

**Ekbohrn.** — Devo dizer-lhes, meus senhores, que em meu país e nos países vizinhos isso foi feito: na Dinamarca há muito tempo, e na Noruega há um ano.

**Presidente.** — E propomos como modelo a Noruega e a Dinamarca.

O Sr. Treibel pronuncia-se contra a inconveniência de pensar na instituição de escolas superiores, quando ainda não foi fornecido a tantos surdos-mudos o ensino primário.

**Hugerntobler.** — O Sr. Treibel está lutando comigo, e eu admito que ele é muito mais prático que eu. Ele diz que nós pediríamos aos governantes o impossível e que basta pedir o possível. Seria necessário pedir muitas outras coisas antes das escolas superiores: primeiro é o pão diário, o supérfluo vem depois. Segundo ele, nas escolas alemãs, e mesmo na França, a duração da instrução não é suficiente: 4, 5, 6 anos de instrução não bastam. Portanto, solicitaremos ao Governo e à caridade pública para que nos forneçam os meios de prolongar o tempo de instrução. Em terceiro lugar pedimos que se providencie também meios aos surdos-mudos que saem das escolas de aperfeiçoamento. Nós poderíamos, assim, conservar e aumentar os conhecimentos que eles adquiriram. Eis o que o Sr. Treibel disse com muita razão e justiça: em sua opinião, devem-se formar em diferentes países corporações de patronato, visando alcançar esse objetivo. Agora vou falar por minha conta. Compreendo que estes senhores têm razão, e retiro meu voto; quando todos os surdos-mudos tiverem o pão de cada dia, pediremos também para eles o supérfluo.

**Elliot.** — Eu gostaria de adicionar algumas palavras sobre a questão. O Sr. Gallaudet falou-nos das medidas que foram adotadas em seu país para a instrução dos surdos-mudos, desde os de condição mais baixa até a mais alta. Penso que em todos os países da Europa algo foi feito com mais ou menos amplitude. Mas, para

meu grande pesar, devo admitir que em meu país isso não foi feito. Na Inglaterra pensou-se na instrução de todas as classes da sociedade, exceto a dos surdos-mudos. Acaba de ser assegurado que os filhos dos pobres possam ser instruídos gratuitamente de 5 aos 13 anos; mas esta providência esqueceu os surdos-mudos; é apenas à caridade cristã que é preciso ficar em dívida se os surdos-mudos em nosso país ainda podem receber um pouco de educação. Portanto não é uma coisa completa, e muitos surdos-mudos crescem sem educação, ou com uma educação que deixa muito a desejar. Foram feitas algumas propostas ao parlamento inglês para reparação dessa injustiça, mas até agora nenhuma foi aceita. A mais recente proposta foi de uma previdência bem modesta, consistindo apenas em um auxílio de 06 francos por semana para cada surdo-mudo filho de pobres. Seja qual for o método adotado, essa soma não é suficiente. É por isso que eu ficaria feliz se um voto do nosso congresso tivesse alguma influência sobre o Governo. Como para os surdos-mudos a educação não é uma vantagem, mas uma necessidade, eu pediria que o dever da instrução fosse uma lei para eles principalmente.

**Fornari.** — O que reclama, e com razão, o Sr. Elliot por sua pátria, a Inglaterra, se reproduz absolutamente na Itália. Nós temos uma lei recente para uma instrução supostamente obrigatória; mas que se torna ilusória para a maioria dos surdos-mudos. E vós sabeis perfeitamente bem quantos desses infelizes existem na Itália: 15 mil! Existem 15 mil indivíduos, para quem nosso Governo diz em vão: aprendam! Se não for providenciado para eles, que são, no entanto, cidadãos, tendo os mesmos direitos; pelo contrário, se o direito for proporcional à necessidade, saiba que, para os ouvintes a instrução é uma roupa, enquanto que para os surdos-mudos é o alimento, é a vida. E enquanto a civilização e as leis forem uma amarga ironia para muitas pessoas, teremos ainda muito a esperar do progresso... do futuro.

**Sr<sup>a</sup> Rosing.** — Em Christiania, na Noruega, há surdos-mudos de boa família que foram instruídos particularmente. Estes jovens puderam, com a ajuda de seus professores, fazer os estudos universitários, e, em seguida, passar em seus exames. Um desses jovens ocupa um lugar elevado no Parlamento e outro em uma administração. É necessário observar que este último é surdo de nascença e que o outro se tornou surdo com idade de 5 anos.

**Vaïsse.** — Na Instituição Nacional temos um professor surdo-mudo de nascença, que é um matemático distinto: também temos outro perito nas ciências físicas. O conde Chapelus, em Paris, escolarizado em particular, recebeu seu segundo prêmio na universidade. Eu sei que em Nova York toda criança surda-muda recebe uma instrução. Na Dinamarca também, há mais de 50 anos, foram tomadas medidas legais para que todos os surdos-mudos sejam instruídos.

**Elliot.** — Gostaria de dar uma explicação. Desde há algum tempo o comitê para os surdos-mudos pobres de Londres tomou medidas para expandir, da melhor forma possível, o benefício para a instrução dos surdos-mudos pobres, admitindo-os como externos nas instituições; mas isso ainda não é reconhecido pelo governo.

**Bourse.** — O Sr. diretor de Berlim veio manifestar uma ideia que, em minha opinião, poderia ser um pouco desenvolvida. Ele tem falado das escolas de aperfeiçoamento da Alemanha, e o Sr. Hugentobler, seu intérprete, pediu que redigíssemos um pedido para a fundação de escolas semelhantes em todos os Estados da Europa. A questão, assim formulada, seria muito restrita. Mas há uma outra que se vincula a esta e que se torna ainda mais importante: é a questão do apoio aos surdos-mudos após sua saída da instituição de ensino. O surdo-mudo, por mais que nos custe dar-lhe a instrução, e não importa o desejo que ele tem de desfrutar da instrução, sempre encontrará obstáculos na sociedade; e admitindo que, instruído pela palavra, ele deve encontrar sua condição menos infeliz por causa de um meio de comunicação com a sociedade, certamente nós não podemos esconder que ele sempre vai enfrentar muitas dificuldades, todos estamos convencidos disso. De fato, desde a infância, os ouvintes sempre se educam, nos seus jogos, ao longo do caminho, nas praças públicas que atravessam; enquanto o surdo é quase sempre isolado, de modo que ele não desfruta, ou desfruta muito pouco, da experiência do outro. Segue-se que o surdo-mudo pode muito facilmente cair no erro; em algumas ocasiões ele pode ser vítima de bandidos que querem aproveitar-se de sua inexperiência. Creio que estes fatos e este raciocínio nos leva a considerar que para um grande número de surdos-mudos é realmente necessário que se abram abrigos onde possam ser úteis à sociedade e ser protegidos contra os erros de que podem ser vítimas por inexperiência ou por um falso julgamento. É por isso que gostaria de expressar o desejo de que os governos sejam solicitados a colocar as instituições em condições de poder adicionar esse tipo de abrigo, onde surdos-mudos podem dedicar-se a uma profissão ou outra, ou a uma arte, apoiados por quem os proteja quanto às necessidades materiais, e, principalmente, que os preserve da indignidade que eles podem cair. Senhores! Em algumas instituições estes abrigos já existem. Permitam-me citar dois que visitei na França: seus diretores estão aqui, e estou feliz por poder apresentá-los aos senhores com os elogios merecidos: são os de Saint-Etienne<sup>162</sup> e do Puy<sup>163</sup>. Foi ali que encontrei o ideal dessas instituições. A vasta instituição de Saint-Etienne acolhe um grande número de surdos-mudos, e ainda conservo a excelente impressão que me causou a ordem perfeita em que eles são educados. Em Puy, esses infelizes ocupam-se especialmente com trabalhos da agricultura,

162 NdT: Irmão Vimin, membro das Escolas Cristãs.

163 NdT: O Irmão Marie Pierre Triouleyre (1827-1915).

e há jardineiros, agricultores, horticultores tão estimados que as pessoas confiam aos surdos-mudos o cuidado de seus jardins, porque eles são conhecidos como trabalhadores hábeis e laboriosos. Então, aqui estão os fatos e as razões que eu queria trazer para apoiar minha proposta.

**Vaisse.** — Também a Instituição Nacional de Paris tem neste ramo resultados notáveis: há um jardineiro chefe de primeira ordem, e os surdos-mudos que saem do instituto são verdadeiros horticultores.

**Balestra.** — Dizem que a palavra é prata e o silêncio é de ouro! Ai de nós, se mantivermos essa máxima no que diz respeito aos nossos surdos-mudos. O anjo do purgatório de Dante tinha duas chaves. Também nós temos necessidade das duas: ontem a palavra, hoje o dinheiro. Sem dinheiro, não fazemos nada. Um conselheiro do meu país me disse um dia: a mola do mundo é dinheiro. Ele tinha razão. Mas como consegui-lo? Aí reside o problema. Tens que gritar alto, como eu. Se os surdos-mudos pudessem se fazer ouvir, forçariam o Governo a considerar um pouco melhor a condição deles. Mas surdos-mudos não podem ser ouvidos. Certamente nunca serei um ministro: mas em meu ideal, meu orçamento seria:

1° - os surdos-mudos e os cegos;

2° - as crianças pobres;

3° - os engenheiros; e então, se tivermos dinheiro sobrando, os advogados.

**Stainer.** — (lê, mas é interrompido, porque não está no assunto).

**Presidente.** — Como as questões 4, 5 e 6 estão ligadas entre si, peço que sejam desenvolvidas como uma única questão.

**Hugentobler.** — A criança surda vem ao mundo com todas as disposições intelectuais que caracterizam a criança comum; e a educação de uma e de outra começa no dia de seu nascimento. Salvo algumas observações de interesse geral, não temos, quanto ao surdo-mudo, que parar nos dois primeiros anos de sua existência, porque não nos oferecem nada notável, tanto mais que mesmo os pais mais atentos dificilmente suspeitam da surdez de seu filho antes dessa época, ou seja, antes da hora em que uma criança que ouve começa a falar. Também acreditamos que não há grande diferença entre o desenvolvimento da criança surda e aquela que goza de audição, até o dia em que faz seus primeiros ensaios em nossa linguagem; e é só a partir desse momento que o progresso intelectual do surdo-mudo é retardado, ou até mesmo interrompido, se ele viver em abandono.

Portanto, aqui começa a nossa obra educativa: cabe-nos tirar os nossos alunos desse estado de inferioridade, onde eles permaneceriam se o uso da palavra fosse estranho para eles.

Aqui estão os principais fundamentos sobre os quais baseamos nosso ensino:

1° - Assim como o corpo e a alma não se desenvolvem independentemente um do outro, mas harmonicamente juntos, assim também os vários ensinamentos que tocam, por assim dizer, ao corpo e à alma da linguagem, não devem ser tratados um após o outro, mas, tanto quanto possível, uns ao lado dos outros.

2° - A dificuldade do surdo-mudo no desenvolvimento de sons e no estabelecimento de suas conexões essenciais para formar as primeiras pequenas palavras torna necessário, no início, isolar a articulação da intuição. Esta tem como finalidade estabelecer as primeiras relações entre o aluno e o mestre; enquanto a articulação propriamente dita e, por outro lado, a leitura nos lábios, a escrita e a leitura, que se relaciona à articulação, serão o objeto de um ensino especial, ao qual devemos nos dedicar primeiro o maior tempo possível.

3° - No primeiro ano não se trata de fazer progressos rápidos em relação ao conhecimento, mas de exercitar bem os sons de nossa língua e suas numerosas combinações, a fim de adquirir, tanto quanto possível, a segurança e a facilidade para a palavra mecânica e a leitura nos lábios. Desse modo, ganha-se tempo, para que, depois, não nos deparemos, a cada passo, com essas primeiras dificuldades no ensino da língua falada.

4° - Assim que a criança está em condições de pronunciar corretamente as palavras, usamos a intuição e começamos os primeiros exercícios de gramática, baseados na palavra articulada. A partir deste momento os gestos são abandonados cada vez mais; e a progressiva aptidão que o aluno adquire na palavra articulada, na leitura labial, na escrita e na leitura, torna-os cada vez menos necessários.

5° - Para que o surdo-mudo aprenda a pensar na língua falada e a usá-la para comunicar-se em seu ambiente, é necessário sempre começar por articular, e não por escrever, a palavra do objeto apresentado. A língua falada deve ser a pedra angular de todo o ensino; pois também ela será, mais tarde, o verdadeiro meio de comunicação, quer entre o mestre e os alunos, quer entre as próprias crianças.

6° - A escrita, constituindo para o surdo-mudo uma forma visível da palavra falada, deve intervir no ensino desde o começo, e mais frequentemente do que é necessário para a criança que ouve; mas é bom notar que ela deve ser considerada, tanto por nós, como também pelo instrutor público, apenas como forma secundária de expressão de pensamento.

7° - É a visão do objeto ou da própria ação, e não do gesto, que é a base de todo nosso ensino; é a compreensão da coisa, e não da forma, que devemos ter constantemente em vista.

A criança que ouve, não aprende a palavra de acordo com esta ou aquela regra gramatical; mas sua pequena linguagem se forma de acordo com seu ambiente

e suas necessidades. A mãe fala do que lhe toca mais de perto, empregando as formas mais variadas que a criança vai aprender a discernir com o tempo. A favor do método da mãe, os resultados que ela alcança falam muito, porque, com poucos anos, seu filho está em plena posse da linguagem de uso.

8° - É pela prática que a criança ouvinte aprende a nossa língua, e não seguindo as regras da gramática; e deve ser parecido para o pequeno surdo-mudo.

Baseamos esta conclusão nas seguintes razões:

- a) O aluno, pela observação constante e detalhada das coisas, aprende a conhecê-las a fundo;
- b) Não sendo a sua atenção desviada ora por um objeto, ora por outro, a criança surda-muda examina bem aquilo que lhe é apresentado, e esse exame cuidadoso esculpe profundamente os mínimos detalhes na sua memória, o que facilita muito o estudo da criança e do mestre;
- c) O desenvolvimento intelectual adquirido é colocado em prática e completado continuamente;
- d) Pelo círculo cada vez mais amplo em que se move o ensino intuitivo, a criança aprende a conhecer rapidamente um grande número de formas e contornos gramaticais, que voltam e se repetem a cada momento e que, portanto, são mais bem conservados do que se estivéssemos fazendo, diante dos olhos da criança, uma longa série de exercícios monótonos sobre regras gramaticais, que, na maioria das vezes, são esquecidos quase tão rápido quanto foram aprendidos.

9° - Um pouco depois do ensino intuitivo, começam os exercícios de gramática, mas sem o uso de um manual, e essencialmente com base nas necessidades do momento. Os primeiros têm por objetivo principal ensinar a criança a observar, a relacionar suas ideias, a pensar; enquanto retificam, passo a passo, a expressão do pensamento e lhe dão, aos poucos, a forma pela qual se move nossa linguagem de conversação.

10° - Assim que o aluno chega a compreender a pequena linguagem usual da criança, devemos, na medida do possível, colocá-lo em contato com o mundo falante, porque a conversa é particularmente apta a ajudar a criança com as dificuldades da leitura labial, e levá-la à plena posse da fala.

11° - Depois de concluir as aulas do ensino intuitivo, os exercícios de gramática são baseados nos primeiros exercícios de estilo e de redação, como relatórios do dia, descrição de um objeto, narração de um pequeno evento da vida da criança que, assim, tem naturalmente maior interesse.

12° - Ainda mais tarde, colocamos nas mãos do aluno um livro de leitura contendo trechos selecionados com conteúdo apto à infância. Assim, as formas adquiridas são devidamente repetidas, as lacunas e as omissões facilmente corrigidas,



e a linguagem do nosso aluno ganha finalmente esse desenvolvimento que lhe permite compreender e se fazer compreender por todos, e de continuar a sua própria instrução pela leitura.

13° - A redação adquire neste momento uma importância muito particular e forma a contrapartida necessária e essencial do livro de leitura. Ela extrai seus assuntos da vida da instituição, da família, da história nacional e dos elementos da geografia e das ciências naturais; ela inicia os alunos para a forma da correspondência íntima ou comercial, etc.

14° - A língua obtêm grandes benefícios dos exercícios de memorização, porque fornecem para a criança termos, padrões e frases para aperfeiçoar seu estilo. O surdo geralmente não percebe o ritmo e a harmonia que nos encantam as produções poéticas. Aprende com a mesma facilidade, e sem dúvida com mais frutos, uma passagem em prosa do que uma em verso. Para evitar uma memorização mecânica e, portanto, inútil, o professor deve estabelecer uma lei para ensinar de cor, em prosa ou em verso, apenas trechos devidamente explicados e bem compreendidos pela criança tanto pela forma quanto pelo sentido.

15° - O ditado desempenha praticamente o mesmo papel na escola dos surdos-mudos que atribuímos a ele na escola primária: ele tem como objetivo familiarizar a criança com a ortografia, que, principalmente para a língua francesa, se afasta consideravelmente do valor fonético da palavra. O ditado pode ser feito a uma turma inteira de cada vez. O professor garantirá que sua boca esteja bem iluminada, e assegurará de ter sido bem compreendido, fazendo repetir em voz alta a frase que acaba de pronunciar. Para facilitar o trabalho do mestre, é permitido escrever previamente, na lousa, as palavras novas ou nomes próprios desconhecidos ao aluno, que o ditado pode conter; mas em nenhum caso deve ser acompanhado ou complementado por gestos.

16° - O registro das palavras é de grande utilidade e apóia poderosamente a memória das crianças: facilita-lhes ao mesmo tempo as repetições e a revisão das matérias ensinadas. Cada criança, portanto, mantém um caderno (de vocabulário), no qual escreve cada palavra nova, primeiro sem definição, e depois com definição cada vez mais completa. Esta coletânea, feita pela própria criança sob a direção e o controle do mestre, leva as crianças, gradativamente, a usar nossos pequenos dicionários de bolso. Mas estes últimos, geralmente não são bem compreendidos pelos nossos alunos instruídos, seria desejável que, para cada idioma, fosse criado um dicionário especial para seu uso no gênero daquele que Wirsell publicou para os surdos-mudos de língua alemã.

17° - Se a língua deve tornar-se para o surdo-mudo um corpo vivo e um instrumento do qual ele sempre pode servir-se a um propósito, é necessário que todos

os ramos de ensino contribuam para o seu desenvolvimento e se prestem a servi-la, porque cada ramo ensina ao surdo-mudo sua linguagem própria, e cada um oferece a oportunidade de aplicar seu conhecimento adquirido.

18° - Só podemos considerar como tendo alcançado o objetivo que perseguimos no ensino da língua com o nosso alunos surdos-mudos:

- a) quando eles conseguirem relatar adequadamente, seja oralmente, seja por escrito, os principais fenômenos da vida;
- b) quando compreenderem as comunicações dos outros sobre o mesmo assunto; e
- c) quando eles são suficientemente instruídos para poderem continuar, eles mesmos, sua instrução pela leitura<sup>164</sup>.

**Marchiô.** — A palavra antes do real — a palavra e o objeto: — eis, senhores, a base fundamental do ensino oral, eis a chave mágica do ensino do léxicos para nossos alunos. Eis o que nos dispensa de recorrer aos sinais no primeiro período de ensino.

A mesma regra servirá perfeitamente, quando do léxico passarmos à língua, e todo esse trabalho trará a marca da unidade, porque único é o princípio em que se baseia.

O trabalho avançará rapidamente e chegará ao seu fim sem rodeios. Tal fato não se verificaria se o ensino não estivesse sujeito à mesma precisão de pensamentos.

O objeto e a palavra: eis o vocabulário do pequeno mudo; o fato, a ação, a fórmula da linguagem, que torna este fato e esta ação: eis a gramática do surdo-mudo. Assim, senhores, em ambos os casos, só há uso e prática onde, muito lentamente, se põe na boca do aluno a palavra que ele pode usar nas necessidades da vida. Na escola, o mudo aprende a língua do mestre, como em sua família o ouvinte aprende com sua mãe e com as pessoas que o cercam. Mas o mestre tem, além disso, que vencer a dificuldade de adequar lentamente seu trabalho às condições morais do aluno e às suas faculdades mais ou menos limitadas. A lógica entra assim na parte de quem ensina; e é nesse sentido que esse ensinamento tem o direito de ser chamado de prático e racional: prático, no que diz respeito ao aluno; racional, no que diz respeito ao professor.

Chegando a esse ponto, senhores, sinto a necessidade de vos dizer que nesse assunto, como tantas outras coisas neste mundo, as opiniões são muito divididas: encontramos pessoas que, em relação a esse nome de prática pura, se levantam, se opõem, para sugerir que esta é uma das utopias mais estranhas: utopia que, felizmente, não faltam fatos para provar o contrário numa linguagem muito eloquente.

---

<sup>164</sup> Para a divisão dos assuntos e do tempo, ver meu plano de estudos: **Rapport du Congrès de Paris de 1878**, páginas 136 a 141.

Por outro lado, existem homens tão apegados a essa prática, que eles não acreditam ser possível exigir, gradualmente, ao aluno, que reflita sobre as fórmulas linguísticas, aprendidas anteriormente pela prática, antes do fato. Do meu ponto de vista, os primeiros estão errados e os segundos não têm toda razão. Se vós conhecerdes perfeitamente minhas ideias sobre o assunto, ver-se-á claramente que lugar eu ocupo entre uns e outros, se quisermos dar-nos o trabalho de ler algumas linhas do prefácio do livro didático de ensino de língua que utilizamos em nosso instituto em Siena. É a este prefácio que me refiro. Nele está claramente a minha maneira de avaliar esta proposta e a maneira como procedemos no ensino da língua.

“Mais de uma vez, minha atenção foi atraída para a prontidão e a facilidade com as quais a mente do surdo-mudo pode aprender e reter um número indeterminado de palavras, e sobre o outro fato da grande dificuldade que encontra ao utilizá-las para expressar suas próprias necessidades. Procurando encontrar a sua causa, ocorreu-me que as palavras de uma língua, nada mais são que números da aritmética, tendo umas e outras dois valores: um absoluto, o outro relativo, isto é, de posição. De acordo com esse julgamento, eu poderia responder a qualquer um que me perguntasse como o surdo-mudo que não encontra nenhuma dificuldade para aprender muitas palavras, ou, dito de outro modo, o vocabulário, encontra uma dificuldade muito grande quando iniciado nos mistérios da língua, e tenta todos os esforços para usá-la: o fato é muito natural. O primeiro demanda apenas o conhecimento do valor absoluto da palavra; o segundo exige seu valor relativo. Para mim, aprender uma língua significa duas coisas; aprender o seu vocabulário, com o objetivo de conhecer o valor absoluto das palavras que a compõem; e estudar a sua gramática para conhecer as leis que determinam o valor relativo destas mesmas palavras. Há, portanto, para o surdo-mudo, uma inevitável necessidade de estudar a gramática para conhecer o valor relativo das palavras; e se ele quiser usar essas palavras para a manifestação de seus próprios pensamentos, ele deverá chegar a tal ponto de compreender essas palavras ditas por outros, através da língua falada ou escrita.

Opor-me-ão ao fato de que todos os homens aprendem sua própria língua pela simples prática; isso não demonstra nada contra o meu caso, e responderei muito pouco a quem se opuser a essa objeção.

O ouvinte-falante, ajudado pelos ouvidos, recebendo uma lição que continua de manhã até à noite, uma lição repetida por tantos mestres; como há pessoas ao seu redor, o ouvinte-falante, depois de 4 ou 5 anos, mal consegue manifestar todos os seus pensamentos de forma adequada. Se a objeção fosse séria, o pobre surdo-mudo, privado de audição, com poucas horas de aula por dia, nos únicos 7 ou 8 anos destinados a sua educação e instrução, realmente não poderia aprender a língua por meio da simples prática. Mas o ouvinte-falante consegue,

sem perceber, graças ao uso prolongado, conhecer as leis que determinam o valor relativo das palavras: o que equivale a dizer que aprende praticamente a gramática da sua língua. É praticamente isso que devemos nos esforçar para obter para o surdo-mudo, sem sobressaltos de fórmulas e princípios abstratos, com o recurso de artifícios particulares para suprir a falta, no seu pobre espírito, da audição e do tempo. De acordo com esta ideia, deve-se continuar este encaminhamento com a palavra e os exercícios propostos para o ensino da língua ao surdo-mudo.

O programa deste ensino, seja qual for o seu trabalho, se resume nas seguintes palavras: ensinar ao surdo-mudo com exemplos práticos, no prazo mais breve possível, a conhecer o valor relativo das palavras na frase. Digo somente que, de modo a simplificar, que enfatizei o trabalho com os verbos *ser* e *ter*, e que pretendo, desde os primeiros movimentos, levar aos poucos o aluno a entender com rapidez uma proposição, embora seus elementos consistissem em muitas palavras, responder com precisão às solicitações feitas e pedir, por sua vez, com facilidade e precisão: a prática da língua, consiste justamente, quando se trata de um ouvinte, na ação de ouvir a palavra e compreendê-la, e quando são surdos-mudos, na leitura labial: respostas e pedidos.

Resta-me agora dizer se, nesse encaminhamento para a palavra, eu segui a ordem dos fatos e não das ideias. Uma vez que o problema se colocava entre essas propostas que o congresso não tinha resolvido, eu seguia com confiança, e não pensava muito sobre isso. Parecia-me mais fácil e mais natural para os surdos-mudos seguirem a ordem dos fatos, e vou alongar-me sobre estes conselhos. Como prova, de tempos em tempos, eu levei o aluno da vida real para o campo de ideias, e se eu não olhei para essa predileção natural que todo homem tem por coisas que são dele, pareceu-me pelo menos ter alcançado o objetivo que me propus a fazer. Qualquer discussão sobre esta proposta me parece, portanto, inoportuna, quanto ao caso que me assiste. Será que fiz bem? Será que fiz mal? A decisão tem de ser tomada por pessoas mais inteligentes, mais práticas e mais competentes. Eu serei feliz por ter tentado algo que tenha alguma utilidade para estes pobres surdos-mudos, cujo desafortunado destino não é suficientemente conhecido, e por isso mesmo esquecido por aqueles a quem compete a responsabilidade, a obrigação sacrossanta, de melhorá-lo para todos.”

**Arnold.** — Eu considero a quarta pergunta como a verdadeira questão do dia. O pensamento é o espírito<sup>165</sup>; o espírito é o movimento; o movimento é a força, a força espiritual, a força intelectual, que se externaliza pela força material. Onde devemos aprender o melhor método para ensinar a língua? Uma criança se encarregará de nossa instrução.

165 NdT: Na versão italiana: “A mente é o espírito”.

Estudarei como a criança aprende a falar. Observo que a criança põe em ação a força material para se relacionar com o mundo exterior. A linguagem é portanto apenas a veste da mente. A criança aprende por meio de todos os acidentes que lhe acontecem na vida. Traduzir suas ações em palavras e ao mesmo tempo falar, falar e escrever, é a vida, é a ação. A criança aprende a linguagem por meio de todas essas diversas manifestações da vida; a ação é concluída e, imediatamente, a criança a traduz em palavras. A lei de associação se aplica aqui. Suas ações são respostas às pessoas que argumentam que os surdos-mudos precisam dos sinais. Digo que não: a ação não é um sinal, mas é a linguagem da sociedade; não há necessidade de sinal entre a ação e a língua: a ação, a palavra, a escrita. É assim que os diversos acontecimentos da vida de cada dia se traduzem em palavras; e assim as crianças aprendem a sua língua.

Pela última vez eu falo para esta assembleia, porque ainda hoje tenho que partir. Dirijo meus agradecimentos ao Sr. Presidente e a todos os membros do congresso pela recepção fraterna que recebi. Foi bom que nesta cidade de São Carlos Borromeu<sup>166</sup>, o fundador das escolas dominicais nas igrejas, nesta cidade onde ele reunia as crianças pobres para instruí-las, nós fizemos, ao nosso modo, algo semelhante ao exemplo do nosso Salvador que chamava as crianças para junto de si.

**Presidente.** — Seria desejável se me permitísseis concluir, pois me parece que todos partilhemos o mesmo sentimento sobre as ideias desenvolvidas. A palavra, a coisa, a ação. A palavra iluminada pela coisa e pela ação. Se, portanto, o Sr. Houdin, a quem a palavra pertence em seguida, puder converter a discussão em conclusão, ele nos fará uma monografia sobre a tese em questão; peço-lhe que a demanda seja feita para que possa fazer parte da relação do congresso, na íntegra, se for breve, ou parcialmente.

**Houdin.** — Pedi para serem reunidas as questões 4, 5 e 6 porque a sua ligação, já íntima, é tornada evidente pelas precedentes resoluções do congresso; e porque a questão do tempo começa a nos pressionar, forçando-nos a acelerar, e a condensar, ao máximo, as nossas declarações de princípios.

Só temos uma coisa a fazer para responder convenientemente às necessidades do ensino da palavra e a praticá-lo nas melhores condições possíveis: é seguir a via natural, a via seguida no ensino regular. Esta via já era traçada e seguida pela escola francesa de sinais. Esta escola, tomando uma criança no estado de uma criança regular de 2 ou 3 anos do colo de sua mãe, começava por provocar nela as primeiras ideias no meio das coisas e dos fatos da vida, e para lhe dar a expressão *escrita* das ideias, usava o sinal natural ou dito natural, e continuava assim durante todo o período conhecido como *educação maternal*.

---

166 NdT: Carlos Borromeu (1538-1584) foi bispo da Arquidiocese de Milão de 1560 a 1584.

Mais tarde, adquirindo uma língua materna *escrita*, a criança recebia, por meio dessa língua materna *escrita*, as primeiras noções de gramática que são dadas à criança comum, por meio da língua materna *falada*, e assim o surdo-mudo entrava, como acontece com o ouvinte-falante, no coração da educação analítica e racional, por meio da linguagem *escrita*, analítica e racional.

Nada mudou, em nossa caminhada lógica e natural, com o ensino da palavra, exceto que a palavra vem a substituir a escrita e assumir o primeiro lugar e o primeiro papel que lhe pertence; é apenas mais lógica e racional desta vez, a escola francesa, a qual tenho a honra de pertencer, pois ultrapassa seu primeiro objetivo, a língua escrita, para ir direto para a língua falada, a melhor e mais elevada meta.

O ensino dos surdos-mudos tinha-se perdido no labirinto escuro e sem resultado da metafísica com os Abades de l'Épée e Sicard; tinha reencontrado seu caminho, o bom caminho, com escola francesa de sinais, tendo apenas como finalidade a escrita; fortalece-se, continua sua estrada e vai até o fim, adiante, com a palavra.

A evolução era inevitável, era forçada: a questão é clara como o dia. Uma discussão mais longa torna-se inútil. Em consequência, nas questões 4, 5 e 6, tenho a honra de propor para a assembleia as seguintes resoluções (Sr. Houdin l<sup>ê</sup>)<sup>167</sup>.

**Huriot.** — Parece-me que seria necessário eliminar a palavra que expressa o número e colocar apenas: um grande número de surdos-mudos.

**Vaïsse.** — A palavra não foi posta de lado em todas nossas escolas.

**Claveau.** — Senhoras e senhores, eu vos peço perdão se eu prolongo uma sessão já demasiada longa; mas, devido ao discurso de nosso ilustre vice-presidente, eu vos peço a permissão de fazer uma simples observação, para vos dar conhecimento dos resultados maravilhosos obtidos há um ano em nossa escola de Bordeaux. Que vós permitais que tenha um sentimento de orgulho nacional quando eu vos falo destas admiráveis religiosas acolhidas com tanta simpatia. Há muito tempo as senhoras de Nevers, ligadas ao estabelecimento de Bordeaux, dedicam-se ao ensino da palavra a um certo número de surdos-mudos. Entre eles, muitos saíram da casa com o dom da palavra. Mas hoje existem mais. Tendo a Superiora autorizado estas duas religiosas a visitarem a Alemanha, para compreenderem os resultados obtidos nesse país, adotaram em nossa escola o que encontraram de melhor. Todos os alunos foram ensinados durante este ano pela palavra pura; não se faz mais um sinal nas suas aulas. No entanto, cada criança trazia de sua família certos sinais, que não poderiam ser excluídos de forma repentina. O que exerceu uma grande influência sobre o sucesso deste empreendimento foi a enorme vantagem que as religiosas têm sobre nós homens. A religiosa vigia a criança

<sup>167</sup> Esses veredictos não foram conservados na primeira redação; os mesmos, após modificações, foram adotados nas sessões de 10 e 11.



em qualquer hora do dia, e se ela percebe que a criança vai fazer uso dos sinais, ela a desvia, fazendo-a brincar, divertindo-a, e interrompe assim a conversação por sinais. Assim, as crianças que aprendem a falar chamam as suas companheiras ainda ensinadas pelos sinais: suas pequenas irmãs mudas. No Instituto de Paris, onde esteve o Abade Balestra, não foi possível separar as crianças: o resultado foi o que se devia esperar; contudo tenho que afirmar que os resultados já são consideráveis. Perdoai-me se abusei da vossa paciência e de vosso tempo; quando nós falamos maravilhas da caridade, estou certo que a vossa caridade nunca se cansa.

**Presidente.** — Ponho portanto em votação a questão que tem o objetivo de solicitar aos governantes que todos os surdos-mudos recebam a instrução.

(A proposta é lida em italiano, em francês, em alemão e em inglês).

Um membro observa que nesta questão os membros honorários deveriam poder votar; com o consentimento da assembleia eles votam: e o voto foi aprovado por unanimidade.

O congresso:

“Considerando que um grande número de surdos-mudos não recebem o benefício da instrução; que este fato tem como causa o desamparo em que se encontram as famílias e os institutos; solicita que os governos tomem as medidas necessárias para que todos os surdos-mudos possam ser instruídos.”

**Claveau.** — Senhores, vós quereis devolver a palavra aos surdos; mas às vezes seria desejável que alguns oradores fossem mudos. Não pude pedir a palavra no momento em que nosso reverenciado colega Abade Bourse fez a sua proposta, porque não se encaixava na questão que então estávamos discutindo. No entanto, estou feliz por agora poder falar sobre esse assunto. Em Bordeaux existe um abrigo que recebe 40 surdos-mudos depois de sua saída da escola, onde recebem apoio. Em Mélines, no Eure, a família Firmin Didot, uma grande família de editores, criou uma grande tipografia onde os surdos-mudos são empregados. Definitivamente este apoio, não apenas para surdos-mudos, mas ainda para todas as crianças pobres, merece nossa atenção. Quando uma criança pobre sai da escola, sua educação não está completa: ela necessita ser apoiada no difícil caminho em que entra. Mas o que o Abade Bourse está pedindo é que se facilite nas instituições o estabelecimento de abrigos, onde surdos-mudos, privados de educação e sem recursos pessoais para viver, encontrem ajuda e proteção. A palavra facilitar tem dois significados. Se solicita que o Estado facilite o máximo possível à caridade privada os meios para fundar esses asilos, não tenho queixas; então nós devemos permitir à caridade privada total liberdade de ação. Mas não gostaria que se pensasse que com um pedido poderíamos convidar o governo francês a obrigar os municípios, departamentos ou finanças estaduais a fundar essas instituições. Não é adequado



que o surdo-mudo fraco veja disponível diante de si o refúgio deste abrigo e se apóie nessa esperança. Seria para os pobres uma tentativa fácil demais confiar na caridade pública. Não é necessário oferecer essa assistência ao surdo-mudo desde o início de sua existência, para que ele não se renda à preguiça.

**Bourse.** — Eu peço a permissão de fazer uma observação, o meu pedido não diz respeito apenas à França, mas também a todos os outros Estados representados neste congresso. A tese tão eloquentemente defendida pelo Sr. Claveau é perfeitamente real quando se trata dos outros pobres que têm o uso da audição; é ainda mais real quando se trata de surdos-mudos, porque eles estão em uma condição muito especial e exigem proteção especial. Assim, os meios de assistência que podem ser suficientes para os ouvintes-falantes podem ser insuficientes para os surdos-mudos. Esse é o pensamento que inspirou a minha solicitação, que deixo agora para a apreciação da assembleia.

**Hugentobler.** — Faço a observação que o tempo urge.

**Bourse.** — Como o tempo é curto, podemos encaminhar a outra seção esta questão, pois não é possível votá-la antes das explicações estarem completas.

**Presidente.** — Penso que seria bom não votar a segunda proposta, porque nós temos, antes, a necessidade de nos ocupar das crianças que não recebem instrução. Nós aqui dirigimo-nos aos nossos próprios governos para que deem pelo menos esse pão a tantas pessoas infelizmente. Pedir duas coisas de uma só vez talvez fornecesse um pretexto para não conceder nenhuma. Embora seja muito justo prover as necessidades dos surdos-mudos pobres, abandonados e infelizes, e particularmente, das surdas-mudas, para quem tal asilo seria necessário, (para os homens, as necessidades de tal asilo seria muito mais rara), no entanto, acredito que seria necessário sacrificar esta segunda solicitação para deixar toda a força à primeira.

**Balestra.** — Peçamos ao Governo o pão da instrução, e à sociedade o pão para sustentar a vida. Mas a instrução, não a peçamos de joelhos: ela é um direito.

**Huriot.** — A questão não é suficientemente estudada; não é aprofundada e ainda requer tempo. Por isso, sou de opinião que deveria ser encaminhada para um futuro congresso.

**Claveau.** — Peço também que se suspenda esta questão, porque ela trata de uma questão muito séria.

A assembleia concorda com a proposta dos Srs. Huriot e Claveau, e a sessão foi encerrada por volta do meio-dia, depois que foi decidido que uma segunda sessão seria realizada à noite.

## SÉTIMA SESSÃO

Tarde de sexta-feira, 10 de setembro

A sessão foi aberta às 5 horas da tarde

**Presidente.** — Peço ao Sr. Hugentobler que leia uma carta do honorável Sr. Schibel<sup>168</sup>, Diretor do Instituto de surdos-mudos de Zurique.

O Sr. Hugentobler lê a carta do Sr. Schibel, que, lembrando seus 54 anos de prática laboriosa na instrução de surdos-mudos, pensa ser o mais velho dos mestres ainda vivo e se alegra de ter mantido todo o vigor de sua mente e corpo, porque pode acompanhar os desenvolvimentos progressivos no ensino dos surdos-mudos. Ele cumprimenta seus confrades reunidos em Milão e espera que suas discussões e suas deliberações sejam uma bênção para os surdos-mudos. Ele acrescenta que, se ele não comparece pessoalmente ao congresso, é apenas porque, na sua opinião, esses tipos de congressos internacionais, por sua vasta extensão e pelos elementos díspares que os compõem, não podem ser tão úteis para surdos-mudos quanto pequenas reuniões provinciais de colegas, que já concordam com os pontos fundamentais do método, e se consultam sobre as peculiaridades de aperfeiçoamento que poderiam trazer, etc.<sup>169</sup> — Aqui termina a carta.

Por sua parte, o Sr. Hugentobler lembra que a escola de Zurique, onde, no final do século anterior, tem prevalecido o método de articulação, foi fundada por um discípulo do Abade de l'Épée.

**Houdin.** — Veja a última redação da proposição, feita em conjunto com os enviados do governo francês (ele lê. Ver um pouco mais abaixo).

**Balestra.** — Qual seria a diferença entre teoria e a regra abstrata? Para abreviar, uma dessas duas expressões deve ser excluída.

**Presidente.** — Eu acredito que essas duas palavras devem ser mantidas juntas; nesta proposição diz-se que a aplicação das regras deve ser feita com a palavra e a escrita. Eu preferiria: “com a palavra e depois com a escrita”, porque a palavra pura exclui qualquer mistura. Primeiro falamos e então, quando a palavra for bem falada, a escrevemos<sup>170</sup>.

---

168 NdT: George Schibel (1807-1900) trabalhou por cerca de 60 anos como diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Zurique.

169 A resposta ao reverenciado Sr. Schibel é o Congresso Internacional de Milão. O compilador.

170 NdT: Vale ressaltar que em italiano, na mesma frase encontra-se os termos *parliamo*, *parola* e *parlata* e em francês, *parlons*, *parole* e *parlé*. Acreditamos que em uma curta sequência,

**Marchiô.** — De acordo com as palavras que foram ditas esta manhã sobre a maneira de ensinar a língua, proponho essa ordem do dia, que se aproxima mais daquela do Sr. Houdin:

“O congresso:

Considerando que os processos pelos quais os mudos devem aprender a língua devem se aproximar o máximo possível daqueles dos que falam, declara que se deve ensinar ao surdo-mudo as fórmulas de linguagem relacionadas aos objetos, às ações e aos fatos, pelo método maternal<sup>171</sup>, seguidas de uma reflexão do aluno sobre os elementos de linguagem já aprendidos”.

**Franck.** — As fórmulas são uma expressão que deve ser evitada quando se trata de instruções de surdos-mudos ou crianças em geral; deveria se dizer: as formas, mas não as fórmulas.

**Treibel.** — Chamo a atenção da assembleia sobre a questão da gramática, eu não aceito a proposta que acabei de ouvir. Pela experiência que tive, na Alemanha, o ensino da gramática é necessário e essencial, pelo menos para a língua alemã, essa língua difícil até para o estrangeiro que já conhece outra língua perfeitamente. Os alunos, depois de aprenderem a pequena linguagem da conversa ficam envergonhados e não sabem mais como se orientar quando querem fazer, por exemplo, uma carta ou uma história, porque fora da escola, eles não têm mais a pedra de toque<sup>172</sup>. É por isso que se nós concordamos hoje que podemos ficar sem gramática até o sexto ano; então, pelo menos para a língua alemã, é necessário um curso de gramática para permitir que a criança retifique, e verifique o que escreve, quando ela não tem mais o mestre ao seu lado para corrigir seu trabalho. Eu acrescentaria, portanto, que, durante os dois últimos anos de ensino, é necessário que surdos-mudos adquiram conhecimentos sucintos, mas precisos, de gramática, sempre demonstrados com exercícios orientados para a vida prática e doméstica.

---

esses termos serem mantidos, há uma intencionalidade do redator.

171 NdT: O método maternal parece referir-se, em parte, à proposta elaborada por Charles Louis Carton e publicada em 1862 sob o título **Philosophie de l'enseignement maternel considéré comme type de l'instruction du jeune sourd-muet**. De acordo com Carton, os professores de surdos deveriam analisar como as mães educam seus filhos e assimilar delas a forma como ensinam a língua falada e, no caso do surdos, como as mães destas crianças se comunicam com elas, fazendo-se surdas como elas, utilizando alguns sinais como meio imediato de comunicação. Ao longo de todo o congresso há muitas menções ao papel das mães na educação dos surdos. Disponível em: [https://www.google.com.br/books/edition/Philosophie\\_de\\_l\\_enseignement\\_maternel\\_c/t7FbAAAAQAAJ?hl=en&gbpv=1&dq=Philosophie+de+l%27enseignement+maternel+consid%C3%A9r%C3%A9+comme+type+de+l%27instruction+du+jeune+sourd-muet&printsec=frontcover](https://www.google.com.br/books/edition/Philosophie_de_l_enseignement_maternel_c/t7FbAAAAQAAJ?hl=en&gbpv=1&dq=Philosophie+de+l%27enseignement+maternel+consid%C3%A9r%C3%A9+comme+type+de+l%27instruction+du+jeune+sourd-muet&printsec=frontcover).

172 NdT: Pedra de toque: “Lat. *Lydius lapis*. [...] Em sentido figurado, meio que serve para provar, avaliar algo.” Cf. SCHÜLER, A. **Dicionário enciclopédico de teologia**. Canoas: Ulbra, 2002. p.360.

**Guerin.** — Poderíamos votar separadamente em cada uma dessas questões, porque alguns de nós podem votar em uma e não em outra.

**Ekbohrn.** — Nós também, na Suécia, nos últimos anos de instrução, ensinamos gramática.

**Huriot.** — Associo-me à proposta do Abade Guérin, porque essas perguntas são distintas uma da outra. Sobre a primeira não há discussão; e a proposta apresentada por R. P. Marchiô concorda em espírito com a proposta do Sr. Houdin. Mas é preciso fazer algumas observações sobre a segunda questão<sup>173</sup>. Existem teorias gramaticais que são regras abstratas, que expomos e ensinamos praticamente quando a ocasião se apresenta. Nosso ensino é limitado a seis anos, e devemos considerar que equivale a todo o período materno. Depois desse período, nos propomos a ensinar a gramática, mas apenas quando as crianças conhecem os elementos de linguagem. Para o período materno, a aplicação das regras gramaticais deve se dar pouco a pouco quando a ocasião se apresenta. Respeitamos sempre, portanto, a gramática, pela qual nós temos que ser sempre subjugados.

**Franck.** — Parece-me que é inadequado dizer: “linguagem falada e escrita” porque os sinais também são um tipo de linguagem. O senhor deveria dizer: língua, porque a palavra linguagem abrange todos os tipos de sinais pelos quais o homem expressa seu pensamento.

**Fornari.** — De minha parte, ressalto que pelo menos para nós italianos, a frase: “os objetos e os fatos aplicados ou colocados sob os olhos do aluno” não pode ser aceita. Aplicar ou colocar é acima de tudo, uma ação material, que consiste em pegar um objeto e colocá-lo em um lugar. Agora existem objetos e fatos que eu desafio a colocá-los na frente dos olhos. Por exemplo, quem em uma escola, colocará diante dos olhos da criança o mar, o deserto, a redondeza da terra, dor de cabeça, guerra, morte? etc. E se, como tenho certeza, a frase “colocados sob os olhos” tem em francês, um sentido muito amplo, metaforicamente, não pode ser admitida, exceto em alguns casos claros por si mesmos, na língua italiana, que recusa essas metáforas ousadas demais. Então sugiro a frase: “presentes ao aluno”, essa expressão atende exatamente a intenção do redator ou dos redatores da proposta, que não gostariam, num primeiro momento, que o ensino ultrapasse a esfera de objetos entre os quais vive, se move e habita a criança.

**Lazzeri.** — Eu também gostaria de perguntar como devemos prosseguir no uso desses fatos: se nós devemos seguir uma ordem racional e prática, ou não seguir ordem nenhuma.

---

173 NdT: Aqui a discussão se estende sobre a pergunta do Sr. Balestra entre ensinar regras abstratas, qual seja, a gramática.

**Fornari.** — Há algo mais a dizer. A partir dessas mudanças e observações, verifica-se que a questão não é ainda bem estudada e desenvolvida, e existe a preocupação de que vamos votar em algo que poderá haver críticas e depois mal-entendidos. Quanto a mim, darei minha voz aos votos mais simples. Parece-me, portanto, que a assembleia deveria se limitar em expressar o desejo de que o ensino da língua seja dado pelo método objetivo, prático e lógico, deixando para cada um o cuidado de usar os procedimentos que os estudos, a experiência, seu próprio bom senso e as circunstâncias lhe indicarão como os melhores.

**Presidente.** — Concordo plenamente com nosso eminente secretário, aqui está a minha proposta:

“O ensino da língua aos surdo-mudos deve ser prático, perceptivo, racional; prático, em seus objetos, que devem ser coisas e fatos; perceptivo, em seu processo, que consiste em fazer perceberem o que querem dizer; racional, em sua caminhada, não avançando aleatoriamente, mas em ordem progressiva no conhecimento que a mente humana adquire naturalmente na esfera das coisas e fatos”.

**Fornari.** — Recuso-me sempre a introduzir, não apenas em um veredicto, mas também na língua em geral, os neologismos ou os termos desnecessários ou ainda aqueles que se opõem à própria natureza da língua. Assim nós italianos adotamos, de forma pueril, os vocábulos *intuitivo* e *intuição*. Os alemães, o primeiro usou o termo *Anschauung*; mas *Schauen*, olhar, é um ato material. Os franceses traduziram *Anschauung* por *intuição*, e nós, sem olhar de perto, como ordinariamente fazemos, por uma fraternidade exagerada, acolhemos cegamente a ideia (e isso é bom) e foi aceito o termo *intuição* (e isso é ruim). Eu ignoro se os franceses têm o verbo *intuir* por ação material de *ver* simplesmente, de *olhar*; mas para os italianos, esse verbo é uma palavra filosófica, e até a noite passada ele ficou no léxico dos filósofos: estes, não falo por falar, sempre o honraram. Então, se eu disser que uma mãe ensina por *intuição*, o filósofo pode me perguntar como se faz. Eu gostaria de fazer a mesma observação sobre a palavra *percepção* com seu derivado *perceptivo*. O ensino maternal, nas escolas populares é palavra nova, que pode estar sujeita a críticas e interpretações. É por isso que peço que o deixemos onde está, porque está em seu lugar, até que a filosofia positivista o afaste. Repito, prefiro um veredito escrito em termos claros e transparentes; e seria suficiente dizer que o ensino da língua deve ser acima de tudo *objetivo*, *prático* e *lógico*. *Objetivo*, isto é, não abstratamente, mas na presença de objetos e fatos; *prático*, falando de fatos que provêm da vida da criança ou que acontecem em torno dela; *lógico*, ou seja, na ordem segundo a qual os próprios fatos se apresentam. Observe também que a palavra *objetivo* é aquela que substitui a palavra *intuitivo*, que, se eu me expliquei bem, significa algo bem diferente.

**Franck.** — O Sr. Fornari tem razão em colocar *objetivo* em vez de *intuitivo*. Mas na França a palavra *objetivo* assustaria, porque poderia ser associada a Kant. Eu sou um grande admirador de Kant, mas observo que, se colocarmos a palavra *objetivo*, nossos professores podem achar que eles têm que estudar toda a filosofia de Kant. Além disso, a palavra *intuitivo* foi adotada pelo Sr. Valade-Gabel, que na França recebeu homenagem pelo ensino dos surdos-mudos.

**Presidente.** — Coloco em votação, então, a primeira parte da proposta do Sr. Houdin:

“O congresso, considerando que o ensino de surdos-falantes pelo método oral puro deve chegar o mais próximo possível do ensino dos ouvintes-falantes;

Declara que a forma mais natural e mais eficaz pela qual o surdo-falante adquire conhecimento da língua é pelo método intuitivo, que consiste em indicar, primeiro pela palavra e depois pela escrita, os objetos e os fatos presenciados pelos alunos.”

(Esta proposta foi adotada).

**Presidente.** — Passemos para a segunda parte do voto.

**Houdin.** — Ele lê. (Infelizmente não conservamos o texto da proposta original do Sr. Houdin)<sup>174</sup>.

**Presidente.** — Eu creio que se deveria conservar separadamente as duas expressões: teorias e regras abstratas, porque existem teorias que podem ser apenas definições simples, enquanto por regras, devemos sempre entender os preceitos que indicam a ordem de linguagem.

**Marchiô.** — Parece-me que ao traduzir essas duas expressões para o italiano, elas se contradizem. Primeiro dissemos que a gramática não deve ser ensinada; e então que a gramática deve ser ensinada sempre que surgir a oportunidade. Agora, essa oportunidade pode surgir a qualquer momento. Eu acredito que a gramática, propriamente, nunca deve ser ensinada.

**Fornari.** — Também apontaria que nesta segunda parte da proposta falamos de gramática. Agora, o que é gramática? É um estudo reflexivo sobre a linguagem. Mas no final da proposta a confundimos um pouco com o ensino prático da língua. Na minha opinião, uma distinção clara e nítida deve ser feita aqui. Ensinar sempre com gramática é bom; mas quando devemos ensinar a gramática propriamente dita? Esse é um problema. A mãe ensina gramática quando ensina a língua ao seu filho? E, no entanto, a mãe ensina os *com*, os *para*, os *por*, bem como todas as flexões verbais. A língua é adquirida através do uso, porque

174 NdT: Na versão italiana se remete ao início da Oitava sessão.

a palavra associa-se à ideia do fato ou do objeto, de modo que a ideia faz, por assim dizer, um único todo com palavra, com a língua; e quando eu digo língua, não quero dizer as palavras isoladas, mas as palavras organizadas de acordo com a natureza da língua, segundo a qual estudiosos elaboraram regras gramaticais. Não podemos dizer exatamente quando esse ensino é útil, porque é somente quando o aluno tem linguagem suficiente para poder trabalhar com sua própria reflexão. Mas, de qualquer maneira, nós podemos sugerir a regra por exemplos apropriados: torná-la presente, digo, não torná-la conhecida.

É por isso que eu gostaria que o Sr. Houdin concordasse em tirar essa parte da sua proposta, para dizer apenas que a gramática não deve ser ensinada com teorias durante o período da educação maternal.

**Presidente.** — Eu acredito que poderíamos encurtar a proposta, declarando que a gramática não deve ser ensinada durante primeiro período do ensino maternal, e que se deve promover o ensino da língua regular, mas<sup>175</sup> não teórico, à maneira de preceitos e reflexões. O Sr. Frank poderia nos dizer o que pensa sobre isso?

**Franck.** — A gramática deve ser ensinada mesmo no primeiro período; mas ensinar gramática por uso não é o mesmo que ensinar por explicações. Uma mãe que fala bem fará seu filho falar bem; a criança se formará bem mesmo se não dermos a regra. Então nós não podemos dispensar o ensino da gramática. Quanto à teoria, essa é uma questão a considerar.

Eu não gostaria de ensinar a um surdo-mudo o que são as diferentes partes do discurso e teorias que ele não entenderia, porque mesmo pessoas altamente educadas seriam incapazes de distinguir preposições e conjunções. Mas devemos ensiná-los por meio de exemplos. Suponhamos a frase: “É preciso que tu sejas obediente”. Aqui nós faríamos a criança observar o que é preciso “sejas” e não “és”.

**Presidente.** — Exercitar o aluno para que ele entenda qual é a regra, sem contudo expressar essa regra.

**Marchiô.** — Este é precisamente o pensamento que expressei na última parte da minha proposta.

**Presidente.** — Os senhores consideram que a proposta deve ser votada ou aguardamos até amanhã pela manhã?

**Treibel.** — Eu penso que a incerteza vem do fato de que a proposta começa com a palavra *gramática*. E se trata de saber como devemos ensinar a língua e, portanto, não precisamos de ensino teórico de gramática.

175 NdT: Na versão italiana a redação deste trecho encontra-se diferente: “mas não no significado gramatical, teórico, preceptivo, refletido”.



**Presidente.** — Deveríamos fazer outra observação. Parece-me que a proposta não responde exatamente à questão: “Quando e como?” etc. Ora, o texto desta proposta é negativo. No primeiro período da educação maternal, não há regras, nem teorias. Esta proposta diz quando não devemos usar gramática: mas não diz quando e como devemos usá-la.

**Zucchi.** — Parece-me que poderíamos responder afirmativamente a esta questão, dizendo: o estudo teórico da gramática só começa depois de tal ano, pois durante o período anterior apenas exercícios práticos de gramática são úteis.

**Claveau.** — Perdoe-me se eu fizer uma pergunta especial sobre algo em que sou leigo. Eu gostaria de dizer que existem duas coisas a serem distinguidas: as regras da gramática e a observação das regras de gramática. Nós temos que ensinar gramática; sim; mas as observações devem ser feitas de maneira puramente prática, quando a oportunidade surgir. Se a criança diz: “o pai é *boa*”, temos que responder: tu disseste errado, tu tens que dizer: *bom*, mas sem explicar por que ele estava errado.

**Guerin.** — O Sr. Claveau parece-me ter expressado perfeitamente o pensamento do Sr. Zucchi.

**Ricordi.** — Tomo a liberdade de fazer uma simples observação. Antes da votação, gostaria de salientar que a proposta ainda não responde à questão. Não estamos perguntando se devemos ensinar gramática, mas quando devemos usar a gramática para o ensino da língua. Eu acredito que a gramática deve ser ensinada desde o primeiro dia, porque nunca é permitido ir contra a gramática, nem mesmo por um dia.

**Fornari.** — No meio de tantas observações, alterações, propostas e declarações, há uma coisa muito clara: que esta questão não está esclarecida. Proponho, portanto, suspender a votação: melhor não votar do que votar mal.

**Presidente.** — Então eu vos convido a encontrar paciência amanhã de manhã para realizar nossa tarefa. Se conseguirmos, muito bem; caso contrário, nos consolaremos com o pensamento de ter conseguido outras coisas muito mais importantes.

## OITAVA SESSÃO

Sábado, 11 de setembro

A reunião começa às 8:30 da manhã.

O Secretário-Geral lê a ata da sessão anterior; a qual, relida em francês e em inglês, é aprovada sem observações.

**Presidente.** — Vamos retomar o estudo da questão “Quando e como usaremos a gramática no ensino de línguas?”

**Fornari.** — Eu disse ontem que a discussão ainda não estava suficiente amadurecida para ser votada. Foi-me observado, e com razão, que, assim que a assembleia aprovou o encerramento, considerou a discussão perfeitamente amadurecida. Agora eu gostaria de adicionar uma observação: vós vos lembrais que ontem de manhã a assembleia permitiu ao Sr. Gallaudet ler um trabalho sobre uma pergunta especial que nada tinha a ver com a que estava sendo discutida; nós pensamos que tínhamos terminado em meia hora enquanto ele continuava até 11:30, com muitas observações, propostas e contrapropostas, de modo que toda ou quase toda a sessão fosse absorvida pela questão que o Sr. Gallaudet abordou. Nessa sessão e na seguinte, a do meio-dia, poucas pessoas falavam, discutimos ainda menos, principalmente sobre o ponto importante da gramática. A assembleia decidiu encerrar a sessão, mas isso não invalida o fato que eu gostaria de salientar: a assembleia é composta de pessoas que sabem muito bem o que querem dizer com a palavra gramática, e têm uma ideia muito clara disso; mas quando se trata de expressar essa ideia, é necessário saber se a expressão usada por um tem o mesmo significado que a usada por outro. Desse modo, a discussão não se relacionava com o valor das palavras que tinham mais ou menos peso na proposta, posso concluir que a questão não está madura o suficiente, pelo menos deste ponto de vista. Por exemplo, eu teria muitos problemas em aceitar no texto da proposta a palavra *percepção*, proposta pelo Sr. presidente, ou outra palavra, seja ela antiga ou nova, mas que agora não é geralmente conhecida ou que carece de um significado único e preciso; porque o valor que dou a essas palavras de uso raro ou especial não tem talvez exatamente o mesmo valor que os outros atribuem ou podem dar a elas. Assim, não me pronunciarei sobre uma proposta em que as palavras não são muito claras e de valor preciso. Deveríamos começar a discussão sobre quais palavras ou frases usar, o que não foi feito. Eu também tinha algo a ler sobre gramática; mas me contive por discrição, contra

a qual eu não acredito pecar resumindo *telegraficamente* aqui minhas ideias. O ensinamento gramatical pode ser entendido de três maneiras:

1ª - que nunca se deve falar ou escrever sem observar escrupulosamente as regras fundamentais da linguagem;

2ª - que a atenção do aluno deve ser dada a essas regras;

3ª - que essas regras devem ser ensinadas por si mesmas. Bem, sempre temos que fazer a 1ª; a 2ª apenas nas classes avançadas e sempre de forma prática; quanto à 3ª, não ousou me pronunciar; porque, de acordo com a definição geral, o que chamaríamos apropriadamente de *ensinamento gramatical* é um estudo reflexivo da língua, que só pode ser útil quando já se domina a própria língua. É por isso que a gramática, hoje sob ataque de todos, mesmo nas escolas de ouvintes-falantes (onde na verdade é apenas uma reação contra o desperdício que fizemos dela e ainda o fazemos aqui e ali), é por isso que a gramática é de utilidade incontestável para o aprendizado de línguas estrangeiras posteriormente. E certamente não seria inútil, mesmo para surdos-mudos, que esses tivessem domínio suficiente da língua para serem dignos, em minha opinião, de serem iniciados nos jogos secretos da linguagem.

**Presidente.** — Na esperança de realizar os desejos expressos por nosso honorável secretário geral, eu, o Sr. Marchiô e o Sr. Houdin escrevemos uma proposta que tende a ser clara, e expressa em grande medida o pensamento do professor Fornari.

O Presidente lê a proposta que é então traduzida para o francês, é posta em votação e aprovada por uma grande maioria.

“O congresso declara:<sup>176</sup>

2º) que no primeiro período, chamado maternal, é preciso exercitar o surdo-mudo na observação de formas gramaticais por meio de exercícios práticos coordenados, e que, no outro período, é necessário ajudá-lo a deduzir desses exemplos os preceitos gramaticais expressos com a maior clareza e simplicidade possível.”

**Guerin.** — O Sr. Peyron propõe ao congresso uma coisa de grande importância: que cada membro do congresso indique na lista impressa de membros, ao lado do nome, o número de alunos que ele instrui, dirige ou representa. Seria uma espécie de estatística que daria grande autoridade às nossas deliberações.

**Anônimo** — Este trabalho deve ser realizado para o relatório do congresso.

**Presidente.** — Os membros do congresso são, portanto, solicitados a indicarem ao lado do nome o número de alunos que representam.

---

176 Esta é a continuação da proposta adotada no dia 10 na sessão da noite.

**Vaisse.** — Seria o suficiente que os estrangeiros o fizessem, porque para institutos italianos temos a excelente estatística que nos foi dada aqui e que não deixa nada a desejar.

**Zucchi.** — Sobre esse assunto, gostaria de salientar que o número de alunos de todos os institutos italianos é diferente do número de alunos representados pelos membros do congresso. Parece-me que o Abade Guérin tinha em vista o último; é necessário que cada membro indique, assim, o número de alunos que representa<sup>177</sup>.

**Presidente.** — Agora devemos responder à terceira pergunta. O Sr. Houdin é solicitado a ler a continuação da proposta.

**Houdin.** — (ele lê).

**Balestra.** — Devemos recomendar que, especialmente durante os primeiros anos, utilizemos imagens pequenas, como as contidas no *Lesefibel*<sup>178</sup>, que é um belo livro.

**Presidente.** — Esta será uma recomendação para os autores, que o utilizarão se julgarem conveniente.

**Delaplace.** — É necessário colocar nas mãos de alunos os livros adaptados a cada nível de ensino. Primeiramente, os livros que dão as formas da linguagem, depois os livros que apresentam os objetos. Afirmo ao congresso que o método de articulação é de grande dificuldade para os professores da França. Vós, na Itália, tendes oito anos para ensinar a palavra, tendes muitos ajudantes, tendes numerosos professores para um pequeno número de alunos. Mas nós, pelo contrário, temos apenas seis anos de educação e recursos muito pobres; seria necessário aumentarmos nossa força em dez vezes. Se nós quiséssemos caminhar por essas trilhas, sucumbiríamos a esse trabalho. Por isso, antecipando que o método de articulação seria votado pelo congresso, confiei a um artista especial

177 Esta proposta não teve pleno efeito porque o tempo era curto e não conseguimos redigir esta estatística. Isso deve ser observado no próximo congresso. Mas seria melhor obter de cada nação, por meio de subcomissões, um trabalho semelhante ao realizado na Itália (Gli Institute e le Scuole dei sordomuti). Para a França, o excelente comitê do Congresso Nacional de Bordeaux já pensou nisso e a previu por sua Circular de 8 de janeiro de 1881.

178 NdT: Obra de Louis Wild e Anton Stam, **Lesefibel Bearbeitet nach den grundsätzen der Lautirmethode** era uma cartilha destinada à alfabetização por meio do conhecimento do som das palavras. Tal método parece datar do século XVI e associado a Valentin Ickelsamer. Disponível em: [https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5Qach3M7tvk6RWBLis4A-FwjnztyMY-NuGV2L38yFx-2oX2AI8MpebQZ3rNLZAY6jO-yfWMBQLHbTC0ieqZtooH3i6DaHQ708CPZ-zf\\_UUK\\_rlH0nqcVxbuK-1fcyFk34hOChan6OGluJ3eDiP1656Vt3RNY08s8BxxuW-4QMX3fgICfPjaODXRQ5WCBsFwliimU2VaHSKrcOBq-BIEwvAR4n1BzCLBHH\\_mosXHJUhj5pGxTqpa0TV72U12WWk\\_9wKrwSBWB7gt](https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5Qach3M7tvk6RWBLis4A-FwjnztyMY-NuGV2L38yFx-2oX2AI8MpebQZ3rNLZAY6jO-yfWMBQLHbTC0ieqZtooH3i6DaHQ708CPZ-zf_UUK_rlH0nqcVxbuK-1fcyFk34hOChan6OGluJ3eDiP1656Vt3RNY08s8BxxuW-4QMX3fgICfPjaODXRQ5WCBsFwliimU2VaHSKrcOBq-BIEwvAR4n1BzCLBHH_mosXHJUhj5pGxTqpa0TV72U12WWk_9wKrwSBWB7gt).

a reprodução gráfica das formas externas e internas que o órgão da voz assume na articulação...

**Presidente.** (interrompendo) — O que o orador diz, refere-se ao método de articulação e à maneira de ajudar o mestre para ensinar. Lamento, mas não posso deixar continuar a falar fora da questão, que é esta: “Quais livros de leitura seria apropriado colocar nas mãos das crianças para o ensino da linguagem?”

**Delaplace.** — Estes livros têm um duplo objetivo: lembrar à criança os ensinamentos do mestre e ajudar o mestre em seu trabalho. Dedicamo-nos ao bem dos surdos-mudos e devemos viver e morrer a seu serviço; mas se pudermos aliviar um pouco os mestres, seria um ganho.

**Presidente.** — Repito que isso está fora da questão. — Eu agora pergunto à assembleia se podemos reduzir nossa discussão, porque a proposta do Sr. Houdin me parece de máxima clareza. É um pouco geral, mas menos contraditória. Parece-me que ele indica claramente como reconheceremos livros que podem ser colocados nas mãos dos alunos. Mas eu sugeriria outra coisa. Como os livros para o primeiro ensinamento oral são absolutamente inexistentes, gostaria que o congresso estimulasse nossos colegas de todas as nações a fazerem livros adaptados aos alunos e em conexão com o ensino que o mestre lhes dá. Tais livros não existem. Temos livros de histórias mais agradáveis do que instrutivos para o ensino da língua. Gostaria, portanto, que o congresso promova esse trabalho com uma proposta.

Foi feita uma votação sobre a proposta do Sr. Houdin que foi aprovada. Assim se apresenta o texto:

“O congresso declara:

3º - que livros escritos com as palavras e formas de linguagem conhecidas pelo aluno podem ser apresentados a qualquer momento.”

**Guérin.** — Depois de termos tratado as questões sobre o método, eu pediria ao congresso para lidarmos rapidamente com um uma questão sobre a qual todos concordamos. Uma proposta do congresso seria muito útil para nós, que, em nossos institutos, teremos grandes dificuldades a serem superadas. Nós precisamos confiar na autoridade do congresso para fazer entender bem que o que votamos aqui é possível, e que temos os meios para alcançá-lo. Então, eu tenho que vos fazer duas ou três propostas sobre esse assunto (ele lê).

(As propostas do Sr. Abade Guérin, que serão apresentadas posteriormente, juntas, foram aprovadas por unanimidade).

**Guérin.** — Outra proposta. A primeira objeção que nos será feita, assim que pisarmos em solo francês, será a seguinte: trabalharemos oito anos para nada, porque

ao sair do instituto, nossos alunos gradualmente perderão o uso da palavra. Essa objeção certamente nos será feita. Nós devemos estar prontos para dar a essa objeção uma resposta brilhante; uma resposta baseada nos exemplos que vimos. Nós responderemos que nossos esforços, longe de serem inúteis, serão coroados com um sucesso mais honroso. Por isso, proponho esse outro texto. (Ele lê).

**Ackers.** — Peço para falar sobre esta proposta, querendo informar que escrevi um resumo sobre esse assunto e que não pude lê-lo na assembléia. Não somente estou plenamente de acordo com o Sr. Abade Guérin e aceito os termos de sua proposta, como também, graças à minha experiência e a da minha esposa (tendo visitado um grande número de escolas durante nossa viagem, em todas as partes da Europa e da América, e tendo visto muitos surdos-mudos que deixaram as escolas há muito tempo), posso dizer que constatamos uma grande diferença entre surdos-mudos ensinados pela palavra pura e aqueles que foram ensinados por outros métodos; sendo que os primeiros possuem uma vantagem.

Não defenderei o método oral puro, uma vez que não é mais necessário, pois todos concordamos em dar-lhe preferência, mas é um ponto que desejo esclarecer mais para os que se convenceram ontem.

Os surdos-mudos que fizeram menos sinais nas escolas inseriram-se na sociedade em melhores condições, depois de deixar os institutos. (Veja no apêndice as palavras do Sr. Ackers).

**Vaisse.** — O Sr. Elliot me perguntou se na aplicação do método oral puro fazemos uma escolha de alunos; eu respondi negativamente e disse-lhe que todos os alunos são admitidos.

**Presidente.** — É assim: nós apenas afastamos os surdos-mudos incapazes de receber qualquer instrução, seja pela palavra, seja pela mímica, seja por qualquer outro meio, isto é, os dementes.

(A segunda proposta do Sr. Abade Guérin é submetida à votação e é adotada por uma grande maioria).

**Guérin.** — Aqui está uma terceira proposta relativa à aplicação atual do método. Devemos poder dizer que o congresso cuidou não apenas de questões teóricas, mas também de questões práticas. As disposições atuais de nossas escolas não nos permitiriam receber os surdos-mudos para serem ensinados pela palavra pura (ele lê).

**Hubert.** — Grandes dificuldades nos impedirão de obter perfeitamente esses resultados.

(A terceira proposta do Sr. abade Guérin é apresentada e adotada por uma grande maioria).

As propostas assim adotadas são as seguintes, organizadas em ordem de apresentação:

## I

O Congresso:

Considerando que o ensino dos surdos-mudos pela palavra tem particulares exigências;

Considerando os dados da experiência da quase unanimidade dos professores de surdos-mudos;

Declara:

1º - que a idade mais adequada para o surdo-mudo ser admitido na escola é de 8 a 10 anos;

2º - que a duração dos estudos deve ser de pelo menos 7 anos, e melhor ainda de 8 anos;

3º - que um professor não pode ensinar efetivamente com o método oral puro mais de 10 alunos.

## II

O Congresso:

Considerando os resultados observados por meio de inúmeras experiências com surdos-mudos de todas as idades e todas as condições, que, tendo deixado seus institutos há muito tempo, e questionados sobre os mais diversos assuntos, têm respondido com exatidão e uma suficiente clareza da articulação, e têm lido nos lábios de seus interlocutores com a maior facilidade;

Declara:

1º - que os surdos-mudos instruídos pelo método oral puro, depois de deixar a escola, não perdem os conhecimentos que adquiriram, mas, pelo contrário, desenvolvem-os por meio da conversação e leitura, que tornam-se muito mais fáceis para eles;

2º - que em suas conversas com falantes eles fazem uso exclusivamente da palavra;

3º - que a palavra e a leitura labial, longe de se perderem, desenvolvem-se através do exercício.

## III

O Congresso:

Considerando que a aplicação do método oral puro, nas instituições em que ainda não está em vigor, deve ser prudente, gradual, progressiva, caso contrário corre o risco de ser inútil;



É da opinião:

1º - que os alunos recém-chegados à escola formem uma turma à parte, na qual o ensino será ministrado pela palavra;

2º - que esses alunos sejam absolutamente separados de outras pessoas surdas-mudas, que, por estarem já muito avançadas não podem mais ser ensinadas pela palavra e cuja educação será concluída com os sinais;

3º - que para cada ano se estabeleça na escola uma nova turma instruída pela palavra, até que todos os alunos formados pela mímica tenham completado sua educação.

**Presidente.** — Sobre os livros a se compor, escrevi a seguinte proposta (ele lê):

“O congresso, considerando a falta de livros básicos para promover o desenvolvimento gradual e progressivo da língua, expressa o pedido que os mestres da educação oral se dediquem à publicação de livros especiais.”

**Fornari.** — Gostaria de salientar que livros deste gênero já apareceram na Alemanha. Existem, por exemplo, os livros de Hill, de Rössler e de outros cujos nomes me escapam no momento.

**Binaghi.** — Ofereço um prêmio de duzentas liras pelos livros que serão coroados no próximo congresso.

**Balestra.** — Proponho um agradecimento a Dom Paolo Binaghi.

**Vaisse.** — O casal Ackers diz que a Inglaterra não possui livros suficientes. Ackers e a Senhorita Hull pedem que a Inglaterra seja incluída nesse prêmio.

**Peyron.** — Não podemos excluir nenhuma nação.

(Após várias outras observações, o prêmio de Binaghi é dividido assim: 100 liras para um livro italiano ou francês; 100 francos para um livro em inglês. Em seguida, a proposta relativa à publicação de livros especiais foi colocada em votação e aprovada).

**Rinino.** — Ao voto de agradecimento oferecido a Dom Paolo Binaghi, eu gostaria de adicionar um voto de homenagem ao Cavaleiro Serafino Balestra.

**Presidente.** — O Sr. Rinino propõe um aplauso e uma homenagem ao fogo sagrado que inflama nosso bom amigo Balestra, que, depois de visitar todas as escolas da Europa, veio acender a chama do zelo na Itália e na França em favor da palavra (Aprovado por unanimidade).

Agora vamos ler os regulamentos escritos pela comissão eleita para o próximo congresso (Ele lê. Veja posteriormente).

**La Rochelle.** — Proponho que o futuro congresso, em vez de ser realizado a cada três anos, seja realizado a cada dois anos, ou seja, em 1882.

**Hugentobler.** — Acho melhor esperar três anos, porque se renovarmos muitas vezes esses congressos internacionais, acabaremos extinguindo-os, principalmente por causa das grandes despesas de viagem que eles ocasionam. Também existe a preocupação de que, se acontecerem com muita frequência, se fundirão com os congressos nacionais. Nós trabalhamos muito aqui; vai ser bom digerirmos esse trabalho antes de empreendermos outro. Após uma boa refeição, boa digestão.

**Balestra.** — Observo que em 1883 ocorrerá a Grande Exposição de Nova York. Eu estarei lá e muitos de nossos amigos estarão lá também. Por isso, proponho 1882.

**Presidente.** — Eu devo inicialmente colocar em votação a primeira proposta que é para 1883.

(É aprovada por uma grande maioria).

**Presidente.** — Se não houver objeção à escolha de Basileia<sup>179</sup>, essa escolha permanece aprovada.

(Aprovado).

São lidos e aprovados um após o outro os artigos que compõem o regulamento. O comitê organizador para o próximo congresso também é aprovado.

## REGULAMENTO PARA O PRÓXIMO CONGRESSO

### Art. 1.

O próximo Congresso Internacional para a Melhoria da Condição dos Surdos-mudos, a ser realizado em 1883, se reunirá em Basileia, na segunda quinzena de agosto.

### Art. 2.

Um comitê organizador é responsável por assegurar a reunião dos membros e preparar o programa de questões a serem tratadas.

### Art. 3.

Na primeira sessão, procederemos à constituição do comitê da presidência, composto por um presidente, um secretário geral, vice-presidentes e vice-secretários de acordo com as nações representadas por línguas diferentes.

---

<sup>179</sup> Tendo a cidade de Basileia recusado a honra por razões particulares, o Comitê Organizador residente em Paris, na sua sessão de 7 de Março, escolheu por grande maioria a cidade de Bruxelas como sede do 3º Congresso Internacional em 1883.

#### **Art. 4.**

A eleição será por escrutínio secreto por três votos separados: o primeiro para o presidente e secretário geral, o segundo para os vice-presidentes e o terceiro para os vice-secretários. A eleição será feita por uma maioria absoluta de votos e, caso essa maioria não seja obtida, haverá um sorteio entre os dois candidatos com o maior número de votos.

#### **Art. 5.**

A língua francesa será a língua oficial do congresso; no entanto, cada orador terá a opção de usar seu idioma nacional.

#### **Art. 6.**

Quatro meses antes da abertura do congresso, ou seja, por volta de 1º de maio de 1883, solicita-se que aqueles que propõem apresentar trabalhos escritos envie-os ao comitê organizador. A discussão sobre a análise desses trabalhos será feita por um relator designado pelo comitê e selecionado dentro ou fora do mesmo (a análise deverá apresentar as conclusões do trabalho, seguidas de observações expressando a opinião do relator), deixando toda a liberdade ao autor para expressar seu pensamento, quando ele considerar que foi incorreta ou incompletamente resumido pelo relator.

#### **Art. 7.**

Quinze minutos será o tempo dado a cada orador para expor suas ideias, a menos que ele obtenha da assembleia, por proposta do presidente, um tempo mais longo.

#### **Art. 8.**

O Congresso será composto por membros efetivos e membros honorários, todos indistintamente terão o direito de participar da discussão.

#### **Art. 9.**

A dupla missão de promover a reunião dos membros congresso e de preparar seus trabalhos é confiada a um comitê organizador, com sede de sua presidência em Paris, e que se compõe de 20 membros, cuja opinião é solicitada verbalmente ou por escrito em todas resoluções a serem tomadas e que atuará em conjunto com o Comitê Local de Basileia.

Depois da leitura e aprovação desse regulamento, a sessão foi encerrada às 10 horas e meia.

## RESOLUÇÕES APROVADAS PELO CONGRESSO

### I

O Congresso,  
Considerando a incontestável superioridade da fala sobre sinais para re-integrar os surdos-mudos à sociedade e dar-lhes um conhecimento mais perfeito da língua,

Declara:

Que o método oral deve ser preferido ao da mímica para a educação e instrução de surdos-mudos.

### II

O Congresso,  
Considerando que o uso simultâneo da palavra e dos sinais tem a inconveniência de prejudicar a palavra, a leitura labial e a precisão de ideias,

Declara:

Que o método oral puro deve ser preferido.

### III

O Congresso,  
Considerando que um grande número de surdos-mudos não recebe o benefício da educação, devido a dificuldades das famílias e dos institutos,

Solicita:

Que os governos tomem as medidas necessárias para que todos os surdos-mudos sejam instruídos.

### IV

O Congresso,  
Considerando que o ensino de surdos-mudos pelo método oral puro deve ser o mais próximo possível daquele dos ouvintes-falantes,

Declara:

1º - que o meio mais natural e mais eficaz pelo qual o surdo-falante adquirirá conhecimento da língua é o objetivo (intuitivo), aquele que consiste em designar primeiro pela palavra, depois pela escrita, os objetos e os fatos visualizados pelo aluno;

2º - que no primeiro período, dito maternal, devemos exercitar o aluno na aplicação de formas gramaticais por meio de exemplos e de exercícios coordenados, e que no outro período devemos ajudá-los a deduzir desses exemplos

os preceitos gramaticais técnicos expressos com a maior simplicidade e maior clareza possível;

3º - que livros escritos com as palavras e as formas de linguagem conhecidas pelo aluno podem ser-lhes apresentados a qualquer momento.

## V

O Congresso,

Considerando a falta de livros básicos para favorecer o desenvolvimento gradual e progressivo da língua,

Solicita:

Que os mestres da educação oral se apliquem à publicação de livros especiais.

## VI

O Congresso,

Considerando os resultados observados por meio de inúmeras experiências com surdos-mudos de todas as idades e todas as condições, que, tendo deixado seus institutos há muito tempo, e questionados sobre os mais diversos assuntos, responderam com precisão e clareza suficiente da articulação e leram os lábios de seus interlocutores com a maior facilidade,

Declara:

1º - que surdos-mudos instruídos pelo método oral puro, depois de deixar a escola, não perdem os conhecimentos que adquiriram, mas, pelo contrário, desenvolvem-os por meio da conversação e leitura que tornam-se muito fáceis para eles;

2º - que em suas conversas com falantes eles usam exclusivamente da palavra;

3º - que a palavra e a leitura labial, longe de se perderem, desenvolvem-se através do exercício.

## VII

O Congresso,

Considerando que o ensino dos surdos-mudos pela palavra tem exigências particulares;

Considerando os dados das experiências de quase todos os professores de surdos-mudos;

Declara:

1º - que a idade mais adequada para o surdo-mudo ser admitido na escola é de 8 a 10 anos;

2º - que a duração dos estudos deve ser de pelo menos 7 anos, e melhor ainda 8 anos;

3º - que um professor não pode ensinar efetivamente com o método oral puro mais de 10 alunos.

## VIII

O Congresso:

Considerando que a aplicação do método oral puro, nas instituições em que ainda não está em vigor, deve ser prudente, gradual, progressiva, caso contrário corre o risco de ser inútil;

É da opinião:

1º - Que os alunos recém-chegados à escola formem uma turma à parte, na qual o ensino será ministrado pela palavra;

2º - que esses alunos sejam absolutamente separados de outros surdos-mudos, que, por estarem já muito avançados, não podem mais ser ensinados pela palavra e cuja educação será concluída com os sinais;

3º - que a cada ano se estabeleça na escola uma nova turma instruídas pela palavra, até que todos os alunos formados pela mímica tenham completado sua educação.

Presidente: Giulio Tarra.

Secretário Geral: Pasquale Fornari

## ENCERRAMENTO DO CONGRESSO

11 de setembro de 1880 às 2h da tarde

Neste dia e na mesma sala em que as sessões foram realizadas, o encerramento solene do congresso foi conduzido com a ajuda do ilustre Sr. Prefeito, o Comandante Basile, do honorável deputado, Comandante Correnti, do honorável Cavaleiro Visconti-Venosta e de outras pessoas ilustres e membros efetivos e honorários que compunham a assembleia.

O Secretário Geral lê todas as deliberações aprovadas nas sessões anteriores, que resumem muito bem o trabalho feito durante o congresso. O Abade Guérin tornou a lê-las em francês.

Em seguida, foram feitos os discursos:

**Zucchi.** — Se a missão que me foi confiada pelo Ministério da Instrução Pública neste congresso não me exigisse, senhores, que me despedisse de vós, não me atreveria a falar neste momento doloroso e solene. Bastava-me guardar na minha alma a impressão desta hora que foge, a última que nos une: uma impressão que nunca se desvanecerá em mim, assim como a memória das vossas pessoas e as emoções que nestes dias, demasiados curtos para os nossos desejos, nós temos compartilhado.

Sei que o tempo trará à luz os frutos abundantes deste congresso, onde *sapientia, amore e virtute* (ciência, amor e virtude) se confraternizaram para alcançar um alto objetivo de caridade.

Entretanto, é para mim um grande consolo cumprir a missão com a qual fui honrado por Sua Excelência o Ministro de ser seu intérprete. É em seu nome, portanto, que louvo os professores de Milão, que, pela prova dos fatos, asseguraram a superioridade do uso da palavra sobre todos os outros métodos de educação dos surdos-mudos, louvor que se deve também aos professores de outras instituições italianas, das quais surgiu o testemunho unânime desta superioridade.

Agradeço também aos estrangeiros que vieram de todas as partes do mundo civilizado para nos dar o conselho de uma ciência inspirada por uma caridade ardente. Que sejam abençoados! Ao ouvi-los percebemos que, colocando de lado sua terra natal, suas diferentes línguas, expressaram este único e unânime pensamento: a pátria de todos é a humanidade; os surdos-mudos que esperam sua redenção são todos nossos concidadãos; eles são nossos filhos.

Agora, senhores, ireis retornar para casa, ao convívio de vossos alunos e de todos aqueles que vos ajudam a educá-los. Muitos de vós, tendo mudado de ideias, voltareis com o veredito da palavra pura nos lábios e com a firme



resolução nas vossas almas de a ensinarem aos surdos-mudos na sua clareza e integridade, à medida que o espírito humano a agarra e compreende. Porém, senhores, a luz brilhante do meio-dia, que agora vos envolve por todos os lados, certamente não vos fará esquecer o suave raio das estrelas, que outrora iluminou o vosso caminho escuro; e que, por vezes, ainda no meio das trevas mais densas, vos enviará o seu brilho benéfico. Sim: em todos nós haverá amor eterno e respeito pelos grandes homens que, movidos pelo entusiasmo da caridade pelo infortúnio, encontraram outras linguagens para os surdos-mudos, nos sinais, na mímica, nos dedos comunicantes. Honrai-os e a vós mesmos, que, tendo caminhado nos seus passos até agora, guiados pelo mesmo entusiasmo, ousareis agora tomar outro caminho, ensinando pela palavra, sem serdes desencorajados nem pela pequenez dos meios, nem por obstáculos de toda a espécie, nem pelas novas e graves dificuldades que vos esperam; e, finalmente, sem perder forças e perseverança, mesmo se o sucesso chegar tarde para vos dar a recompensa que esperais. Coragem, senhores: como amigos de coração, permitam-me esta conhecida exortação: coragem e constância nas convicções que aqui formaram, em meio à unanimidade, não diria dos aplausos, mas da inteligência e das almas.

Agora, antes que se afastem de nós, permitam-me saudar, em nome da Itália, as nações tão dignamente representadas neste congresso: Alemanha, Suíça, Inglaterra, Suécia, as duas Américas e França, que nos enviou um número considerável de pessoas formadas na disciplina da caridade militante; esta França que parece destinada a nutrir e criar, ainda que não seja ela mesma a mãe, as ideias mais nobres e maiores, a fim de propagá-las pelo mundo.

Oh, que os desejos que foram sancionados nesta assembleia tenham um eco salutar em todo o mundo! E que a esperança torne o momento da nossa separação menos amargo. Estamos nos separando, é verdade, mas a partir de hoje ainda viveremos lado a lado na comunhão das almas e dos pensamentos; estamos nos separando, mas num futuro, que não está longe, poderemos, não digo pela escrita muda, mas pelo som da voz, trocar novamente entre nós a palavra que queremos dar aos infelizes confiados aos nossos cuidados. Pobres crianças! Eles poderão lê-la em nossos lábios, poderão pronunciá-la; mas, infelizmente, não poderão escutá-la jamais.

Que este pensamento desperte em nós uma piedade cada vez maior por estes infelizes, e que nos encoraje mais fortemente a compensá-los com os meios da ciência e com o ardor da caridade, por aquela grande parte da alegria humana que lhes têm sido para sempre negada. Sinto que se mantivermos essa firme determinação, a despedida que estamos compartilhando agora não será aquela despedida de profunda tristeza que resume toda a nulidade das coisas humanas. É uma despedida melancólica, mas não sem consolação.

Mas, sobretudo vós, ó pais, ó mães dos pobres surdos-mudos, consolai-vos: porque os vossos filhos, embora não recebendo todas as alegrias dos homens, serão verdadeiramente redimidos por vós e pela sociedade, a partir do momento em que a caridade paciente

*Nei loro labbri il fonte  
Della parola apri.*<sup>180</sup>

(Manzoni)

E vós também, ó classe outrora deserddada, levantai-vos à esperança de uma nova vida reacendida pelo pensamento, porque a palavra viva e pura, que vos instrui, já está na sua flor:

*Dove ancor nel segreto matura,  
Dove ha lagrime un'alta sventura,  
Non v'è cor che non batta per te.*<sup>181</sup>

(Manzoni).

**Franck.** — Senhoras e senhores! O Ministro do Interior, de quem dependem na França as Instituições Nacionais para a educação dos surdos-mudos, tendo-me pedido que o representasse nesta interessante assembleia, suponho que, na sua ardente preocupação pelos seus alunos, não ficará indiferente ao saber qual a ideia que formei do assunto principal de vossas importantes deliberações.

É para satisfazer um desejo tão legítimo que, nesta hora suprema, peço a vossa bondosa atenção por alguns minutos.

Há vinte e um anos, em 1859, fui nomeado relator de uma comissão do Instituto da França, à qual foi submetida a questão sobre o melhor método a ser utilizado para a educação dos surdos-mudos. Tive então a oportunidade, num documento que foi publicado, de explicar-me em dois pontos principais sobre o uso da linguagem mímica e sobre o uso da articulação, ou, como vós o chamais mais precisamente, o método oral. Em relação à linguagem mímica, não tenho que mudar de ideia; imediatamente me dei conta de que era uma fonte de ilusões perigosas e que, se fosse conveniente despertar na mente dos surdos-mudos algumas imagens sensíveis, ou algumas representações de ações materiais, dos instintos da vida animal, das paixões mais superficiais da alma humana, ela teria, porém, a grave desvantagem de criar confusão em sua inteligência, de estender um véu móvel e impenetrável entre sua alma e as verdades de natureza moral e intelectual, de fazê-los tomar por ideias movimentos físicos, que, na maioria das vezes, nem sequer são seus símbolos. Por isso, senhores, associei-me

180 "Abriram nos seus lábios a fonte da palavra."

181 "Onde ainda amadurece em silêncio, onde choramos por todo infortúnio irrepreensível, não há coração que não bata por vós."

ardentemente à maioria desta reunião quando ela se declarou contra os sinais, ainda que, sob o nome do método misto, se tenha afirmado que eram usados apenas para preparar ou acompanhar a palavra.

Quanto ao método oral, o estado em que o encontrei há vinte e um anos inspirou-me dúvidas e reservas. Era tão imperfeito nas escolas francesas que visitei naquela época, e dava aos pobres surdos-mudos um aspecto tão pouco humano, que não hesitei em declarar que deveria ser usado apenas com alunos excepcionais, mas que para o maior número a língua escrita, ensinada de acordo com o método intuitivo, era muito preferível. Nunca bani o método oral das escolas, especialmente das escolas que não conhecia; nunca provoqueei contra ele uma sentença de morte, nem um exílio perpétuo. Eu apenas o pus em quarentena até me ser dada prova da sua salubridade.

Hoje, depois de ter examinado várias vezes as admiráveis escolas de Milão; hoje, depois de ver vossos professores e professoras trabalhando, não menos dignos de admiração por seu zelo, caráter e paciência angelical do que por sua capacidade de ensino; hoje, depois de ter ouvido aqui o nosso venerável Presidente, um mestre na arte não só de fazer as pessoas falarem, mas de falar; depois de ter ouvido o comentário eloquente e luminoso sobre o discurso proferido pelo meu compatriota, Abade Guérin; depois de ter visto o seu zelo exaltado por tantos homens que a lei da caridade tem abrasado, entre outros, pelo Abade Balestra, que veio generosamente oferecer à França a ajuda do seu zelo, do seu ardor apostólico e das suas vigorosas esperanças; depois de ter visto e observado tudo isto e de ter escutado atentamente as conversas aprendidas que aqui tiveram lugar entre tantos professores experientes, resta-me apenas repetir, do fundo do meu coração e com inabalável convicção, o grito que aqui ressoou há dois dias: *Viva la parola!* Vamos banir os métodos incompletos, os métodos ilusórios, que durante tanto tempo fingiram tomar o lugar ou servir de complemento a ele!

Cavalheiros! Cavalheiros! Diz-se que Maomé, ao pregar a adoração de um só Deus em Meca, foi com um martelo na mão através do templo cheio de ídolos e, parando na frente de cada um deles, bateu-lhes na cabeça e gritou: “desapareçam, seus fingidores enganosos! O verdadeiro Deus revelou-se”.

Nós dizemos o mesmo aos sinais: “Deem lugar à palavra!”

Não terminei; pois ainda tenho um dever a cumprir, um dever muito caro ao meu coração, o de mostrar ao representante do Governo da Itália e às autoridades municipais de Milão a gratidão a que têm direito pela inesgotável ajuda, extrema benevolência e graça integralmente italiana com a qual tornaram a nossa tarefa não só fácil mas também tão agradável quanto possível. Desnecessário dizer que incluo nos meus agradecimentos as comissões que presidem as duas instituições, não diria rivais, mas animadas pela santa emulação de bondade

uma para com a outra. Também agradeço aos diretores e professores que tenho tido tanto prazer em ver no seu ambiente de trabalho.

Seria uma grande pena para mim não poder transmitir os mesmos sentimentos ao Sr. Pendola, se não tivesse sido acordado que a delegação francesa o visitaria em sua casa para julgar por si mesma a grandeza e santidade de seu trabalho.

Eu não tenho autoridade para falar por todos os membros do congresso; mas talvez eu não exceda meu direito expressando agradecimentos em nome não só dos meus colegas da delegação francesa, mas de todos os meus compatriotas, eclesiásticos e leigos, sacerdotes, seculares e membros de congregações religiosas, que tive a sorte de encontrar neste lugar e dos quais posso dizer que estava orgulhoso cada vez que ouvia as suas palavras.

Vós perdoareis a um homem que passou a vida em estudos especulativos por expressar uma ideia que tem estado em mente há alguns dias. Há muitas coisas ruins sendo ditas hoje em dia. E assim aconteceu em todos os tempos. Temos ouvido o mesmo refrão em todas as épocas: *vai de mal a pior*. Lembro-me de um comentário feito pelo Sr. Guizot. Um dia, durante uma terrível crise para o meu país, aproximei-me dele e perguntei se ele não achava que o mundo estava muito doente. Ele respondeu que: “sempre esteve doente, somente jamais o tinha percebido, e agora que o fez, tinha chegado o momento de curá-lo”. Há um fato considerável acontecendo diante dos nossos olhos que deveria nos dar uma boa ideia dos tempos em que vivemos. Vemos neste lugar homens que pertencem a todas as nações e que são animados por convicções diferentes, mas que também são dignos de respeito; vemos mulheres que vieram de todos os países e são educadas nas mais diversas crenças. Todos estão unidos no mesmo espírito de caridade, todos parecem viver a mesma vida e dedicar-se à mesma formação; todos estão ocupados em estender uma mão fraterna aos infelizes que a natureza parece ter cortado da raça humana, e colocar sua suprema ambição em restaurar o uso da palavra para os mudos.

Se me permitem usar uma palavra que se tornou muito comum na linguagem política do nosso tempo, podemos dizer que anexaram os surdos-mudos à sociedade, à humanidade. É de esperar que todas as anexações que ainda possam ser feitas no futuro se assemelhem a esta. E porque não haveria de ser assim? Por que os povos, que, assim como indivíduos, devem considerar-se irmãos, e cujos interesses, à luz da civilização, tendem cada vez mais a fundir-se, devem estar sempre armados uns contra os outros no espírito da conquista? As conquistas da ciência sobre a ignorância, da caridade sobre o egoísmo, da liberdade sobre a escravidão, são as únicas dignas de ambição, as únicas que respondem à

genialidade do nosso tempo. Estas são as conquistas que espero para as gerações vindouras, e estou certo de que elas serão realizadas.

À expectativa dessas conquistas acrescentamos a de uma aliança não menos desejável: a aliança da liberdade e da caridade.

Liberdade e caridade são duas ideias intimamente unidas em nosso pensamento. A caridade, senhores, é a liberdade na sua mais nobre e pura expressão. A caridade é um movimento espontâneo da nossa alma. Quando não é livre, é apenas uma contribuição involuntária. Se o cobrador de impostos que vem à sua casa lhe dissesse: “É isto que vós tendes que pagar pelos pobres”, vós ficaríeis muito magoados, porque a caridade não tem nada em comum com os impostos. Ela não pode prescindir da liberdade, mas apresso-me a acrescentar que a liberdade não pode prescindir da caridade; a liberdade logo degeneraria em egoísmo; nada mais seria que uma paixão violenta e selvagem, o desejo de comandar aqueles que não pensam e sentem como nós, de impor nossas opiniões a quem não as compartilha. Não, a liberdade não é possível sem caridade. Quando vejo um homem a exhibir as suas ideias liberais, sinto-me tentado a perguntar-lhe: “Meu amigo, quanta liberdade dás aos teus adversários? Pois a liberdade que vós dais a si mesmo, não me importa; será sempre grande o suficiente”.

A liberdade e a caridade devem ser combinadas com a ciência. Sem a ciência, a caridade caminha às cegas, e a liberdade não é senão uma força brutal. Liberdade, ciência, caridade; estes são os três atributos pelos quais a nossa fraca humanidade se lembra dos atributos divinos, que o grande poeta da Itália resume com estas palavras:

... *La Divina Potestate*  
*La somma Sapienza e 'l primo Amore*<sup>182</sup>

**Presidente.** — O ilustre Sr. Franck acaba de citar, dentre as pessoas que mais merecem a estima dos italianos, o venerável Padre Pendola. Seria tentador dizer que o eco de sua voz chegou ao Padre Pendola; porque naquele exato momento ele estava nos enviando um telegrama através do qual saúda a assembleia, regozija-se com suas deliberações sábias e generosas, e deseja que cada um de nós as sustente com nossas próprias ações, com constância e energia.

Distintos colegas e amados confrades! É com tremor e relutância que saio deste lugar, ao qual ascendi com tremor e relutância. A confiança, a indulgência e até a simpatia com que me cercastes, o prazer de vos ter conhecido e de ter aprendido a venerar-vos e a amar-vos, tornam dolorosa para mim a despedida.

Por isso, enquanto vos peço que me perdoeis se, não por falta de vontade da minha parte, mas sim por falta de experiência e de habilidade, enganei as

182 NdT: “... A Divina Potestate. A soma da Sabedoria é o primeiro Amor.”

vossas expectativas nas difíceis e novas tarefas que gentilmente me confiastes, agradeço-vos a vossa cooperação eficaz, pela qual facilitastes o meu dever, e pela maneira séria e familiar durante os nossos debates. Agradeço-vos pelos vossos conselhos esclarecidos, espírito justo, imparcial e amigo generoso da verdade, para que pudéssemos chegar às importantes e memoráveis conclusões que, removendo de agora em diante as diferenças que antes existiam entre as escolas das várias nações e unindo-as todas numa única resolução, numa única ação, constituem, entre nós, o Congresso de Milão, um congresso perpétuo. Nós retornaremos às nossas escolas, às nossas famílias, convencidos de que não perdemos o nosso tempo e com a firme intenção de instruir todos os surdos-mudos pelo mesmo método, ou seja, ensinar-lhes a palavra pela palavra, sem qualquer outro meio. Todos nós temos boas notícias para dar aos nossos alunos; estamos ansiosos por lhes dizer: vós falareis!

Esta reflexão torna menos amarga a dor que sinto ao despedir-me de vós, amados colegas, e ao mesmo tempo não me deixa senão regozijar-me com a convicção da utilidade prática dos nossos encontros e da sua eficácia para uma real melhoria da condição dos surdos-mudos, e eu diria também daqueles seus professores.

O nosso congresso, pela seriedade das suas discussões, pela solidez das suas deliberações, baseadas no exame dos fatos, desmentiu as principais censuras que são feitas, precisamente em relação à maioria destes encontros, e, por isso, adquiriu grande importância na história da nossa arte beneficente. Bem, eu gostaria que nossa conduta futura desmentisse a outra acusação (geralmente bem merecida), ou seja, que o efeito não atende de forma alguma aos esplêndidos desejos expressos por esse tipo de evento. Vós votastes unanimemente para transmitir o ensinamento da palavra pela palavra sem qualquer outro meio: agora, para esta decisão, que é o grande resultado do nosso memorável congresso, recomenda-se a firmeza da vossa decisão e todo vigor de vossa ação. Sem dúvida, as dificuldades que vós encontrareis na aplicação deste método serão grandes, especialmente no início; serão tão grandes quanto os obstáculos que vós tereis que superar antes de poder fazer o caminho para a verdadeira transformação. Mas tenhamos coragem e sigamos em frente até o fim! Há uma recompensa que retribui tudo, uma recompensa que tenho apreciado depois de muitas lutas, uma recompensa que é consoladora e maior do que qualquer outra: refiro-me à satisfação de que desfrutareis quando os vossos alunos pronunciarem diante de vós, pela primeira vez, os sagrados e queridos nomes do pai e da mãe, e quando os ouvirdes falar os louvores de Deus através da palavra, e os virdes correr para os braços dos seus entes queridos, saudando-os com a palavra.

Nesse dia vos lembrareis, espero, dos colegas da Itália, e também espero que falareis sobre o Congresso de Milão aos vossos alunos e aos seus pais emocionados.



Adeus, então, almas generosas da França, que retornam aos Alpes na mais santa e generosa das resoluções! Adeus, nobres e gentis irmãos da Inglaterra, Suécia, Noruega e Alemanha, e vós, corajosos filhos da América, que não tivestes medo de atravessar o Atlântico e de viajar tão longe para acrescentar um raio de luz às deliberações sobre o destino dos pobres surdos-mudos!

Voltando aos vossos colegas, que também são nossos, e aos vossos queridos filhos adotivos, levai-lhes as nossas calorosas saudações e este desejo do coração dos seus irmãos na Itália: que a palavra, que reuniu todos os professores de uma escola, possa unir todos os surdos-mudos numa só família, com a grande família da humanidade libertada. Este é o nosso último adeus: *Viva la parola!*

**Ackers.** — Permitam-me, em nome dos membros ingleses deste Congresso, expressar um sentimento de gratidão a todos os membros da assembleia. Antes de tudo, desejo expressar a minha profunda gratidão pela cordialidade com que fomos recebidos pelas autoridades desta nobre cidade, e especialmente pelo Prefeito da Província, Comandante Basile, que teve a gentileza de presidir a inauguração e o encerramento deste congresso, e pelo senhor administrador da cidade. Devemos prestar também nossos respeitos ao Dr. Cavaleiro Zucchi, representante do Governo e da Instituição Real, e aos diretores das duas Instituições, aos professores e àqueles que, durante esses poucos dias, nos banharam com todo tipo de cortesia. E em nome de todos estes compatriotas de língua inglesa, antes de partir, gostaria também de agradecer à assembleia pela forma como acolheu e ouviu o relato da Sra. Ackers.

Não há nada mais poderoso do que o amor materno, o amor da mãe de um surdo-mudo, que deseja que o bem feito à seu próprio filho, tendo-o instruído pelo método da palavra pura, seja estendido a toda a classe de surdos-mudos infelizes; nenhum outro motivo poderia ter persuadido a Sra. Ackers a falar pela primeira vez na sua vida em uma assembleia pública e tão solene. Agradecemos a Deus pelo progresso que, graças à sua proteção, tem sido feito na causa da educação dos surdos-mudos nos últimos tempos. Passaram-se oito anos desde que eu e a minha esposa começamos as nossas viagens de observação. Foi-nos dito a certa altura que uma viagem à Itália seria completamente inútil, porque o ensino oral estava ainda em seus primeiros ensaios, e por isso não havia nada para ver. Hoje, pelo contrário, podemos ver que os esforços do Abade Balestra e do nosso Presidente Tarra conseguiram neste país resultados que não ficam atrás de nenhum outro no mundo. Queremos expressar a nossa gratidão aos professores franceses que abandonaram o chamado até hoje “método francês”; e também aos nossos irmãos na Alemanha, a quem não importa que o método que usaram pela primeira vez ainda seja chamado de alemão. De agora em diante falemos apenas do método oral, e que seja o método universal. É por isso que eu termino gritando: *Viva la parola!*



**T. Gallaudet.** — Peço que também me seja permitido dizer algumas palavras em nome dos professores dos Estados Unidos da América. Muitos de nós atravessamos o Atlântico para participar dos trabalhos deste congresso. Estamos muito felizes por termos vindo aqui. É bom que os representantes de tantas nações se reúnam para estudar, para aprender uns com os outros, e por isso é uma grande satisfação ver tantas pessoas de todas as idades, de ambos os sexos, de todas as condições, religiões e nações, aqui reunidas com as mesmas intenções, cada uma agindo de acordo com a sua própria inteligência, experiência e consciência. Nós viemos de terras distantes, mas estamos todos unidos sob a vontade de Deus! Juntemo-nos em um propósito comum. Os nossos corações estão cheios de gratidão pelo nosso eloquente presidente e por todos vós, e recordaremos com nossos irmãos dos Estados Unidos os momentos felizes da nossa estadia em Milão e do trabalho que realizamos.

**Balestra.** — Senhoras e senhores! Foi à Itália que coube a honra, depois da França, de acolher um congresso internacional; mas a Itália foi mais feliz do que a França: o Congresso de Milão foi verdadeiramente internacional no número e na qualidade das pessoas que o compõem. Milão, casa de César Correnti, tinha mais direito do que qualquer outra cidade italiana de sediar este congresso. E como acabo de citar um dos seus ilustres filhos, gostaria que ele voltasse, pelo menos por um dia, para ocupar a sede ministerial da Instrução Pública, para que ele pudesse tornar realidade a lei que propôs em favor dos surdos-mudos. Então uma coroa imortal circundaria a cabeça deste nobre filho da cidade de Milão. Milão, a pátria da Taverna, a primeira que levou a sério a questão do método oral; Milão que, talvez, não possua rivais em matéria de instituições de caridade, onde não há nenhum rico que não deixe em seu testamento, em sua honra e para sua glória, um pouco de dinheiro para o alívio dos pobres surdos-mudos: Milão, senhores, é a cidade que foi escolhida, com razão, como sede deste congresso. E eu, cidadão de Como<sup>183</sup>, grito: Viva Milão; Viva o congresso!

**Sr. Treibel.** — (levanta-se e agradece em alemão a seus colegas e as cidades italianas onde foi tão bem recebido e parabeniza o grande trabalho concluído em tão poucos dias.)<sup>184</sup>

**Hugentobler.** — Se me permitem acrescentar algumas palavras em nome da minha Suíça, que represento aqui sozinho, para meu grande pesar, gostaria de dizer que tive um forte sentimento de complacência por estar neste congresso, porque os resultados que vimos nas escolas italianas não são de modo algum

183 NdT: No Congresso de Lyon, em 1879, foi decidido que o congresso seguinte seria em Como.

184 É lamentável que não possamos citar aqui as expressões exatas do Sr. Treibel, porque os estenógrafos não as tomaram em nota. O redator.

inferiores aos das nossas melhores instituições de Basileia e de Saint-Gall. Na Suíça dispomos de escolas das quais temos motivos para nos orgulhar; mas confesso humildemente que é muito difícil para nós ensinarmos o método oral puro, tão puro como é ensinado na Itália.

Quando nós e nossos alunos viermos a parar de usar sinais, teremos alcançado o objetivo supremo do nosso ensino. Bem, nestas duas instituições em Milão eu tenho notado isso e tenho me surpreendido; não acredito que haja outra escola que ofereça resultados tão maravilhosos. Devo acrescentar também que fiquei muito surpreendido por encontrar tanta afabilidade e delicadeza nas pessoas sérias que aqui se reuniram, movidas por um único pensamento, o de fazer o bem. Fiquei profundamente emocionado com esta união, porque durante oito anos eu sempre encontrei muitas dificuldades e obstáculos na França, e devo confessar que no ano passado, no Congresso de Lyon<sup>185</sup>, eu não acreditava que as coisas deveriam mudar tão rapidamente. É verdade: em Lyon foi-nos prometido que aprofundaríamos o assunto para resolvê-lo em pouco tempo; mas eu penso que no final de um congresso muitas dessas coisas são prometidas. Bem, agora estou contente por ver que a promessa foi fielmente cumprida, e estou contente por ver isso.

**Vaïsse.** — Algumas palavras para apresentar o Sr. Abade Bélanger, diretor da Instituição de Montreal no Canadá. Ele acaba de chegar a Milão e não sabia que o Congresso iria ser encerrado hoje.

**Bouchet** — Senhoras e senhores! A França se une à Inglaterra, à Alemanha e à Suíça. Ela concorda com as referidas nações ao expressar todos os sentimentos de gratidão que têm sido tão bem manifestados. Agora, posso resumir estas expressões numa única frase, uma frase que nos lembrará sempre estes senhores e senhoras e que jamais esqueceremos: “A gratidão é a memória do coração”.

**Ekbohrn.** — Senhoras e senhores! Nós nórdicos, quando pensamos num país encantador e quando queremos dar um nome desse país, por exemplo, pensamos sempre na Itália, nesta Itália que, vista uma vez, gostaríamos de ver de novo, sempre. Quando o frio rigoroso nos atinge, fechamos os olhos e sonhamos com esta bela Itália e a vemos. O sol, o sol esplêndido, raramente é visto em nosso país; inclusive quando um de nós está na Itália, gostaria de ficar neste país

---

185 NdT: O Primeiro Congresso Nacional para o melhoramento das condições dos surdos-mudos, ocorrido nos dias 22, 23 e 24 de setembro de 1879, na cidade de Lyon, parece ter sido decisivo para a forte movimentação em torno do congresso internacional de 1880. A decisão de Lyon de que os sinais permaneciam como auxiliares do método oral, possivelmente, influenciou na opção por um congresso em Milão onde dois institutos de surdos-mudos praticavam o método oral. Certamente, a leitura do Congresso de Lyon ilumina e amplia a compreensão do que foi o Congresso de Milão.

feliz. Mas não é só pelo seu esplêndido sol que amamos esta terra afortunada. Outro astro brilha aqui e nos faz amar a Itália: o astro do amor por aqueles que sofrem, o sol do coração que brilha no seu céu límpido. Como é quente aqui! Mas é mais quente no seu coração, que é todo pela humanidade que sofre. Viva todos aqueles que, como eu, trabalham para melhorar a condição dos pobres surdos-mudos. Viva a Itália!

**Correnti.** — Vim aqui para mostrar a minha dupla impotência. O meu amigo Balestra já me denunciou; ele já falou das minhas boas intenções e do meu fracasso. Devo despedir-me de vós; mas tive a infelicidade de não poder assistir aos vossos trabalhos, por isso tenho de fazer um discurso que, evidentemente, não é tão prático, nem tão adequado como os discursos eloquentes que ouvistes. De qualquer forma, como prometi, cumprio a minha palavra, mesmo com o custo de dar pela terceira vez uma prova da minha impotência (Ele lê<sup>186</sup>).

“Senhoras e senhores! Está na hora de dizer adeus. Que frase admirável, que palavra comovente e profunda! A Deus! Espanto-me que ela seja tão pouco compreendida, e que pela frequência de uso tornou-se quase comum. — Devemos, portanto, despedir-nos, o que para muitos de nós equivale a dar a nós mesmos um encontro com Deus. — Mas por que, caros confrades e irmãs respeitáveis, por que me encontro falando de Deus neste momento, em que devemos trocar alegremente sinais de amizade e promessas de boas lembranças? Porque, nesta hora solene, volta aos meus lábios esta palavra misteriosa, que tem sido a pedra angular da humanidade durante tantos séculos e que hoje em dia gostaríamos de reduzir a um simples advérbio, a um pleonasmo retórico?

Isso é porque estais a fazer um trabalho divino aqui. Quando as dúvidas, que se respiram na atmosfera demasiado rarefeita da ciência tomam-me o coração, quando o equívoco desonesto me obceca sob as formas geladas da língua oficial, quando finalmente pelo meu próprio esforço me sinto inclinado para a fera que carregamos dentro de nós, ou que nos transporta; bem, penso na falange sagrada dos homens dedicados a uma vocação que não tem título na linguagem da Igreja e do Estado, penso nos homens dedicados ao serviço dos infelizes que nem sequer conhecem a sua desgraça, que não sabem ter pena dela, que não podem pedir ajuda e que não nos dirigem orações nem reprovações.

O que é que vos obriga a pensar na miséria, se estão a ignorar a si mesmos e que nós também podíamos ignorar? O que vos força a aguçar nas almas adormecidas o aguilhão da consciência, a despertar nos espíritos letárgicos o tormento da inteligência ainda impotente? É que vós tendes fé na consciência e na razão. É que vós entendestes o mistério, adivinhado pelo grande atleta da

---

186 NdT: Correnti lê seu discurso escrito em francês como se pode confirmar no terceiro parágrafo a seguir.

Igreja Latina<sup>187</sup>, quando, ao derrubar o maniqueísmo, escreveu que o mal está na ordem espiritual divina do *cosmo* apenas como uma ocasião para o bem, apenas como uma tentação heroica para os homens de boa vontade.

Mas vejo que aqui é necessário um parêntese. Os nossos ilustres confrades, que até agora tiveram a complacência de tentar compreender a língua italiana, vão querer ver, espero, na minha ousadia de experimentar uma língua estrangeira, mas da qual os corações italianos tantas vezes tiraram consolo e esperança, um testemunho de respeito por eles, e não um abuso de palavras. As nossas duas línguas irmãs devem estar juntas formando uma família e trocar apenas palavras de bondade e encorajamento uma com a outra.

Além disso, a vossa presença tinha de devolver a palavra mesmo àqueles que não estão habituados à tribuna. Assim, em mim vós podeis ver um verdadeiro mudo, que está tentando expressar a simpatia que vós inspirastes em todos os nossos compatriotas. Tomei, portanto, a palavra, que vós mesmos me trouxestes.

A palavra! Oh, gostaria de convidar aqui, para esta escola de dificuldade, de sinceridade, de sobriedade, que vós abristes para refazer as almas dos pobres surdos-mudos, gostaria de convidar esta multidão de falantes, palestrantes, fazedores de discursos relâmpagos, de oradores diários e de muito tempo, de todos aqueles que finalmente encham o mundo de barulho e confusão, e a quem o Apóstolo dos Gentios, que pode muito bem voltar a ser o Apóstolo do nosso tempo, chamou de retumbantes címbalos e cornetas que sopram no vazio. Ah! como gostaria de chamar à escola aqueles que não respeitam a santidade da palavra, que forjam sofismas para mentir aos outros e a si mesmos, para atordoar sua consciência e, segundo a famosa boa palavra, digna de Mefisto, para esconder seus pensamentos. Nos lábios dos surdos-mudos puderam aprender e compreender como o verbo se torna carne, como a ideia se torna uma força plástica, que transforma e ilumina a fisionomia dos redimidos, que corrige e modela até o seu organismo e lhes dá olhos que escutam, e uma voz que ressoa apenas na mente.

Que tema feliz para os evolucionistas! Mais ainda, que nobre desafio para a caridade, que age mesmo antes de saber como vai lidar com os obstáculos, que sempre ousa, que sempre espera, que sempre caminha sem esperar para amar e sacrificar-se, a ciência lhe ensinou o segredo do futuro, e lhe garantiu o sucesso e a recompensa. — Na verdade, há um espírito de caridade, que é um capítulo da economia social, com fortes conotações políticas. Uma caridade fundamentada, bolsista, orçamental, que rege a sua contabilidade de forma dupla, e dando esmola a Lázaro pede em troca uma anistia para o Rico. Tenho um respeito infinito por essa benevolência bem aconselhada, que eleva o auxílio e contribui para a

187 NdT: Possivelmente, referência a Agostinho de Hipona.

ascensão social. Mas não é isso que eu adoro. — É bom, é prudente, é necessário estudar as fórmulas e seguir fielmente as práticas para os relatos. Pois não há dúvida: é preciso saber fazer, até para fazer o bem. Mas não são os benthamistas que teriam feito a fonte divina jorrar. Podem explorá-la habilmente, explorá-la de fato, mas não podem renová-la, se alguma vez, por infortúnio, ela se esgotar. É esta loucura divina, como São Paulo a chamou, que se propõe apenas para o bem, sem segundas intenções, sem barganha de louvor e recompensa. É este instinto sublime, esta sede de sacrifício, este impulso seráfico, que nos faz viver fora de nós mesmos, que nos ensina a divinizar a vida, vivendo para os outros. E é seguindo esse impulso, que nos afasta dos problemas e dos pontos baixos da vida individual, e que nos atrai para a vida universal, que vós conseguistes alcançar essa milagrosa restauração do espírito, no verbo, que conseguistes reabrir à luz espiritual tantas almas abandonadas ao regime de isolamento, eclipsadas na solidão e privadas de ambos órgãos. *Fides ex auditu*<sup>188</sup>.

Ah, caros confrades, permitam-me, para concluir, retomar a nota com que comecei.

Procuremos neste crepúsculo da vida divina, que atrai as nossas almas, procuremos na lógica do coração, procuremos no esplêndido desabrochar da plasticidade do verbo, esta inteligência de amor, *intelletto di amore*, admirável invocação do nosso profeta nacional<sup>189</sup>. *L'intelletto di amore* é o enigma ainda mal compreendido pela nossa civilização científica, que acredita apenas no que entende e toca: e realmente toca muito, mas, temo, entende muito pouco.

E mais uma palavra que vós podeis levar para uma boa viagem. Está escrito: *Que aqueles que fazem obras de caridade, as façam com alegria*. Deixo-vos com a santa alegria que vos é devida pelo bem que fizestes, pelo bem que ireis fazer, e saúdo-vos com aquele ideal sublime, que é o consolo e a força do nosso espírito: *A Deus*.

**Houdin.** — Como Vice-Presidente deste Congresso pela França, gostaria também de vos dirigir uma palavra de despedida; mas como me posso expressar? Procuo no meu coração e descubro que vim aqui, como todos os franceses, cheio de amor pela Itália, pela Itália, a irmã da França, que a cadeia dos Alpes une em vez de separar, e volto para casa com o mesmo amor redobrado e, além disso, com uma gratidão e uma doce lembrança que nunca se desvanecerá da minha alma.

**Sr. Prefeito.** — Depois do discurso proferido em nome do Governo por aquele que foi dignamente nomeado para representá-lo, seria bastante desnecessário

188 NdT: Citação do texto bíblico da carta de Paulo aos Romanos. “A fé vem pelo ouvir” (Rm 10,17).

189 NdT: Possivelmente, alusão ao poeta italiano Dante Alighieri que numa de suas composições fala do amor salvífico.

para mim, chefe político e administrativo desta Província, ter de repetir a expressão dos mesmos sentimentos de uma forma desprezível e desalegrante. E eu terei o cuidado de não fazê-lo, especialmente porque não é só nesta casa, mas em cada um dos nossos corações, que ouvimos o eco comovente das nobres expressões que testemunham o propósito de todas as nações civis. O grito da palavra, repito, não é apenas a conquista da ciência; é a vitória do coração, é o anúncio de um grande futuro, é o melhor corolário daqueles estudos etnográficos que, juntamente com a reabilitação da humanidade, nos conduzirão, não sabemos para onde, mas com certeza para um destino melhor.

Ilustres estrangeiros me enviaram expressões de consolo e encorajamento a este amado país, a Itália; e eu vos agradeço, senhores, do fundo da minha alma. Se não formos inteiramente dignos disso, ainda assim teremos estado à espera destas boas palavras que nos empurram mais adiante no caminho do progresso real. Esperávamos por elas com um único propósito; pois, como acaba de dizer um desses ilustres estrangeiros, se faz calor aqui, sob este luxuoso céu, sob tão esplêndido sol, tudo isso não tem influência na firmeza e serenidade de nossas resoluções, nem nos distrai de nosso objetivo supremo; não causa constrangimento a ninguém; assegura nosso futuro através do fortalecimento de nossas condições sociais e políticas.

Senhores, eu, representante do Governo, tive a oportunidade de assistir ao encerramento de todos os congressos científicos nacionais e internacionais que aqui se reuniram nos últimos dias<sup>190</sup>: no último momento das despedidas, vi trocas de apertos de mãos e sorrisos. Em todos esses rostos radiantes percebia-se a audácia que a ciência desperta: mas nada que me levasse às lágrimas, não via, como aqui, essa alma perturbada, esse tipo de corrente de benevolência que nos orgulha a todos, desse lado e do outro lado do Atlântico, nessa palavra fatídica que é o bem da humanidade. O congresso, ao redimir uma classe de infelizes na sociedade, o fruto de cujos estudos se materializa e se volta para um desses infelizes e diz: “Levanta-te e fala”; não só nos faz bem à mente, mas também fortalece nossos corações, enobrece nossos sentimentos e nos faz ter orgulho de ter feito coletivamente uma boa ação.

Finalmente, eu assisti aos testes aplicados a estas pessoas infelizes. Senhores, sou um estranho a estes estudos, e como não é totalmente proibido a um representante do Governo privar-se por um momento da sua capacidade oficial, peço-vos permissão para falar-vos com o coração aberto e ouvir apenas os meus sentimentos; pensei ter visto a verdadeira redenção e vi também que os

---

190 NdT: Também em Milão aconteceram outros dois congressos no mesmo período que o Congresso de Milão. Entre os dias 06 e 09 de setembro ocorreu o Segundo Congresso Internacional de Otologia e entre os dias 02 a 05 o Primeiro Congresso de Laringologia.



mesmos dois métodos que se sucederam, um dos quais aqui obteve uma grande vitória, são apenas fiéis apoiantes do desenvolvimento do espírito humano, porque a história da humanidade nos ensina que a linguagem representativa dos sinais precede a da palavra, a palavra que liga e une, que empurra estas crianças da desgraça para o meio da sociedade e lhes diz: “Vós sois iguais aos outros”.

Em nome desta vitória, em nome do bem que fizestes a tantas pessoas infelizes, eu vos saúdo. E neste século, em que o bezerro de ouro e o Deus de milhões são adorados com grande entusiasmo, prestemos homenagem à Rainha da Caridade, que tem uma esplêndida encarnação como Margarita<sup>191</sup>, uma emanção também de caridade pública e privada.

**Presidente.** — O Congresso Internacional de Milão está encerrado.

O Congresso Internacional de Milão para a Melhoria da Condição dos Surdos-mudos terminou em meio aos mais sinceros, vivos e eloquentes aplausos, que muitas vezes interrompiam cada orador.

Este congresso foi da maior importância pelo número e pela qualidade dos seus membros, que vieram de todos os cantos da terra, e pelo espírito tranquilo da caridade que sempre reinou em suas assembleias, onde parecia que a promessa de Cristo havia sido cumprida, isto é, a de enviar o seu espírito entre aqueles que se reuniram em seu nome, e também através das resoluções que foram acordadas por unanimidade sobre assuntos vitais para o futuro dos nossos queridos infelizes, onde o mais importante é o da palavra. A questão da palavra foi longamente debatida, orgulhosamente combatida com importantes argumentos habituais, oportunidade e possibilidade, e simplesmente defendida com fatos e razões, e finalmente venceu pela consciência comum e vontade de desejar o bem a todo custo e progredir no bem, com a aspiração de se elevar mais alto através da caridade livre associada à ciência, segundo a bela frase do Sr. Franck, pela qual ele nos lembrava a máxima da antiga filosofia italiana: “Não há hospedeiro mais agradável a Deus do que uma sábia benevolência”.

---

191 NdT: O prefeito parece referir-se à Margherita Maria Teresa Giovanna (1851-1926), esposa do Rei Humberto I que governou a Itália unificada em 1878. A biografia de Margherita aponta para seu grande envolvimento com os mais empobrecidos por meio de obras beneficentes e filantrópicas.



## **APÊNDICE DAS ATAS DO CONGRESSO INTERNACIONAL PARA OS SURDOS-MUDOS**

---

Este Apêndice é usado para complementar as atas anteriores, porque inserimos nele tudo o que não pudemos colocar nas próprias atas, embora faça parte delas, e nas memórias que, não tendo sido lidas durante o congresso, foram entregues ao escritório da presidência para publicação. Pedimos aos senhores autores de alguns trabalhos que compreendam o fato de termos suprimido as passagens de seu trabalho não relacionadas às questões debatidas no congresso e aquelas que foram apenas uma repetição do que outros já haviam dito, e já faziam parte das atas; ou mesmo passagens relacionadas a assuntos que não estavam em discussão e que talvez poderiam ser inútil abordar, como por exemplo, a parte histórica do ensino oral. Espero não recorrer em vão à equidade dos autores, que com certeza não tiveram outro objetivo senão o de trazer cada um a sua pedra em relação aos outros membros para a construção do edifício geral, que o coordenador deste Apêndice também manteve a devida atenção.

## RESPOSTA À PERGUNTA ESPECIAL Nº. 1 PELO SR. S. JOHN ACKERS

Antes de mais nada, devo agradecer aos organizadores deste muito importante Congresso internacional pelo favor que me foi concedido, embora não seja professor, de trazer minha parcela de informações sobre educação de surdos-mudos. É bom que quem não me conhece saiba que nunca fui ligado à profissão docente; e que eu nunca tive nenhum interesse pecuniário em uma escola ou em uma instituição.

O que despertou a simpatia da minha esposa e a minha, é que nossa única criança perdeu o uso da audição quando tinha apenas alguns meses.

Antes desse acontecimento, compartilhávamos, infelizmente, a opinião de não prestarmos atenção especial à condição e educação dos surdos.

Vendo quão determinados os defensores da linguagem falada e os dos sinais brigavam entre si na Inglaterra, resolvemos julgar por nós mesmos em outros países até que ponto as vantagens de um método superam outro além da carreira escolar, e quando a vida da escola abre espaço à vida social; porque o método da palavra pura não tinha sido posto em prática por tempo suficiente na Inglaterra para que os resultados sociais em seus alunos tivessem nos impressionado.

Para evitar qualquer risco de confusão, eu definiria, como segue, os termos usados neste trabalho.

“Método da palavra pura” é baseado na articulação e na leitura labial; “Método mímico” é baseado em gestos; “Método misto” é baseado nos gestos, com uma certa quantidade de articulação ensinada de forma complementar.

Devo observar aqui que, quando, em 1872, começamos nossa viagem de estudo, que incluiu a Inglaterra, a América, a Holanda, a Bélgica, a Alemanha, a Suíça, a França e a Escócia, cada território na ordem indicada, estávamos inclinados naturalmente em direção ao método em vigor no nosso país, isto é, o método mímico.

Pelo exposto, deve parecer natural que me seja solicitado o resultado de nossas investigações como resposta à primeira das perguntas especiais do programa da conferência dos senhores, ou seja: “Os surdos-mudos educados pelo método de articulação, esquecem-se, quando saem da escola, da maior parte do conhecimento que adquiriram lá, e, em conversa com os falantes, eles dariam preferência à linguagem mímica e à língua escrita?”

Se essa preocupação tivesse fundamento, a que isso deveria ser atribuído, e quais seriam os meios para remediá-la? Eu respondo que os surdos de nascença, assim como outros, que foram devidamente instruídos pelo método de articulação, não se esquecerão, quando abandonarem a escola, da maior parte do conhecimento que adquiriram lá, darão muito menos ainda preferência à linguagem mímica e escrita do que à articulação.

Notem que eu endosso com certa ênfase a palavra “pelo”, pelo método de articulação.

Nesta palavra repousa toda a diferença entre o método da “palavra pura”, com seus excelentes resultados, e os vários estágios do método “misto”, com seus resultados pouco favoráveis. É essa articulação ensinada, em vez de seu ensinamento *pela* articulação; articulação ensinada, ou seja, como algo extra, um assunto, lição, ao invés de fazer da articulação o canal através do qual todas as instruções devem ser dadas, que é tão frequentemente confundida com o método da “palavra pura”. Eu examinei várias escolas que utilizavam o método “misto”, que alegavam ter todas as vantagens que o método da “palavra pura” oferece. E, bem, nesses estabelecimentos era feito o ensino da articulação apenas meia hora por dia, e temos visto algumas escolas onde este ensino, considerado complementar, como um extra, foi dado apenas dois dias por semana<sup>192</sup>. Compare isso com as vantagens de uma sala escolar onde todo o conhecimento é adquirido pela articulação, onde todas as oportunidades de comunicação disponíveis nos jogos e nas refeições são realizados da mesma maneira; e então vereis o seguinte: aqueles que são ensinados pelo método da “palavra pura”, a linguagem falada e leitura labial são sua linguagem natural, a língua do seu país, a dos ouvintes-falantes, e própria deles. Por que seria, então, surpreendente que a usem na vida social? De fato, o que seria surpreendente é que não a usassem. Uma vez que aprenderam a articulação como complemento, nunca irão considerar isso como sua língua natural: terá o mesmo efeito que uma língua estrangeira ensinada às crianças ouvintes. Portanto, não é de surpreender que os surdos que assim são ensinados prefiram ser considerados surdos-mudos na sociedade, e usar mais os gestos, ou qualquer outro método que falarem de modo imperfeito e com dificuldades, que para eles sempre foi uma tarefa desagradável, e com a qual nunca se sentiram confortáveis. Acrescente-se a isso que, com esses métodos, prestamos pouca atenção à leitura labial ou à arte de entender a linguagem falada dos outros. A censura mencionada pela questão do programa, e à qual essa memória responde, é totalmente inadequada para o método

---

192 NdT: A frase no original francês que também é apresentado na impressão italiana se conclui de maneira, aparentemente, abrupta: “deux jours l’un”. Concluímos pela comparação que o autor desejava fazer que, possivelmente, perdeu-se a palavra “semana”.

da “palavra pura” e para aqueles a quem ela instrui; mas é ricamente merecida pelos vários níveis do método “misto” aos quais se dirige com com uma força irresistível, métodos baseados em sinais ou no alfabeto manual e que são postos em prática por aqueles que são hostis ao método na sua pureza.

Os professores e os apoiadores desses métodos relatam o fracasso de seus alunos em lembrar e usar a linguagem falada na sociedade, como argumento de que é gasto muito tempo ensinando essa mesma linguagem falada aos surdos durante sua escolarização; enquanto os sucessos conquistados pelos felizes alunos das escolas que usam o método da “palavra pura” provaram ser um dos presentes mais preciosos que os surdos poderiam receber quando eles certamente o adquiriram. Vamos citar um exemplo impressionante sobre esse assunto. O Comitê de Escolas de Londres (*The Board School for London*) adotou as conclusões de seu inspetor para todas as escolas, exceto uma, esse inspetor publicou o seguinte em 1879: “Durante os trinta anos em que pratiquei os dois métodos, descobri que a articulação e a leitura labial só podem ser usadas como o único meio de comunicação para fins de ensino em alguns casos, e em uma proporção que não exceda cinco por cento.” Então, esse professor inglês, bem conhecido, rejeitou assim o uso prático do método da “palavra pura” em todas as escolas para os pobres na metrópole inglesa: esse método que ele não entende, que ele nunca tentou, e que nunca teve a oportunidade de ver resultados, porque, como ele anuncia publicamente, seu próprio método “misto”, conforme o relato, também falhou.

Agora, se me permitem, eu irei avançar na apresentação de exemplos escolhidos a partir do grande número de pessoas que testemunhamos por nós mesmos, e cuja educação foi realizada em escolas e instituições de diferentes países.

Vimos meninos e meninas, homens e mulheres jovens, homens e mulheres de certa idade. Entre eles estavam aprendizes, operários e patrões e outros sem profissão; nós os vimos em casa ou na sua obra, em seu comércio ou no meio da sociedade. Nas nossas relações com os professores do método “mímico” e o método “misto”, foi-nos garantido várias vezes que todos os antigos alunos que encontrássemos capazes de conversar e ler lábios seriam os que não eram completamente surdos, ou que teriam sido ensinados a falar antes de perder a audição; em resumo, semi-mudos e semi-surdos. A fim de ter a prova da verdade desta afirmação quase universal, visitamos apenas sujeitos absolutamente surdos desde o nascimento, e pusemo-nos a fazer nosso teste mais severo, tínhamos o cuidado de nunca perguntar onde encontraríamos os surdos que saíam das escolas antes de estarmos prontos para visitá-los, para que não fossem preparados para nos receber. Agimos assim para responder aos argumentos apresentados pelos professores dos métodos “mímico” e “misto” e regozijamo-nos por satisfazer os incrédulos, ao tomar tais precauções, embora, à medida em que prosseguíamos,

reconhecíamos sua inutilidade e, com frequência, sentimos vergonha de termos sido tão desconfiados.

O contraste foi mais impressionante entre os instruídos pelo método da “palavra pura” com quem conversamos oralmente<sup>193</sup>, e aqueles que foram ensinados pelo método “mímico”, incapazes de manter uma conversa conosco, ignorando os sinais e o alfabeto manual, também os esforços para escrever foram totalmente infrutíferos; e, em muitos casos, era impossível de entender, isso porque a língua de seu próprio país era para eles uma língua estrangeira. Até os mais fortes defensores desses sistemas serão forçados a admitir que a língua de seu país, ensinada segundo a ordem invertida dos sinais à mais elevada pessoa, terá sempre para ela um resultado idêntico. O Sr. Dr. E. M. Gallaudet reconheceu-o comigo, e disse-me que eu poderia mencionar esse fato, que sua própria mãe<sup>194</sup>, pessoa tão eminentemente talentosa pela natureza e educação, mesmo chegando a uma idade mais avançada, nunca tinha perdido em seus escritos o que podemos intitular de “surdos-mutismos”.

O resultado de nossas relações pessoais com os surdos que foram educados pelo método “da palavra pura” foi encorajador, além de qualquer coisa que ousássemos esperar. Nunca nos deparamos com nenhum sujeito que pudéssemos tomar por um ouvinte-falante, é verdade; mas vimos pessoas de todas as condições, e, em uma ampla variedade de circunstâncias. E em todas as nossas entrevistas fomos capazes de entender a fala deles, de sermos, em troca, compreendidos pela leitura que faziam de nossos lábios.

De fato, vimos pessoas capazes de seguir vantajosamente seu caminho no mundo, através da linguagem falada, e da leitura labial. Por exemplo, entre aqueles que visitamos estavam alguns aprendizes, um deles não era um bom exemplo, porque gaguejava como o restante dos membros da sua família que ouviam; contudo pudemos entendê-lo e ele leu, sem hesitar, nossos lábios. Como expressamos a seu mestre o prazer que sentimos ao ver que este garoto era capaz de ser entendido pela fala (foi um dos primeiros casos que vimos), este em resposta nos disse com muito mau humor: “Fala demasiado: conversa sempre com seu companheiro”.

Vamos dar outro exemplo. Vimos uma professora de costura que estava num alto posto de sua profissão em uma das mais pequenas cidades da Alemanha. Em nossa primeira entrevista, ela teve certa reserva em falar sobre si mesma. Isto chegou aos ouvidos do seu pretendente, que nos pediu que fizéssemos uma segunda visita à sua noiva, o que consentimos, acompanhados por ele.

---

193 NdT: Literalmente “viva voz”.

194 NdT: A surda Sophia Fowler (1798-1877), casada com Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), com quem teve 08 filhos. Destes, Edward Miner Gallaudet (1837-1917) e Thomas Gallaudet (1822-1902) dedicaram-se diretamente à educação de surdos.

A entrevista não poderia ser mais divertida. Ele a reprovou francamente por ter se mostrado na manhã tão pouco habilidosa, e depois de ter dado início a uma divertida discussão, puseram-se a tagarelar de tal forma que se podia pensar que eram duas pessoas que ouviam em vez de uma; nós os acompanhamos, e tivemos uma longa e muito agradável conversa com a costureira; ela nos assegurou – e nossas informações provaram seu dizer – que seguindo sua profissão, os únicos meios de comunicação que ela tinha com as pessoas que lhe davam trabalho eram a articulação e a leitura nos lábios, nunca tendo recorrido à escrita, nunca tendo entendido o falar pelos dedos e pelos sinais.

Ninguém com a audição mais apurada poderia parecer mais feliz, mais alegre, mais encantadora do que aquela costureira surda.

Ficamos profundamente impressionados com o contraste marcado entre aqueles que são capazes de utilizar a linguagem falada e aqueles que não o podiam fazer. Aqueles que eram capazes de usar a linguagem falada assemelhavam-se muito mais a pessoas que ouvem, eles eram tão bons em se misturar com a sociedade dos outros e em manter o seu lugar no mundo!

Eles também pareciam mais brilhantes, mais felizes e mais inteligentes!

Isto aplica-se aos surdos que tinham tido o mesmo tempo de escola, embora não fossem ensinados pelo mesmo método, e não a estes casos excepcionais de inteligência brilhante e de longa cultura escolar que podem ser notados em algumas das escolas por sinais da América, que gozaram de um tempo de escola duas, três, e mesmo quatro vezes superior ao que é concedido à maioria dos alunos do método da “palavra pura.”

Passaremos agora a um ou dois exemplos, para mostrar que não é necessário que os surdos permaneçam muito tempo na escola, por mais que se deseje que sejam mantidos ali; também não é necessário que sejam dotados de excepcionais aptidões para que possam se recordar e servir-se da linguagem falada na vida social.

O diretor de uma grande escola, onde tinha uma média de 16 alunos para cada professor, assegurou-nos que tinha tido alunos que só puderam ficar quatro anos na escola, e temeu que eles perdessem o hábito de falar. Bem, esses mesmos alunos vieram vê-lo depois de um certo número de anos; não só não tinham perdido nada da sua linguagem falada, mas pelo contrário, tinham-na melhorado muito; e foi isso que vimos em muitos casos.

Não devemos, portanto, surpreender-nos com isso, quando nos lembrarmos de que os surdos ensinados por este método só têm um meio de comunicação, e esse meio é a linguagem. Citarei o caso seguinte para mostrar que a educação dada pelo método da “palavra pura” é boa, é preciosa, e que se pode fazer bom uso dela na vida social.

Visitamos uma pobre mulher, que vivia com a sua tia. Tinha deixado a escola há cerca de 12 anos, e vivia num lugar da Alemanha, onde predominava um dos muitos dialetos falados no país. Quando chegamos à casa, a tia estava na porta e vimos apenas a surda e uma idosa que vivia, nos disse ela, na mesma casa.

Perguntamos, se ela tinha o costume de conversar por meio da fala com a surda, e se ela a compreendia, a boa mulher respondeu afirmativamente às nossas duas perguntas; e nós vimos por nós mesmos que era verdade, porque elas começaram a falar na nossa presença com facilidade.

Entretanto, a tia, uma velha tagarela preocupada, regressou e falou o mais depressa possível, e quando se dirigia à sua sobrinha, falava com a mesma mobilidade, e, ainda assim, esta última não parecia ter dificuldade em compreendê-la.

A minha esposa, embora possuindo um conhecimento bastante bom do alemão, foi várias vezes desafiada pelo dialeto que falavam, assim foi também a senhora alemã que me serviu de intérprete: perguntava-se à sobrinha a explicação e esta traduzia o dialeto para alemão; com efeito, ela parecia também à vontade quando falava alemão com as senhoras, e o dialeto com as pessoas que a rodeavam. Ela era uma costureira por encomenda, capaz de ir buscar os seus pedidos; completamente independente, indo fazer seu mercado e as compras de sua tia nas lojas, e ela mostrou-nos, com uma satisfação óbvia, registros e seus livros de despesas. Uma mulher ouvinte-falante que vivia na vizinhança e tinha uma pequena loja de tecidos, mãe de uma menina surda, disse-nos que nunca tinha conhecido um antigo aluno que não tivesse mantido a sua fala depois de sair da escola, e ela conhecia muitos, e tinha muitas oportunidades para avaliar.

Para não vos cansardes com exemplos, limitar-me-ei a citar apenas outro dos muitos casos da nossa coleção, é o de um alfaiate que fomos ver. Quando fomos ao seu ateliê, ele estava ausente, pois ele teve que ir ao tribunal onde era chamado para testemunhar contra um ladrão, que tinha roubado um chapéu da loja de seu mestre. No entanto, não esperamos muito tempo, pois logo chegou para satisfação do seu mestre, que soube por ele que o ladrão tinha sido condenado por causa do testemunho do seu operário surdo.

Sabemos que esse operário, surdo de nascença, tinha feito a sua declaração em voz alta em pleno tribunal, e tinha respondido ao inquérito sem outro meio de comunicação que o uso da palavra.

Os casos que acabo de citar nesta memória foram todos tomados de uma só classe da sociedade, porque tive principalmente em vista fazer apreciar como o método da “palavra pura” é bom e prático para os pobres. No entanto, vimos, como já disse, pessoas de situações diferentes no mundo. Encontramo-nos com senhoras da alta sociedade; com comerciantes que estavam em condições de fazer os seus negócios em voz alta e por correspondência.



E, em várias circunstâncias, estivemos em contato com pessoas ensinadas por este método que não só eram muito versadas na sua própria língua, mas tinham adquirido um conhecimento bastante amplo de outras línguas para poderem viajar a negócios ou a lazer em países estrangeiros.

Nossas viagens nos permitiram visitar muitas pessoas de todas as condições, que tinham deixado a escola há muitos anos; e o resultado de nossas investigações foi, principalmente, e estou a falar da maioria e não de alguns casos especiais em um ou outro lugar:

1. que os surdos de nascimento, ensinados pela articulação, depois de terem saído da escola, não se esquecem da maior parte dos conhecimentos que adquiriram;
2. que na sua conversação, seja com falantes, seja com surdos, não dão preferência à linguagem mímica nem à língua escrita em relação à articulação;
3. que a preocupação, sobre a qual faz menção a pergunta e à qual esta memória responde, se aplica apenas aos alunos e aos professores das falsas e imperfeitas práticas de ensinar a articulação, ou seja, o método “misto” e não ao método da “palavra pura”.

Concluindo, permitam-me salientar que esse método da “palavra pura” é de tal valor prático para os pobres, e para aqueles que precisam usá-lo na vida social, que poderia ser amplamente adotado.

Quanto aos ricos, que podem permanecer na escola enquanto desejarem, que podem continuar a sua educação depois de terem deixado a escola, que não se encontram em dificuldades na vida, que não têm grande desejo de estar misturados nas fileiras da sociedade em geral, e que têm ao seu redor pessoas que, para lhes serem agradáveis, aprenderão seu modo particular de comunicação, tal como os sinais e o alfabeto manual; quanto aos ricos, di-lo-ei, pouco importa comparativamente por qual método serão ensinados.

Entre a grande variedade de métodos que vimos, não há nenhum que seja incapaz, em circunstâncias excepcionais, de introduzir na sociedade alunos felizes e inteligentes, embora sejam mudos, bem como surdos, e portanto limitados nas suas relações com a grande massa da humanidade. No entanto, aqueles que não são ricos, formam a grande maioria dos surdos, e por conseguinte a grande maioria das escolas deveria ter como base o melhor método que corresponde às suas necessidades.

Tenho a confiança de que esta memória, quaisquer que sejam os seus defeitos, tendeu a provar que o método da “palavra pura” é aquele que dá ao surdo não somente a palavra, mas o poder de empregar a palavra e de compreendê-la. Se minha esposa e eu não tivemos a instrução especial que a maioria dos escritores das outras dissertações tiveram, pelo menos nós não precisávamos nos livrar

dos preconceitos da educação de profissão ou de casta; preconceito que muitas vezes encontramos na mente daqueles que, fora da sua profissão, teriam um julgamento claro e imparcial. Em todo o caso, não tínhamos nada a ganhar com as nossas investigações, nada a perder, a não ser a verdade.

O nosso objetivo era encontrar: 1º - o que era melhor para nossa criança; 2º - o que era melhor para a maioria dos surdos.

Chegamos a uma conclusão pouco duvidosa, e estávamos tão certos do resultado que fundamos a “Sociedade para formar os professores dos surdos, com o objetivo de difundir na Grã-Bretanha o método alemão”<sup>195</sup>, da qual tenho a honra de ser o secretário-honorário e cujo subsecretário e diretor apresentam trabalhos neste grande congresso. É verdade que, na Inglaterra, os assuntos se movem lentamente: o Estado não nos dá qualquer apoio; e tivemos nestes últimos tempos uma sucessão de más colheitas; mas só descansaremos quando, pelo menos no nosso país, como é felizmente o caso agora no vosso país, a Itália, os surdos pobres terão o benefício do método que melhor responde às suas necessidades.

Possa o resultado desta conferência internacional ser, como eu tenho a firme esperança, pela graça de Deus, o desenvolvimento de um tal benefício que beneficiará as nações civilizadas na extensão do mundo inteiro.

---

195 NdT: Acerca dessa Sociedade: RODRIGUES, José R.; VIEIRA-MACHADO, Lucylene M. da C. A participação da Sociedade de Formação de Professores para Surdos e Difusão do Sistema “Alemão” no Congresso de Milão (1880). *In*: VIEIRA-MACHADO, Lucylene M. da C.; BARBOZA, Felipe V.; MARTINS, Vanessa R. de O. **Pesquisas em educação de surdos, tradução, interpretação e linguística de línguas de sinais**: tecendo redes de amizade e problematizando as questões do nosso tempo. Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2018, p. 63-72.

## SOBRE A EDUCAÇÃO DO SURDO-MUDO PELA PALAVRA LEITURA FEITA POR DOM V. BRAMBILLA<sup>196</sup>

*Se a mímica é necessária como meio intermediário no ensino de idiomas ou conveniente para ser usada como meio direto para a educação de surdos-mudos em geral.*

Para o desenvolvimento da tese acima mencionada, acreditamos que é bom fazer preceder algumas verdades preliminares, alguns reflexos importantes, que servem como postulados e, ao mesmo tempo, uma introdução à questão propriamente dita, na intenção de que a evidência dos princípios pode impedir objeções desnecessárias.

O motivo pelo qual se recolhe o surdo-mudo é para educá-lo. Para educá-lo, precisamos ensiná-lo, ou seja, desenvolver suas faculdades mentais, promovendo nele o desenvolvimento de ideias, que são o objeto necessário dessas faculdades. No entanto, embora as ideias sejam o objeto necessário da mente humana, seu despertar em nós é condicionado por estímulos, uma vez que as ideias não podem, por si mesmas, ser o objeto direto e imediato de nosso intelecto. A ideia se torna objeto de nosso intelecto, ou seja, desperta em nosso espírito por meio do estímulo das sensações. Mas as sensações que as coisas produzem em nós não são iguais em todos. A razão pela qual as ideias despertadas em nós diretamente pelas coisas não permanecem em nossas mentes, exceto sob uma forma especial, uma forma muito subjetiva e individual. E, portanto, embora a ideia considerada objetivamente, em si mesma, seja a mesma para todos, eu, por exemplo, não sei se a ideia que meu aluno formou sobre uma coisa corresponde a que tenho, se formei a mesma coisa, e vice-versa, até comunicarmos a ideia que todos formaram. Agora, a ideia não pode ser comunicada, exceto sob a forma sensível de um sinal. Esta forma, este sinal, para que ele possa servir como um meio seguro de comunicação entre mim e meu aluno, é necessário que, depois de reconhecido por nós diante de uma determinada ideia, seja constantemente usado por nós sempre para expressar a mesma ideia.

Uma vez que a ideia tenha sido despertada no aluno pela presença das coisas, ele deve expressá-la da mesma forma em que eu mesmo a expressei, e não com uma forma especial de sua invenção, se tivermos que nos entender. Porque,

---

196 Essa leitura foi publicada no jornal **Dell'educazione dei sordomuti**, na Itália, Siena 1875-1876, veja p. 99 e 136, Brambilla.

NdT: Na versão francesa o texto apresentado por Brambilla foi publicado no idioma italiano.

se não o fizesse, a forma como o aluno se expressaria nesse caso, sendo uma forma própria, subjetiva, identificada, não garantiria o ponto em que a ideia que ela representa é idêntica à minha. Para verificar a identidade de sua ideia, é necessário que ele use a identidade da forma que usei para expressá-la. Nesse caso, a identidade da forma garante a identidade da ideia; desde que seja estabelecida e confirmada pela identidade do caso, ao qual é aplicada na comunicação entre mim e meu aluno. Dessa maneira, a forma mental subjetiva identificada da ideia muda, melhora, se transforma na forma comum usada na própria comunicação. Esta forma, pois serve para comunicar nossas ideias aos outros, também serve para lembrá-las para nós mesmos.

Mas a ideia não está vinculada em sua expressão a uma forma especial. As ideias podem ser expressas de diferentes formas, mas elas não precisam de formas diferentes para serem manifestadas e compreendidas; basta, desde que isso seja reciprocamente conhecido, e daqueles que manifestam a ideia é de quem deve entender a ideia expressa dessa forma. Se a ideia não está vinculada em sua expressão a uma forma especial, qual será a preferida? Certamente aquela que melhor se presta à expressão da própria ideia. Que forma melhor se presta à expressão da ideia? Aquela que compartilha os mesmos caracteres que a ideia.

Assim a ideia é simples, objetiva, única e idêntica, universal, invariável em sua unidade de ser, mas variável para as determinações que são acrescentadas à ideia de ser; portanto, sua melhor forma deve ser simples e não material, objetiva e tradicional, e não subjetiva, nem de sua própria invenção, idêntica e não multifacetada, universal e não identificada, invariável e inalterável, suscetível de modificações em si mesma e não pela ajuda de outra forma. Agora, o autor da natureza, que também é o autor das ideias, deu essa forma ao homem na palavra oral. No entanto, só ela tem todas as características desejadas para expressar a ideia com a máxima integridade, verdade e força possível. Essa, como foi a primeira, sempre foi a expressão mais natural do pensamento, a forma típica à qual, posteriormente, se referiram as outras formas encontradas e estabelecidas pela engenhosidade humana para expressar a palavra oral, como seria a escrita ideográfica e a alfabética.

As outras formas, todas mais ou menos imperfeitas, que às vezes eram usadas para expressar ideias e sentimentos, como mímica, gestos naturais ou convencionais e a chamada linguagem de ação, não possuem todos os caracteres que a ideia requer para estar convenientemente representada: elas não são, propriamente falando, nada além de maneiras excepcionais, usadas excepcionalmente para expressar qualquer coisa que seja parcial.

Encontramos a arte mímica, propriamente dita, mesmo no meio dos povos antigos da Grécia e Roma; mas parece que foi usado apenas pelos instrutores

de teatro e mais para deleitar do que para educar. Apenas os gestos nunca constituíram uma linguagem no verdadeiro sentido dessa palavra. E sabemos que os esforços daqueles tutores de surdos-mudos que se propuseram a substituir gestos por palavras chegaram a, isto é, formar gestos, uma linguagem que, por relacionamento, correspondia à comum usada pela sociedade e, portanto, suficiente para comunicar todas as ideias necessárias à educação dos surdos-mudos. O fato de até gestos servirem como sinal da ideia não destrói o outro que não possuímos, e tantos que respondem às necessidades de nossa mente na expressão de todos os seus relacionamentos e modificações, não sendo, como Rosmini diz, os signos singulares que prestam tanto serviço, mas os sistemas de sinais, cujos elos lembram prontamente os elos de ideias (Lógica, § 885). E, é por isso, que ele define a linguagem, não para um complexo de sinais, mas para um sistema de sinais.

Mas também considerando que, com os gestos, um sistema de sinais foi constituído, eles não são dessa natureza, nem possuem características de simplicidade, de espiritualidade, de homogeneidade com a ideia, de serem representados em toda a sua integridade, respeitando ao mesmo tempo sua essência em expressá-lo, assim como a palavra oral. — E se nos restringimos a falar de gestos naturais, ou seja, a expressão do rosto, a certas atitudes e movimentos instintivos e espontâneos da pessoa, vemos o dia todo que eles são usados, em comum, mesmo por nós ouvintes, e servem muito para tornar mais vivo, mais sentido, mais colorido o que ao mesmo tempo se expressa com a palavra, não sendo mais do que um efeito natural, extrínseco dos sentimentos que sentimos ou que nos esforçamos para excitar em nós naquele momento. Em alguns casos, eles também são usados sem a ajuda da palavra, ou seja, como sinais reveladores da ideia. Mas a natureza excepcional desses casos confirma a necessidade de outro meio regular e constante que atenda a todas as necessidades da expressão do pensamento.

Depois, há quem entenda por gestos naturais a imitação dos movimentos que são feitos para realizar uma determinada ação. Tendo adotado gestos naturais nesse sentido, no caso prático, devemos nos perguntar se devemos usá-los com surdos-mudos para compensar o fato, a ação real que nos falta ou o sinal com o qual gostaríamos de recordar a ideia de tal fato. Na primeira hipótese, perguntamos se os gestos com os quais uma ação é realizada, podem e devem ser considerados e mantidos como se fossem a própria ação e, portanto, se não é demais pretender que sejam suficientes para despertar, em nosso aluno, a ideia completa e verdadeira dessa ação. Nós, como não admitimos o princípio de equivalência acima, não acreditamos nos efeitos que podem ser prometidos por sua aplicação. Gestos são gestos, e ação é outra coisa. Os gestos farão parte da ação, mas ninguém dirá que eles são a própria ação. — No segundo pressuposto, ou seja, que esses gestos são usados como sinal de recordação de uma ideia

pressuposta, é necessário que, com a ideia, o aluno assuma o conhecimento do sinal que serve para expressá-lo. Essa maneira de comunicação, entre professor e aluno, feita com base em uma dupla suposição, certamente não é recomendada como uma das maneiras positivas e seguras sugeridas pela pedagogia saudável, a ser adotada na educação em geral, menos ainda com os surdos-mudos.

Depois disso, ultrapassamos a pretensa alegação, de que alguém poderia propor que esses gestos devem servir ao duplo ofício para compensar a falta do fato necessário para suscitar a ideia e o sinal com o qual essa ideia deve ser lembrada. As instruções conduzidas com essas alegações não visam educar seriamente os surdos-mudos.

A chamada linguagem da ação, como é entendida e usada por alguns professores de surdos-mudos, nada mais é do que uma mistura de imitação, gestos e ações propriamente ditas, isto é, fatos e sinais reais que lembram ideias de fatos. Dizem, é verdade, que a linguagem da ação está na natureza: mas isso nos parece uma maneira de dizer mais do que qualquer outra coisa.

Na natureza intrínseca do homem, existe, com necessidade, a faculdade da linguagem em geral: mas o homem, por tradição, exerce naturalmente essa faculdade para satisfazer sua necessidade, usando a linguagem apropriada à sua natureza humana, a palavra oral. Se pretende falar sobre a natureza extrínseca do homem, é bom refletir que na natureza, estritamente falando, existem apenas seres e modos de ser. E a linguagem não é um ser nem suas modificações, mas o sinal com que expressamos a ideia, de uma e de outra, despertada em nossa mente.

A natureza nos apresenta coisas reais, não sinais. E nós, apresentando ao surdo-mudo o ser real com suas modificações, podemos despertar sua ideia, mas não lhe damos os meios, a forma de expressá-la, na qual a linguagem realmente consiste.

Nossa tarefa é dar ao aluno, juntamente com a ideia, os meios de lembrá-la para si mesmo e expressá-la para os outros.

Despertada a ideia na presença da coisa, é necessário interrompê-la com um sinal, que vale a pena lembrá-lo, expressá-lo e representá-lo conforme necessário.

Como a linguagem não é a coisa, as coisas não são a linguagem, embora isso pressuponha a ideia das coisas, uma vez que a linguagem é apenas o sinal sensível da ideia, invisível das coisas. As coisas que servem para despertar a ideia de si mesmas pela primeira vez, sem dúvida servem para lembrá-la ainda mais tarde. Mas a coisa não é o sinal da ideia; é o objeto. E não pensamos com a forma das coisas, mas com a forma das ideias das coisas.

Por outro lado, não é possível sempre manter as coisas à mão, usá-las para reproduzir os fatos dessa maneira e sempre que for necessário recordar a ideia para nós mesmos ou expressá-la para os outros; e se fosse possível, não

seria conveniente. A lentidão com que procederia não responderia à necessidade da mente humana, nem ao seu desenvolvimento progressivo. Por outro lado, a natureza nos apresenta as coisas como um todo ou em sua individualidade; e as invenções dos relacionamentos são os efeitos das operações mentais, para realizar o que se quer dos sinais da linguagem, os quais, interrompendo as primeiras ideias sintéticas do concreto, tornam possível a análise e os julgamentos subsequentes da abstração: cada um deles, para que possa servir a um maior desenvolvimento, deve, por sua vez, ser formulado, determinado, representado pelos sinais da linguagem.

Mimetismo, gestos e linguagem de ação não são os meios comuns de comunicação; além disso, sejam eles próprios, ou coletivamente, não possuem elementos suficientes, nem apresentam os sistemas de sinais necessários para realizar todas as operações mentais que, por nós, são realizadas por meio da linguagem da palavra e por meio de quais operações, de julgamento em julgamento, de raciocínio a raciocínio, subimos às mais altas abstrações e descemos às análises mais minuciosas. Os mesmos defensores do uso de gestos e mímica na educação dos surdos-mudos confessam a insuficiência e a inconveniência desses meios, com o recurso que eles fazem, a cada empurrão, à palavra escrita ou à datilologia, ora para preencher as lacunas da linguagem mímica, ora para dar a ideia de que forma conveniente que nem gestos, nem mímica, nem a linguagem da ação podem dar. Daí esse mosaico de comunicação, desconhecido, acredito, até para os famosos fabricantes da grande torre de Babel.

A palavra oral, por outro lado, essa forma divina de pensamento, além de ser a mais adequada, a mais estilosa para expressar ideias, por si só, é suficiente para expressar todas, sem a competição de outra forma. A ideia é dignamente representada pela palavra oral, porque é uma forma simples, homogênea a ideia, feita propositalmente para representá-la e, portanto, sensível e ao mesmo tempo espiritual, que concretiza a ideia sem alternar sua imaterialidade: uma forma simples e modificável, capaz de representar todas as diferentes modalidades da ideia e que se combina com a ideia como a luz ilumina as coisas, sem violar sua integridade ao expressá-la.

Mas a palavra oral é condicionada pela natureza ao sentido da audição e aos órgãos da voz. O som da palavra, entrando pelo sentido da audição, move instintivamente os órgãos vocais para reproduzi-lo. E no surdo-mudo, a palavra vocal não pode ter essa eficácia. O surdo-mudo não ouve a harmonia da voz, embora alguns ouçam seu som e outros ouçam seu barulho. No entanto, da palavra que ele vê os movimentos na boca dos outros, e, quando ele mesmo sabe pronunciar, internamente sente a impressão de sua voz, ou seja, as vibrações internas produzidas pela ação geral dos movimentos vocais orgânicos parciais e essas sensações



externas do sentido da visão e o organismo vocal são suficientes para constituir nele a forma sensível, o sinal mental das ideias, que ele está adquirindo em relação a essa palavra. Assim, como para nós, ouvintes, para os surdos-mudos a palavra não é, nem dá a ideia. A ideia é despertada em nosso espírito, na presença, com a concordância da realidade, de fato e, posteriormente, pelo trabalho da mente no exercício da razão e da reflexão, através da abstração, julgamento e raciocínio.

Agora, na suposição de que o surdo-mudo chegou a pronunciar a palavra e a ler de nossos lábios, dando-lhe significado posteriormente, ou seja, para ele entender tal palavra, é necessário que haja uma intermediação dos gestos?

Nosso aluno, aprendendo a pronúncia, também aprendeu a detectar a palavra do nosso lábio e, ao mesmo tempo, a considerar esses movimentos labiais como sinais de ideias e coisas. Explicamos: para acostumar o surdo-mudo a ver nos movimentos labiais os sinais que indicam as ideias das coisas, o professor, desde o início da educação, como um simples exercício de introdução, ensina-o a distinguir três ou quatro objetos em relação às diferentes posições labiais que exigem a pronúncia de cada nome, como pão, uvas, rato. A brevidade do nome e a diversidade das letras iniciais facilitam esse exercício, apesar do surdo-mudo não conhecer as letras das quais essas palavras são compostas. O professor indica ao surdo-mudo a figura com a qual se relaciona a respectiva abertura da boca e a posição da língua usada na pronúncia; depois, uma a uma, todas as letras do alfabeto. Portanto, antes de o surdo-mudo ver os movimentos labiais e as posições da linguagem do mestre, e ser convidado a reproduzir por conta própria, ele é orientado a entender que esses movimentos são sinais que indicam coisas. E então, vendo o mestre posar a boca, digamos, para a pronúncia da palavra pão ou vogal “a”, ele se refere a esses movimentos ao objeto pão ou à sua figura, também considerada uma coisa. Neste exercício, o surdo-mudo não faz nada além de observar a pronúncia do mestre e se referir aos sinais labiais que indica. Mais tarde, quando tiver aprendido a pronúncia, vendo o desenho a ou o objeto de pão, pronunciará o nome com a boca. Assim como a visão desses objetos ou figuras lhe lembrará, na pronúncia, o sinal com o qual são indicados; sua própria pronúncia, ou a de outros, lembrará à sua mente a ideia daquelas coisas às quais tais sinais orais se referir. Nem mais nem menos do que aquilo que fazemos no uso da palavra: a pronúncia da palavra nos lembra a coisa, a ideia e a visão das coisas nos lembra a palavra. E é isso que constitui a verdadeira inteligência da palavra, ao ver um sinal nela e ao conhecer o significado expresso com esse sinal.

Depois que o professor treinou seu aluno na pronúncia de todas as letras do alfabeto, das sílabas e também da palavra, ele inicia o ensino regular da língua, e, portanto, retoma o exercício que simplesmente serve como introdução ao ensino das letras, digamos a pronúncia de um nome diante do objeto. O mestre,

apresentando, por exemplo, uma “pera”, pronuncia seu nome. O surdo-mudo, agora de posse da pronúncia, repete essa união de letras e, é claro, seguindo o exemplo do mestre, ele se refere à “pera” que está à sua frente.

Como os movimentos da boca que ele vê serem feitos pelo mestre, sua própria pronúncia se torna para ele um sinal que o lembra do objeto “pera”; e, por essa reciprocidade entre o signo e o significado, que quando são conhecidos, um se lembra do outro, a “pera” se torna para ele um estímulo que lembra o signo na pronúncia da palavra “pera”. Tampouco lhe acontecerá pensar que aquele sinal representado por essa combinação de letras, “pera”, significa outra coisa senão aquela coisa a que a pronúncia do mestre se referia.

O objeto apóia a palavra, e a palavra, apoiada pela sensação do objeto, por sua vez, lembra sua ideia. Tampouco existem outros meios para lançar luz: ambos são suficientes para si. E uma terceira coisa que se introduzisse, serviria apenas para atravessar o raio de luz que reverbera um ao outro e que produz a inteligência da palavra. E o que foi dito sobre a palavra “pera”, aplique-se a todo aquele concreto de coisas e fatos que é possível, e que deve ser submetido aos sentidos, à experiência do surdo-mudo.

Mas, diz-se, nem todo o concreto é apresentável aos surdos-mudos em um Instituto; conseqüentemente, é necessário fazer uso dos gestos que remetem à coisa ou ao fato de que não é possível se submeter em sua realidade aos sentidos dos surdos-mudos. — É verdade que nem todo concreto é apresentável ao surdo-mudo, pois nem é apresentável aos ouvintes-falantes; no entanto, uma boa porção de coisas e fatos pode ser apresentada aos surdos-mudos como verdade e, em relação a ela, ensinar a língua. Isso é aceito por todos. Bem, essa parte da linguagem que podemos ensinar sobre a realidade, na presença do fato, não pode, não deve ser útil? Não pode servir de base, como meio, para continuar o resto da construção linguística?

Outra objeção é feita aqui, e é que os fatos que podem ser apresentados ao surdo-mudo não são suficientes para lhe ensinar o tanto da linguagem que é suficiente para representar com ela os fatos que não podem ser apresentados e, conseqüentemente, não podemos deixar de usar gestos para ensinar a língua. — Antes da premissa, amamos ter um momento para a consequência. Ora, a consequência prática dessa objeção parece ser que os gestos devem substituir, ocupar o lugar daqueles fatos que não podem ser apresentados aos surdos-mudos; isto é, aquela linguagem que não pode ser ensinada na presença do fato, deve ser ensinada por meio de gestos.

Mas os gestos ocorrem no fato? — Essa questão objetiva parece ter sido prevista, e queríamos respondê-la dizendo que os gestos naturais fizeram uma relação intrínseca e necessária com o fato e, portanto, se explicam.

Aqui, como podeis ver, não se destina a falar de gestos em geral, pois são usados na educação de surdos-mudos, mas dos naturais, isto é, aqueles que mantiveram uma relação intrínseca e necessária com o fato e são explicados por eles mesmos. Agora, quais são esses gestos naturais que fizeram uma relação intrínseca e necessária com o fato? Parece-nos que devem ser aqueles gestos que são a expressão externa dos sentimentos internos, ou seja, aqueles que levam em conta sinais evidentes do fato, pois são efeitos que revelam a causa da qual são produzidos, assim como a expressão do rosto, o movimento e a atitude variados e espontâneos da pessoa por trás do impulso dos vários sentimentos da alma e das sensações no corpo. Agora, tais gestos e atitudes, sendo os efeitos naturais, extrínsecos e sensíveis dos sentimentos ou sensações que experimentamos, são inseparáveis do próprio fato que os produziu e que se manifesta através deles. Eles estabeleceram essa relação intrínseca e necessária que tem os efeitos com as causas, explicam-se precisamente enquanto revelam a causa da qual são produzidos e acontecem como uma expressão extrínseca.

Acreditamos que Rosmini<sup>197</sup> pretendia falar sobre isso em seu princípio supremo de método, na página 152, onde ele disse que quando gestos e atitudes expressam afetos, ele (o garoto) ao vê-los sente isso. E o fato de citar mais tarde confirma isso para nós. Ora, tais gestos naturais, tomados como coisas inerentes a um fato, como sinais reveladores do próprio facto, como efeitos indicativos da causa, têm a sua razão de ser, e portanto a sua eficácia, no estado natural dado pelos fatos a partir dos quais se originam. São produzidos. — Eles não devem ser confundidos com os gestos que são feitos quando, sem realmente executar uma determinada ação, vós desejais imitar o movimento.

Não acreditamos que esses gestos ou movimentos sejam capazes de dar, àqueles que não o têm, a ideia do fato a que se referem, não estando em nosso poder, como dizem os filósofos, dando ideias sem a causa correspondente que excita e desperta. Agora, esses gestos, não equivalentes ao fato a que eles se referem por quem já o conhece, não acreditamos que sejam motivo suficiente para despertá-lo (naqueles que nem o conhecem), a verdade, sua ideia e não uma outra, que possui relações intrínsecas, de dependência, de semelhança, de parentesco com isso.

---

197 NdT: Antonio Rosmini Serbati, sacerdote e filósofo, nascido em Rovereto (1797-1855).

Em 1830, Rosmini publicou a obra **Nuovo saggio sull'origine delle idee**. Ao tratar da importância da linguagem para a abstração, Rosmini comenta: “Se, então, a linguagem pode fazer isso, e se nem as sensações, nem as imagens, nem a ideia de ser tomado por si mesma são capazes de fazê-lo, devemos admitir que o desenvolvimento intelectual pelo qual a criança chega às ideias abstratas deve-se inteiramente ao auxílio da linguagem” (p. 102). O Volume I encontra-se disponível em : [https://www.google.com.br/books/edition/Nuovo\\_saggio\\_sull\\_origine\\_delle\\_idee\\_Vol/m9HNOHOrE1cC?hl=en&gbpv=1&dq=nuovo+saggio+sull%27origine+delle+idee+pdf&printsec=frontcover](https://www.google.com.br/books/edition/Nuovo_saggio_sull_origine_delle_idee_Vol/m9HNOHOrE1cC?hl=en&gbpv=1&dq=nuovo+saggio+sull%27origine+delle+idee+pdf&printsec=frontcover).

Uma relação supõe dois termos: e para detectar a relação é preciso ter conhecimento dos dois termos relativos. Agora, o surdo-mudo que ignora o fato e vê gestos sendo feitos, não pode ver a relação na qual se encontra quem também conhece o fato e os gestos a que se referem. E, portanto, esses gestos acabarão despertando a ideia de si mesmos ou fazendo-os supor em uma relação vaga e indeterminada com outra ideia, cujo objeto verdadeiro é ignorado.

Alguns podem apontar que ninguém jamais pretendeu, com gestos, dar, a quem nunca teve, a ideia de um fato; contudo, com esses gestos, para recordar à mente dos surdos-mudos, a ideia desses fatos, dos quais se supõe, já teve experiência anterior e, nesse caso, é necessário cuidar para que os gestos sejam, tanto quanto possível, a reprodução fiel do fato que vós desejais recordar.

Nessa observação, é necessário distinguir claramente se é o fato em si que pretendemos reproduzir na íntegra ou se são os gestos relacionados a ele; porque ninguém deve acreditar, isso confundirá o fato, a ação real, com os gestos ou movimentos que são realizados no desenvolvimento dessa ação. Aquele é o todo, essa é a parte. Ou é o fato de se representar sob os olhos dos surdos-mudos ou de serem gestos, sinais de apelo. O primeiro, se despertar a ideia naqueles que não a têm, poderá lembrá-la mais facilmente na mente daqueles que já a tiveram. Quanto ao último, tendo que se referir ao fato com o qual eles estão relacionados, não nos parece ser sempre suficiente para alcançar a intenção: dizemos nem sempre, porque admitimos muito bem que há casos em que esses gestos são estímulos suficientes para evocar no surdo-mudo a ideia do fato relativo. Mas, mesmo nessa suposição favorável, é absolutamente necessário e, se não for, é bom, pelo menos conveniente, usar a linguagem dos gestos para despertar no surdo-mudo essa ideia especial, com a qual queremos associar a forma linguística pela primeira vez? É conveniente, perguntamos, que no início do aprendizado de idiomas, – desse ensino que é a base um do outro, fornecendo os meios para desenvolver a mente, esclarecer e coordenar ideias – o surdo-mudo seja colocado em perigo, longe de ser imaginário, de associar a ideia do gesto à palavra em vez do fato? E é bom acostumá-lo a pensar na forma de gestos, à custa do uso e da eficácia da forma linguística? Os instrutores sabem por prova que está longe de ser simplesmente provável que o caso do surdo-mudo em sua mente coloque o gesto (como ele próprio é um fato) em vez do fato real, com o qual ele deve estar relacionado desse fato, isto é, o gesto (em sua qualidade de sinal) deve indicar e recordar. — Por outro lado, os gestos conseguiram, com suas sensações parciais, despertar aquele que, dada a ideia que nos propomos, não parece dividir, que distrai, em vez de reunir e concentrar a atenção dos surdos-mudos, já por natureza inclinada a vagar por trás das imagens carinhosas e sedutoras da imitação, que admiravelmente divertem sua imaginação, em vez de

estimular a mente a refletir? Nunca vos deparastes com o caso, que aliás é tão frequente, em que surdos-mudos, começando a associar a palavra a uma ideia vaga, indistinta, incerta e confusa derivada de gestos, não se consegue corrigi-lo, tornando-a determinada e precisa, substituir a ideia de gestos pela ideia comum e verdadeira representada pela forma comum, a palavra?

Mas, diz-se, os gestos ainda são necessários quando se trata de produzir no surdo-mudo aquela forte impressão visual que compensa, em certa proporção, a falta de audição. — Repetimos: a expressão do rosto, os movimentos naturais da pessoa, aqueles que são um efeito espontâneo e natural dos sentimentos da alma e das sensações do corpo, os gestos que a mãe, falando, faz com seu bebê e aqueles que geralmente são usados, ao falar, também entre nós, que são dotados de audição e fala, não vemos por que eles nem sequer podem ser usados, falando, mesmo com surdos-mudos. Os gestos que chamamos de inapropriados são aqueles usados para substituir o fato de que desejais dar a ideia ou para substituir a palavra pela qual a ideia desse fato deve ser lembrada.

A realidade, de fato, não é suficiente para provocar a ideia em si mesma, que também se deseja acrescentar gestos? E a palavra, conhecida em face da ideia, não é um meio suficiente para lembrá-la, de que o gesto deve ser usado para esse fim? Assim como o gesto não pode substituir o fato, também não deve usurpar o ofício da fala. E, portanto, não tão necessário, acreditamos que os gestos inapropriados ao ensinar a palavra aos surdos-mudos pretendem substituir o fato, como substituir as palavras.

Mas, vamos lá, a inconsistência dos gestos, para o ensino da língua aos surdos e mudos, seria uma questão ociosa, se fosse de fato o princípio da impossibilidade da fome sem ela.

Realmente não vemos tal impossibilidade e, como não consideramos a necessidade, não confiamos no poder dos gestos para ensinar a língua aos surdos-mudos, no sentido de que são usados para substituir o fato que está faltando ou a palavra destinada expressar o fato. A admissão de tal princípio nos levaria de volta àquele ecletismo fatal pelo qual o sistema francês é tão famoso, que cria desnecessariamente tantas e tantas dificuldades na educação que assusta o mero pensamento dele. Estamos profundamente convencidos (e não somos os únicos, nem os primeiros), de que podemos não só ensinar a língua sem o intermédio de gestos, mas que a exclusão de gestos facilita o aprendizado e uso da própria língua pelos surdos-mudos. De fato, é dada uma condição indispensável para que o sistema da palavra possa dar todos os frutos que prometem um ao outro.

A persuasão de que os gestos não são necessários para o ensino de línguas veio da experiência adquirida com base nessa tríplice reflexão: 1º - que uma grande parte da língua pode ser ensinada na presença do real, do verdadeiro;

2° - que, com o material linguístico aprendido e usado em relação aos fatos reais e atuais, o surdo-mudo pode ser levado a se lembrar de outros fatos que experimentou, mas que agora não são apresentáveis, e na presença da ideia lembrada, ensinam a ele o idioma necessário para expressá-lo; 3° - que, com a linguagem conhecida diante de fatos reais e atuais, e com a aprendida em relação aos fatos lembrados, a ideia de outros fatos que nunca caíram sob sua experiência pode ser comunicada ao surdo-mudo.

Desses três pontos, que para nós são três axiomas indiscutíveis, fica claro que todo o segredo, a chave necessária para a solução do grande problema, consiste em classificar as formas e os objetos do referido ensino apenas aquela máxima pedagógica, quais os primeiros elementos de qualquer coisa que alguém queira ensinar, eles não precisam, para serem entendidos, dos seguintes; que o último precisa do primeiro, não daqueles que descem, e assim por diante. II que, como todos veem, nada mais é do que a aplicação do princípio do conhecido ao desconhecido, regulado pela graduação lógica.

Tendo eliminado os gestos, como elementos objetivos ou intermediários do ensino de línguas, precisamos, agora, apontar as fontes para extrair os fatos e a ordem em que os formaremos: duas condições indispensáveis para a aplicação frutífera do princípio que defendemos: a possibilidade prática de ensinar a língua para surdos mudos sem o intermediário de gestos.

Por isso, solicitamos: 1° - que a escola recebesse uma coleção rica e bem ordenada de coisas reais e que tenham uma representação das coisas que não puderem ter em sua realidade; 2° - que o professor conviva com seus alunos, ou pelo menos se encontre em contato frequente com eles, para que conheça sua vida diária e íntima; 3° - que o professor obtenha todas as informações possíveis da família sobre a relevância e a vida de seus alunos, antes de serem aceitos na instituição e durante o período de férias; 4° - que o surdo-mudo use com as pessoas com as quais vive, e estes com ele, a linguagem que está aprendendo gradualmente; 5° - que, dependendo da qualidade e quantidade da educação que se pretende dar ao aluno, se busque mesmo fora da instituição a experiência das coisas e fatos exigidos pela necessidade.

A ordem a ser realizada para formar e coordenar esses fatos para ensino progressivo da língua, seria:

I. Ensinar toda a língua que é possível, na presença do fato, material ou moral, e com essa língua recordar o fato em si, quando não estiver mais presente. II. Estender a aplicação dessa língua a outros fatos da mesma natureza que serão submetidos à experiência do surdo-mudo, ou que terão sido por ele experimentados anteriormente ao ensinamento do idioma. III. Expressar com essa língua conhecida pelo surdo-mudo outros fatos que ele desconhecia. — IV Conduzir o



surdo-mudo com a língua conhecida para lembrar fatos que experimentou, mas não apresentáveis, e em cuja língua ele não sabe expressá-los. — V. Servir-se da língua aprendida para despertar no aluno a ideia de fatos que nunca caíram em sua experiência, nem são possíveis de serem vivenciados atualmente.

Desnecessário será dizer que não se deve esperar para aplicar a língua aos fatos de uma categoria, quando os antecedentes se esgotarem: o que não é possível, porque são como cinco lados de uma pirâmide, formada que, cada um dos lados deve crescer naturalmente proporcionalmente à base. Daí a necessidade de um ordenamento linguístico regido pelo princípio bem conhecido, do mais ao menos fácil, do mais ao menos necessário, e isso em relação às habilidades e necessidades do aluno e ao objetivo final de sua educação.

Mas é realmente possível ensinar ao surdo-mudo a língua relativa aos fatos incluídos em cada uma dessas categorias sem o intermediário dos gestos?

O primeiro passo dado no ensino da língua é ensiná-lo na presença do fato, e depois usá-la para expressar a ideia, quando o fato não estiver mais presente. E aqui, exceto l'Épée e seus seguidores no sistema de tradução, ninguém admite a necessidade do gesto intermediário.

A palavra, tanto para o falante quanto para o surdo-mudo, é explicada, ou seja, recebe valor da ideia que, pela sensação da realidade, desperta na mente; e essa ideia está imediatamente ligada ao signo-palavra, do qual é vista representada. A relação que estabelece nosso espírito entre a ideia e a palavra é precisamente o que constitui a cognição linguística. A palavra e a ideia, o signo e o significado são suficientes para si.

Agora, o que que vós esperais com o gesto? Talvez ilustrar a ideia, ou representá-la melhor que a palavra, ou facilitar a conexão entre a palavra e a ideia? O gesto não pode ser neutro; ou deve tomar partido do fato ou agir como um signo. No primeiro pressuposto, cairíamos no absurdo, acreditando que o fato não é suficiente para despertar a ideia de si mesmo. O segundo consideraria a palavra meio insuficiente, inadequada para representar a ideia. A primeira hipótese colidiria com o fato de que as ideias do concreto são despertadas diretamente pelas sensações que produzem em nós; e com o segundo a outra verdade factual seria repudiada, que a palavra é o melhor meio natural para a expressão do pensamento. Se, portanto, o fato é suficiente para despertar por si só, e a palavra para representar a ideia, o gesto é inútil.

Mas há mais, e é aqui que, como em todas as outras operações da natureza, todo elemento que o homem lhe apresenta, se não ajudar, prejudica, desorganiza, perturba, altera a ordem e a simplicidade dos processos seguidos pela própria natureza. De fato, o que é mais simples do que o processo que a mente faz ao vincular o signo ao significado, a palavra a ideia? Bem, aperte o gesto, e



tal operação não será mais realizada com facilidade e simplicidade primitivas: a mente que era suficiente antes via um relacionamento, agora, para entender, deve ver dois deles, um entre a ideia e o gesto, o outro entre gesto e palavra; ou considere o gesto como uma adição ao fato ou como um *alter ego* da palavra. Combinado ao fato, ele altera sua ideia e, como complemento da palavra, tira isso de sua própria força. Porque se o aluno mantém o gesto como sinal de sua ideia, a palavra não tem razão de existir para ele; tendo em seu gesto a forma extrínseca da ideia, ele não pode sentir absolutamente a necessidade da palavra, que permanecerá para ele um simples traje de luxo, que a moda e a etiqueta da escola vão querer que ele use, mas do qual ele não menos sente a necessidade de dar forma a seus pensamentos. E quando ele é forçado a fazê-lo, ele o faz pela tradução por gesto e nunca por intuição imediata. E aqui estão duplicadas as operações da mente do aluno, tanto no sentido de autorizar os pensamentos dos outros, como em expressar os seus. E quando a mente sentir, como naturalmente deve sentir, a necessidade de escapar do trabalho de tradução ao manifestar seus pensamentos, certamente usará o gesto de preferência à palavra. Se desejais que o surdo-mudo valorize a palavra e a use, ele deve aprendê-la diretamente diante da ideia e não por meio de gestos.

Agora, se no aprender a língua diante do fato, os gestos, em vez de necessários e oportunos, são prejudiciais, tornar-se-ão necessários mais tarde: ou seja, o mestre precisará recordar com gestos a ideia que foi dada com a palavra? Certamente não; porque o signo aprendido em face do significado, por sua vez, lembra a ideia sem a competição do outro; e então, usando-os com o surdo-mudo a palavra conhecida em face da ideia, lembramos a ideia em si, exceto no caso de a memória falhar, e então precisamos apenas recorrer à fonte da ideia, ao fato novamente.

O segundo passo é estender a aplicação da língua aos vários fatos vividos ou experimentados antes do ensino dessa língua. Veja a mãe: com o uso da palavra, ela conscientiza o filho da presença do fato, e o filho, lembrado pela palavra da mãe, percebe a impressão em si mesmo. Pouco a pouco, as duas impressões do fato e da palavra se reúnem em sua mente, de modo que uma chama a outra para ele. E a mãe, por não duvidar que a presença do fato seja suficiente para despertar a ideia em seu filho, estimulada, como é, por sua palavra, para que não caia no menor pensamento de que tal palavra seja insuficiente para expressá-la toda vez ela precisa fazê-lo, sabendo que, sob a forma idêntica, a criança não pode deixar de reconhecer a ideia idêntica, dado o caráter de unidade e universalidade da mesma: – caráter que a ideia comunica a todos os sinais que eles representam (por palavras, suas modificações, os elos de suas uniões na proposição) no próprio ato que é usado para expressá-lo quando é despertado. Agora, assim

como os gestos não são necessários para despertar a ideia, nem para expressá-la, também não são necessários para torná-la universal, nem para fazer o signo que a representa, pela razão de que a aplicabilidade do signo, conhecida em face da ideia, se estende até a própria ideia.

A ideia e a forma são sempre as mesmas e, novamente, existe apenas a aplicação feita ao caso específico que queremos expressar ou recordar. Mas, para aplicar a forma conhecida conhecido aos casos que se enquadram na experiência, não é necessário nada além do conhecimento de tal forma individual, ao contrário, para fazer a aplicação a fatos que devem ser lembrados, outros meios são necessários, outra língua, para lembrá-lo.

A partir disso, percebe-se que o verdadeiro problema real está em querer, assim que uma forma é ensinada, estendê-la a todos os casos testados ou supostamente testados pelo surdo-mudo, com o objetivo de ampliar a ideia e consolidar melhor sua forma; mas como, a princípio, não existem elementos linguísticos suficientes para realizar a recordação desses efeitos de maneira conveniente ou para determinar sua verdade e exatidão, recorreremos, por isso, à obtenção de gestos, independentemente do que queremos fazer com meios inadvertidos. Para amadurecer uma fruta antes do tempo, corre-se o risco de vê-la apodrecer antes de amadurecer. Portanto, não é uma questão de possibilidade, mas de moderação, paciência e, acima de tudo, ordem no ensino.

Os mesmos motivos mencionados para o segundo se aplicam ao terceiro passo, que é o de expressar ao surdo-mudo com a língua conhecida o fatos que ele desconhecia. Ensinamos a língua ao surdo-mudo na presença do fato, e a usamos para expressar a ideia mesmo quando o fato não estava mais presente, e para lembrar outros fatos semelhantes experimentados por ele. Assim, dentro dos limites dessa língua, podemos conversar com nossos alunos sobre os fatos ausentes, como se estivessem presentes, daqueles passados como se fossem atuais, de futuros como se tivessem acontecido e de outros como se fossem próprios do aluno, sem, no entanto, deixar a esfera de fatos experimentados e conhecidos por ele. Agora é uma questão de lhe comunicar outros fatos que ele realmente não conhece, mas que podem ser expressos com a língua que ele conhece; por exemplo: *nesta manhã, o pomareiro da casa trouxe aqui uma cesta de uvas para os surdos-mudos; mas eram azedas, e o tesoureiro não queria recebê-la*. O aluno não conhece esse fato; eu comunico a ele e, como o comunico, uso uma linguagem que ele conhece, ele não consegue me entender. E por que ele não me entende e, para me entender, terei que recorrer a gestos? O aluno conhece ou não a forma linguística que eu uso. Se ele a conhece, os gestos são inúteis, porque, usando uma forma conhecida por ele antes da ideia, despertamos a ideia em si, e ele não pode escapar da compreensão. E se, do contrário, não conhece, por que usá-los?

Por que usar uma forma desconhecida ou insuficientemente conhecida para expressar um fato igualmente desconhecido? Vamos então nos referir às etapas anteriores e ensinar na presença desses *termos*, essas *modificações*, *relacionamentos* ou *forma* linguísticas que queremos usar.

No quarto passo, o surdo-mudo é levado, por meio da língua conhecida, a lembrar fatos que experimentou, mas não apresentáveis, e cuja forma linguística ele não conhece, para que possam ser lembrados diretamente. Agora, o que se faz nesses casos com um falante? Com o uso da linguagem que ele conhece, gradualmente é orientado a lembrar as circunstâncias de tempo, local, pessoa, maneira etc., que contribuem para estabelecer e individualizar o fato a ser lembrado. E quando ele percebe, a partir da iluminação da inteligência que brilha em seu rosto, que a ideia é despertada, ele recebe a forma com que ela é expressa e, posteriormente, com análises e observações apropriadas sobre o fato em si, comparações e aplicações para outros fatos, ele tenta verificar a exatidão da ideia, despojando-a de tudo o que está relacionado a ela, distinguindo o acessório do principal, o acidental do substancial. Também não há uma maneira fixa e sistemática nisso. A língua e o conhecimento em geral do aluno, juntamente com as circunstâncias do momento e, às vezes, a presença de algo real ou imagens, sugerem o critério, o caminho, o modo a seguir. Bem, dentro dos limites da língua que sabemos conhecida pelo surdo-mudo, podemos nos comunicar com ele e nos entender como o falante, e, no nosso caso particular, já que não se trata de dar, mas de relembrar ideias que já possuímos, basta uma quantidade menor de língua do que alguns poderiam pressupor. Às vezes, algumas palavras, mesmo as destacadas, ditas na presença de algo real, são suficientes, dado o curso das ideias pelas quais o aluno caminhou, para despertar nele a memória e, portanto, a ideia de fatos que nunca seriam pensados, chegam tão facilmente, mesmo com um uso maior da língua. Por outro lado, devido ao apelo de muitos fatos, a escassez da língua, como mencionado acima, provém das imagens que representam esses fatos. Um surdo-mudo que já viu, por exemplo, semear, tecer, pescar ou prensar, um moinho, etc., e as ações que são feitas ali, imediatamente sente-se despertado pela ideia de tais coisas à vista das figuras que os representam; pelo contrário, é uma especialidade das mentes virgens dos meninos não apenas encontrar semelhanças nessas figuras com o que eles já sabiam, mas provar suas identidades. Muitas vezes também a presença de objetos que simplesmente têm alguma afinidade ou relação de forma, uso, material, localização ou outra com coisas ou com o fato de que desejais se lembrar, o suficiente, com o uso da língua pouco conhecida, para se obter o intento. — Assim também em alguns casos, para a *revisão* de ações materiais, o *ato* de ficção pode ser usado com as devidas precauções. A imitação ou ficção de uma ação não quer se concentrar

em um ou mais gestos, mas preparada com a lembrança dessas circunstâncias e com a presença, e possivelmente também com o uso dos objetos e acessórios que realmente seriam encontrados na ação real e executado sob um comando formulado com a palavra.

Tanto o uso da palavra no comando preventivo quanto o dos objetos nas ficções do ato são de grande importância, uma vez que a mente é necessariamente trazida, para completar a ideia, para pensar na ação real bem conhecida por ela, como o único que pode fazer as brechas e justificar as inconsistências da ficção. É evidente que o aluno deve ser orientado com exercícios anteriores para distinguir um fato real do ato de sua imitação, e que, no caso de ser uma palavra, o comando deve ser feito ao assistente ou aos alunos já formados. Está reservado ao critério do mestre usar, dependendo de um ou outro caso, ou de todos os meios mencionados simultaneamente, da linguagem, isto é, das imagens, dos objetos reais e do ato de imitação como estímulos de recordar. Os exercícios linguísticos que se seguirão após a observação removerão a ideia de qualquer imprecisão e a tornarão precisa, separando-a, despindo-a e fazendo com que ela surja de forma mais clara e distinta do que é semelhante a ela, mas que não é ela. Porque as ideias conhecidas e concretizadas na forma sensível e individualizada da palavra são feitas de tal maneira que uma ilumina a outra sem se confundir, dada a diversidade e a individualidade da forma com que são expressas; de fato, quanto maior o atrito entre eles e a luz que reverbera, mais se destacam suas diferenças.

O quinto passo seria usar a língua conhecida por despertar no aluno a ideia de fatos que nunca caíram em sua experiência, nem os quais é possível sujeitar-se atualmente. Propriamente falando, não é possível ao homem, que adquire as ideias das coisas por meio dos sentidos, formar uma ideia precisa daquelas que nunca caíram sob a experiência dos próprios sentidos, uma vez que o homem não pode, a rigor dos termos, compensar as impressões que ele recebe diretamente das coisas. No entanto, conversamos, julgamos e pensamos em muitas coisas que não tivemos a oportunidade de experimentar, como se tivéssemos a ideia certa, completa e perfeita delas. Mesmo admitindo que nos falta a ideia verdadeira e completa, não estaríamos dizendo a verdade ao afirmar que quando falamos sobre essas coisas não temos ideia alguma. Porque o homem, através das ideias derivadas de coisas que se dão aos seus sentidos, e da língua que as expressa, chega por indução, por analogia, para comparar e formar uma certa ideia, mesmo daquelas coisas que ele não pode realmente experimentar com os sentidos. Ninguém acredita que o surdo-mudo sem essa faculdade, comum a todos os homens, e, portanto, ele também, como todos os outros, possa, com as ideias que possui e a língua que conhece, erguer-se para formar a ideia de coisas que não caem sob a experiência dos sentidos.

A quantidade de língua aprendida, o progresso alcançado no uso e nas diversas aplicações das passagens anteriores, o valor da palavra aumentado e confirmado pelo hábito formado no aluno de ver nela a ideia e, com ela, de expressá-la, o sempre crescente desenvolvimento de suas faculdades intelectuais, permitindo ao mestre dar esse passo, sugere o caminho e a medida com que proceder ao fazê-lo.

Via de regra, porém, antes de partir para dar a ideia de algo que não foi, nem pode ser submetido em sua totalidade aos sentidos do surdo-mudo, caberá ao professor: 1° - averiguar, e não simplesmente supor que a língua que ele terá de usar naquela ocasião seja conhecida por seu aluno; 2° - colocar diante dos olhos o maior número possível de objetos que contribuam para realizar ou demonstrar o fato de que se deseja dar ideia e, na falta de objetos, as figuras; 3° - recordar à mente de seu aluno, com a língua claramente compreendida, e na presença, se desejado, também de objetos, todas aquelas cognições já conhecidas, aquelas circunstâncias e aquelas indicações relativas ao fato que são permitidas pela língua, pela experiência e pela instrução dada ao aluno, e que o professor reconhece como necessárias ou apropriadas para preparar o aluno para compreender bem o fato em si.

Uma vez removida a dificuldade do meio seguro de conhecimento da língua a ser utilizado, animando o campo de ação pela presença de objetos e iluminado pelo chamado do conhecimento, o mestre, sempre partindo de pontos conhecidos pelo aluno, expõe discretamente o fato em sua ordem histórica ou descritiva. Faça paradas frequentes e consultando as coisas conhecidas para esse fim, como prova de fato, certifique-se de que o aluno com sua inteligência permaneça acompanhando-o. Tome muito cuidado em manter firmemente o fio de ideias com o qual está se comunicando com o aluno e quando perceber que ele não o está seguindo, pare rapidamente e não o deixe se perder; proteja e amarre, por assim dizer, sua imaginação até o último ponto conhecido da explicação, e tente calmamente descobrir a causa, que poderia estar em usar inadvertidamente um termo desconhecido pelo aluno ou, em certo sentido, completamente novo para ele, ou por ter apresentado, como uma ideia simples e complexa, ou ignorada por uma ideia intermediária ou de relacionamento, uma ideia implícita e assumida por nós, mas não vista pelo aluno; com a qual, é preciso convencer a si mesmo, nunca é excessivamente cauteloso, nem excessivo respeitar a escassez. Não é do interesse do professor, muito menos do aluno, confiar demasiado nos pontos fortes do aluno no ensino. E o que pode parecer pedantismo na educação de ouvintes torna-se de absoluta necessidade para surdos-mudos, embora mesmo com eles, um pouco mais de positividade e método prático do que os de hoje, tornaria os esforços dos professores e menos enfadonha a escolaridade dos alunos.

Falando da presença de coisas nas explicações, lembro-me de ter testemunhado uma lição de *agronomia* há vários anos. O professor falou sobre a maneira de reduzir um vale plano ou promontório, e não falou para crianças, nem para surdos-mudos, mas para jovens estudantes de vinte anos que, sem dúvida, devem ter feito um curso antes da admissão naquela escola: ele lhes falava uma língua conhecida, de coisas fáceis de imaginar; contudo, ele tinha a cadeira cheia de ferramentas rurais, como o ancinho, o machado, a pá, a maca, o carrinho de mão, etc., além de vários desenhos, litografias, aquarelas, representando a superfície, e vários trechos do terreno a nivelar cobriam as paredes da sala. O professor iniciou sua lição chamando a atenção dos alunos para as pequenas coisas que lhes haviam sido explicadas nas lições anteriores e para algumas verdades da experiência comum. Quando lhe pareceu que ele havia preparado suficientemente a mente dos estudantes para segui-lo, ele determinou em poucas palavras o objetivo da nova lição, localizou-a e depois indicou brevemente as operações a serem realizadas para alcançar a intenção e descreveu com ordem, clareza e vivacidade, que pareciam realmente estar no campo de ação. Ele falou e suas mãos estavam sempre em movimento, ora para apresentar um instrumento, ora para mostrar seu uso e manuseio, ora para apontar onde, o caminho, a aparência, o resultado da operação. No entanto, ele não podia duvidar que, quando dissesse *enchadão*, os alunos entenderiam *foice*, ou *depressão* por *promontório*, ou transportar a terra com um *carrinho de mão* quando dissesse que a situação permitia conduzi-la com a *carroça*. Com tudo isso, ele não achou supérfluo, e não enfraqueceu suas suas palavras ou desanimou-se de sua lição, apresentando as ferramentas ao lidar com elas, ou o uso que deveria ser feito delas, e apontando para o campo, o gramado, a estrada que levava a ele, a cerca que os limitava, as poças de água que poderiam se formar durante o trabalho e as valas a serem feitas para descarregá-las, e muitas outras coisas, e parando toda vez que via a necessidade de especial atenção dos ouvintes. Afastando a mente da presença das coisas, ações que não podiam ser vistas eram facilmente imaginadas e, portanto, formou-se a ideia expressa pelas palavras do professor, cujas palavras tinham, portanto, um sentido direto e imediato. E a lição, como ainda me lembro, foi tão agradável e interessante que, no final, alguns dos espectadores ficaram surpresos de a hora havia passado tão depressa, sem perceberem. — Suponha agora que o professor fez sua lição apenas com palavras, sem a presença de coisas; vós considerais que isso interessaria igualmente aos ouvintes e que eles teriam entendido o que ele disse com a mesma facilidade e clareza? Acho que não, porque a mente deveria ter trabalhado muito, e continuamente, e sem cessar, para criar imagens das coisas que ouviu e criar com a mesma rapidez com que o professor as enunciou; de modo que em pouco tempo o ouvinte teria esgotado sua atenção e teria pedido



aquele descanso na digressão ou no sono que a seca exposição do professor não concedeu; e assim, tendo quebrado o fio das ideias, pode-se facilmente imaginar o quanto de fruto teria sido alcançado com aquela lição.

Agora, por que acreditamos que seja supérfluo e inútil na instrução da criança surda-muda o que é considerado necessário na instrução de jovens alunos falantes e ouvintes? Não seria pouco demais exigir dos surdos-mudos os esforços mentais que não são esperados dos alunos ouvintes? Certos milagres do intelecto podem ser imaginados no surdo-mudo, mas o mal que advém de esperá-los é na verdade muito grande.

Sejamos positivos, usemos coisas para o ensino da língua e as usemos em abundância. A presença das coisas, de acordo com a necessidade, sempre entra para animar, apoiar, sensibilizar a palavra do mestre, facilitar a formação de muitas ideias, oferecendo à imaginação do aluno a tranquilidade em pontos concretos e ao mestre a possibilidade de assegurar o fio das ideias que está se revelando. — Infelizmente, se o ensino objetivo é da maior importância na educação em geral, para a educação de surdos-mudos é absolutamente necessário. A crença de que a presença das coisas é necessária apenas no primeiro ano em que uma pequena nomenclatura é ensinada acaba por reduzir o ensino objetivo a nada, enquanto que com no primeiro passo reconhecemos a necessidade dele. — Quanto menos esforço para o professor se ele levasse menos em conta os pontos fortes de seus alunos e, em vez de dar aulas apenas com palavras, não acreditasse que seria supérfluo baseá-las na realidade, em fatos<sup>198</sup>. Não se veria no surdo-mudo aquele tipo de encantamento que ele apresenta quando forçado a aprender palavras que para ele não têm sentido, nem aquela incerteza ou aquele teimoso absolutismo que ele às vezes manifesta ao usar o pouco de linguagem que conhece, nem mesmo aquelas discussões irritantes que às vezes ocorrem entre aluno e professor, quando a necessidade nos leva a não nos contentarmos com palavras vagas, benignamente interpretadas e acomodadas de acordo com a necessidade ou o desejo, mas a chegar a algo positivo, a uma inteligência de fato e não de simples suposição. Em tais casos, se alguém tivesse paciência para examinar a coisa, descobriria que toda a extensão da questão está nisto, que

---

198 Maria Pape-Carpentier, em sua primeira palestra sobre o método natural no ensino fundamental, diz: “Lições foram mencionadas para o ensino (por meio das figuras) pelos alemães; mas não há nada mais enganador no aspecto do que a aparência... As lições das coisas ensinam por meio da própria realidade” (p. 8)... “quantas quedas seriam evitadas se fossem colocadas à frente das crianças menos livros e muito mais coisas!” (p. 4). E o famoso Pestalozzi disse: “Na educação, use o mínimo que puder de livros, imagens e figuras; porque a criança deve ser um livro para si mesma e agir em vez de ler; como a natureza deve ser o grande fato, o esplêndido modelo a ser impresso em sua alma” (ver **Esprit de la méthode d’éducation de Pestalozzi**. Tome 2. Troisième classe. Moyens spéciaux d’exécution). Nota do autor.



a língua usada não representa a mesma ideia para surdo-mudo que para nós, porque precisamente ao ensiná-la não tivemos o cuidado de averiguar antes o fato da identidade da ideia que deveria expressar. — Todo mundo ensina o princípio pedagógico *do conhecido ao desconhecido*; mas talvez nem sempre prestemos atenção ao fato de que certas noções não são conhecidos do aluno a ponto de servirem como um passo seguro para ascender a desconhecidos um pouco distantes demais, nem entre o conhecido do qual se começa e a incógnita a que se quer chegar, há semi-conhecidos para o aluno, que não lhe permitem seguir com certeza as palavras do mestre. É por isso que sua mente fica confusa, se perde, se sente sozinha e desaba desanimada na escuridão que a rodeia. Ai da criança se a educação for conduzida de tal maneira que ela frequentemente sofra tal confusão! Não sentindo a alegria de aprender a forma que a aquisição da ideia traz, perde todo o gosto e atividade pelo estudo, e sua estima pelo professor diminui, e com a estima, o amor e a confiança. Ah, se toda aquela parte de ensino que é possível fosse ministrada na presença dos fatos, não haveria tantas dificuldades em levar o aluno a lembrar dos fatos vistos, a formar a ideia daqueles nunca vistos antes, e para fazê-lo adquirir todos aqueles conhecimentos que devem iluminar o seu espírito, aqueles sentimentos que devem nutrir o seu coração e aquele critério que deve orientar as ações de toda a sua vida!

## RELATÓRIO SOBRE DIVERSAS QUESTÕES POR DAVID BUXTON<sup>199</sup>

Para contribuir de alguma maneira e ser verdadeiramente prático para o progresso de uma assembleia como esta em que tenho a honra de participar, é necessário falar apenas do que se sabe profundamente, do que se viu com os próprios olhos, do que se realizou realmente com o próprio trabalho: e é dentro destes limites que espero conter-me.

Antes de vir falar sobre a experiência adquirida durante o tempo em que me dediquei inteiramente ao serviço dos surdos, ou seja, durante dois terços da minha vida, penso que devo dizer algo sobre um assunto ao qual se sabe que tenho dado alguma atenção: as estatísticas relativas à surdez.

Quem me dera ter algo novo para contar-vos sobre isto. Mas o momento atual é o mais desfavorável. O censo dos habitantes da Grã-Bretanha e da Irlanda acontece a cada dez anos, no primeiro ano de cada década. O último censo foi realizado há mais de nove anos; o próximo será realizado dentro de alguns meses. Até 1851, o censo dos surdos-mudos na Grã-Bretanha tinha sido completamente omitido. Desde essa época, tem sido feito em intervalos de dez anos, e o quarto censo está previsto para a primavera do próximo ano.

Entretanto, independentemente das nossas opiniões ou apreensões, nem aqueles que esperam o melhor nem aqueles que temem o pior (e estas duas classes de homens, disse um grande autor inglês, Swift, poderiam ser consideradas como representantes de toda a raça humana), podem obter as evidências necessárias ou suficientes para sancionar conclusões diferentes daquelas que se baseiam nos relatórios do censo de 1871, até que o censo de 1881 seja publicado. Este censo será mais valioso.

O resultado do total declarado será, relativamente, pouco importante em comparação com o valor deste fator adicional no cálculo que nos permitirá julgar os diferentes relatórios de 1851, 1861, 1871 e 1881.

No entanto, o recenseamento britânico não nos ajudará tanto quanto de-sejariamos, porque inclui apenas os números totais. Devo dizer, no entanto, que este não é o caso da Irlanda. Lá, os números são substituídos por detalhes de

---

199 NdT: David Buxton (1821-1897), após conhecer o método oral, proximidade com a família Ackers, tornou-se ardoroso defensor de tal metodologia. Dentre outras obras, publicou: em 1855, *The Census of the Deaf and Dumb in 1851*, em 1857, *On the Mariage and Intermariage of the Deaf and Dumb*; em 1886, *On Some Results of the Census of the Deaf and Dumb in 1861*; em 1884, *The Past and Present Condition of the Education of the Deaf*.

uma admirável abundância e extensão, na presença dos quais desejamos que nos seja possível obter a mesma quantidade e qualidade de informação de documentos oficiais e reconhecidos em outros países. No entanto, mesmo neste caso, é possível cometer erros. Desnecessário dizer que é claro, já que esse país é a Irlanda. Mas antes de mais nada, para provar-vos a rapidez com que o erro é descoberto e depois reparado, vou contar um fato bastante curioso.

Num dos distritos do interior, o número de crianças incluídas sob a denominação de “surdos” era tão elevado e tão improvável que foi feita uma investigação através dos agentes de verificação que usamos, os policiais, e descobriu-se que o recenseador tinha listado como “surdos” todas as crianças que eram demasiado jovens não só para falar, mas também para realizar qualquer outro ato de sua livre vontade. No entanto, a informação, por menor que seja, se for confiável, ainda é preferível a cálculos duvidosos e aproximados, feitos ao acaso. Uma comparação apenas dos números nos dirá muito; e o relatório, por outro período de “dez anos” do progresso que foi feito na vida de uma grande nação, em relação à população dos que são surdos, quando o compararmos com aqueles obtidos 10, 20 ou 30 anos antes, nos fornecerá abundantes assuntos para reflexões e pesquisas.

Que mudanças estão ocorrendo? A direção da sua ação é uniforme ou contraditória? Que causas as produziram? São constantes ou variáveis? Estão sujeitos às influências que estão sob controle humano, ou estão completamente fora deste controle? Estas são questões que devem surgir, e vieram à mente daqueles que, profundamente convencidos da grande importância deste assunto, olharam seriamente para os fatos e números relacionados. Nós já possuímos um conhecimento considerável das causas que mais frequentemente produzem a surdez, seja ela ao nascer ou não. Até que ponto conseguimos parar a ação e o efeito destas causas? Quanto aos casamentos contraídos entre pessoas unidas por laços de consanguinidade, quanto aos casamentos que os surdos contraem entre si, sabemos quais as uniões que devem ser evitadas, e com que cautela devemos abster-nos de realizá-las? Fizemos algum progresso nisso? Ou não?

Agora, em relação às doenças que causam surdez: elas são melhor tratadas pela medicina, ou se derem lugar a um tratamento mais desenvolvido, este tratamento ainda não é limitado e parcial? Nós as paramos onde destruiriam a vida, deixando-as ainda mais teimosas e com a maldade que destrói o sentido da audição? Em uma palavra, temos menos mortos, mas mais surdos? E isso é inevitável? Podemos esperar que possamos empurrar ainda mais esse invasor até que ele não tenha mais poder sobre a vida ou o sentido da audição? Neste caso, podemos dizer com confiança que a ciência e a habilidade, filha da ciência, conquistaram uma nobre vitória para a humanidade. Mas se o primeiro resultado dos avanços no tratamento médico for, ainda que apenas momentaneamente,

salvar vidas às custas da audição e, ao mesmo tempo que reduzir o número de mortes, de aumentar o número de surdos, as exigências de admissão nas nossas instituições não diminuirá, e a necessidade de proporcionar educação nestes estabelecimentos, pelos melhores sistemas e com os maiores benefícios, ainda nos dará o direito à simpatia e à generosidade do público.

Examinando atentamente o assunto na sua totalidade, é possível concluir que existem causas que podem ser alteradas: que algumas dessas causas desaparecerão, assim como a febre conhecida como *Spotted fever*<sup>200</sup>, nos Estados Unidos; que algumas irão variar em momentos diferentes, como a meningite, por exemplo, que se espalhou a tal ponto que os médicos na Alemanha fizeram dela o tema de pesquisas especiais<sup>201</sup>. Podemos ainda afirmar que a disseminação de um conhecimento mais profundo das leis da saúde e da doença tenderá a reduzir o número de surdos, o que se descobriu quando o censo de 1871 foi comparado com o de 1861. Mas em oposição a tudo o que acabamos de dizer, somos obrigados a relatar um fato cuja importância e proporções estão aumentando a cada dia. Os surdos estão agora inclinados, como resultado dos costumes estabelecidos e das circunstâncias da sua educação, a terem relacionamentos juntos no decorrer da vida, e a unirem-se um ao outro, e isto numa proporção maior àquela anterior, e ainda continua a crescer. Como resultado, devemos necessariamente esperar que estas consequências, eu ia dizer possíveis, mas conhecidas por nós, eu diria estas consequências atuais de algumas destas uniões, irão afetar de forma impressionante todas as enumerações futuras. Deste ponto de vista, portanto, sem mencionar muitas outras razões, peço para os surdos este sistema de ensino e educação que os separa, em vez de reuni-los, que tende a estabelecer escolas pequenas, não escolas grandes, a empregar professores que ouvem, não professores surdos, professores formados *ad hoc* e totalmente competentes, não professores sem garantias e incapazes; um sistema que dê ao aluno a palavra do seu país, não os sinais da classe a que pertence, e que, finalmente, devolva-o à sociedade cheio de confiança e bem educado, para encontrar os seus deveres e os seus companheiros, e não aquele sistema que deixa tantos tímidos, mal educados, obrigados a regressar para se associarem com outros que estão na mesma condição.

Sei que aqui poderia-se dizer, porque já me foi dito, que tomar e manter esta posição é colocar-me em aberta contradição comigo mesmo.

Bem, senhores, por mais breve que seja minha resposta a tal objeção, o tempo que eu gastaria com ela seria uma perda de tempo. A questão não é se a pessoa que fala está se contradizendo, mas se o seu testemunho é verdadeiro. O homem mais confiante de que nunca mudará de opinião (para dizer o mínimo) é

---

200 NdT: febre maculosa.

201 Ver o relatório do Congresso de Paris em setembro de 1878 pelo Sr. Hugentobler.

aquele que não aprenderá nada, mas permanecerá parado e imóvel desde o início até o fim. Aqueles, pelo contrário, que acrescentam cada vez mais à soma dos seus saberes, e que usam os seus novos conhecimentos para fins práticos, estão muitas vezes expostos a acusações gratuitas e fáceis, nas quais são representados como estando em contradição consigo mesmos: mas têm a sua compensação, pois são estes homens que muitas vezes prestaram o maior serviço à humanidade.

Além disso, há aqui pessoas que podem certificar que eu nunca me opus diretamente ao sistema alemão. Sempre acreditei e sempre disse que a palavra para os surdos é a melhor coisa que se pode imaginar.

Posicionado, porém, como estava, tive que dirigir os meus esforços para o melhor que se podia obter, sem nunca perder de vista o objetivo maior, e esperar que me fosse provado que era possível. As provas que pedi, eu consegui. Eu vi o possível concretizado. O ideal das minhas concepções e das minhas esperanças, realiza-se nos sucessos alcançados pelo ensinamento “alemão”, e apenas pelo ensinamento alemão. Vejo que os surdos que utilizam qualquer outro sistema de ensino são surdos e mudos: aqueles que utilizam o sistema alemão, não são surdos-mudos. E vós que ouvis estas palavras sabem melhor do que ninguém que a diferença nesta distinção é um mundo inteiro.

E agora, com a vossa permissão, gostaria de me dirigir a algumas das questões propostas no programa oficial que acompanhou o convite para este congresso. Eu, mais do que a maioria dos meus concidadãos, tive oportunidade de examinar de perto e fazer observações: mas não quero ocupar muito do vosso tempo, especialmente porque muitas das questões foram tratadas de forma especial por aqueles a cuja Sociedade tenho a honra de pertencer.

### **V. Programa, p. 6. — Questões 1-3**

Resposta. — A primeira série de perguntas consiste na questão: uma escola deve funcionar como internato ou como externato?

Como acredito que devemos proceder por meio de palavras e não de sinais, segue-se que as relações entre os que falam devem ser incansavelmente fomentadas, e as relações entre surdos devem ser seriamente e sistematicamente desencorajadas. As escolas devem, portanto, ser destinadas a receber apenas um pequeno número de alunos e devem assemelhar-se em todos os sentidos, em termos de educação, gênero e espírito, a uma escola de crianças que ouvem.

A mente do aluno pode ser comparada a uma bola que rola ou cai mas que necessariamente entra em contato com algo. Vamos fazer com que isto possa ser resumido da seguinte forma: que a criança nascida surda seja criada sob a influência única de quem ouve, que esteja sempre em contato com aqueles que falam com ela incessantemente. Esse é o sistema alemão.

Em grandes instituições para surdos-mudos, o contato é feito apenas com os surdos. Isto é exatamente o oposto do procedimento salutar e benéfico que acabamos de descrever; e este modo de instrução deve ser posto de lado com o mesmo cuidado que o primeiro; quero dizer: o sistema alemão deve ser impulsionado com uma vigilância contínua e uma perseverança infalível.

### **Página 7. — Ensino. — Questão 2**

Impossível responder de uma forma definitiva. Eu disse na Conferência de Londres em 1877: “Assim que uma criança pode aprender *alguma coisa*, ela deve aprender *alguma coisa*” (p. 16 das deliberações). Esse é o princípio. É simples, mas um pouco vago, dizem; sim, talvez o seja, mas ele se aplica a todo o ensino, independentemente do sistema ou da classe. Em qualquer caso, os diferentes níveis de saúde, desenvolvimento e capacidade encontrados em crianças da mesma idade impedem que este sistema seja estritamente reduzido a uma regra invariável. Algumas crianças são mais capazes de receber instrução aos três anos de idade do que outras crianças aos seis anos. Por isso mesmo, e isso é da maior importância, que a educação seja, desde o início, a melhor possível e baseada nos melhores princípios. Seria melhor dar pouca ou nenhuma instrução do que ensinar a uma criança o que ela terá que desaprender quando ela for à escola. Qualquer pessoa com experiência em ensino pode atestar que este trabalho de desenraizar o que nunca deveria ter sido permitido crescer é de todas as tarefas a mais cansativa, a mais difícil e a mais desanimadora.

### **Página 7. — Questão 7**

Resposta. — Os alunos devem mudar de professores, mas os professores também devem mudar de turma de vez em quando. Os professores não devem ficar sempre com alunos que estão exatamente no mesmo nível dos seus antecessores.

Não há nada que destrua tanto essa elasticidade da mente tão essencial ao bom ensino do que ser forçado a permanecer no mesmo nível. Nem o corpo nem a mente podem se manter em seu pleno desenvolvimento, se as enfermeiras ou aqueles que ensinam têm que se dobrar constantemente para se adaptarem à medida física ou mental das crianças confiadas aos seus cuidados.

### **Página 7. — Questões 8, 9**

Resposta. — É da maior importância assegurar que a mente dos nossos alunos surdos seja sempre estimulada pelo interesse, e que a sua atenção nunca vacile, a fim de se evitar a monotonia das suas aulas. Para alcançar este objetivo,

eu faria pequenas mudanças, frequentemente, mas de maneira natural, com discrição. Que as crianças mudem de postura e posição: que nós mudemos a turma de sala, de vez em quando, e também mudemos de professor. Lições e diversões devem se modificar naturalmente.

### **Página 7. — Métodos 2-7**

O ensino de belas artes é útil neste aspecto, mas deve estar sempre subordinado ao objetivo principal da educação, que não é o de fazer bons artistas, mas o de formar bons cidadãos.

### **Página 7. — Métodos. Questão 1**

Resposta. — Ao que já disse neste relatório, gostaria de acrescentar que os sinais não são uma linguagem, embora às vezes lhes seja dado esse nome. Eles são apenas um substituto da linguagem, e um mal substituto. Também se disse que eles são um meio para atingir um fim, mas com demasiada frequência são aceitos ou adotados como o próprio fim. Eles não abrem a porta que nos introduz ao mundo da linguagem escrita e falada: eles trancam a porta por dentro: e a pobre inteligência muda é mantida cativa para a vida, dentro dos limites do seu pequeno mundo intelectual.

### **Página 7. — Métodos. Questão 2**

Resposta. — No método “puramente oral”, ao qual ainda nos referimos neste relatório como o sistema “alemão”, a palavra é o primeiro e principal meio utilizado; no sistema “misto”, é apenas um meio que se soma a outros meios. Mas desvalorizá-la é dar-lhe a morte. (Inglês: *To degrade it is to kill it*).

### **Página 8. — Questão 8**

Resposta. — A ciência mais segura, e no final das contas, a mais extensa, deve ser obtida pelo “método de articulação”, porque esta ciência é adquirida através da linguagem; – e a linguagem assim empregada é um meio infalível e sempre à nossa disposição para o nosso desenvolvimento futuro. Segue-se que o tempo assim utilizado é melhor aproveitado, por mais longo que seja.

### **Página 8. — Questões especiais. Questão 2**

Resposta. — Depois, e só depois de obter este resultado, e refiro-me a um conhecimento completo da linguagem, não só não há nada que impeça um aluno de recorrer a um professor comum para fazer os seus estudos clássicos ou para se



aperfeiçoar em qualquer outro ramo superior do ensino; mas é o plano natural o único plano que ele deve adotar. Eu conheço casos em que esta linha de ação tem sido seguida sem dificuldades e com um sucesso impressionante. Um sentimento do Sr. Arthur Helps<sup>202</sup> que vimo-lo aplicar à ação filantrópica em outro meio, parece-me ser apropriado de uma forma especial à educação, e especialmente à educação dos surdos. “A natureza humana”, diz ele, “é algo sem limites e que exige ser tratada com uma esperança sem limites”. Nunca ninguém escreveu uma máxima que fosse mais sábia do que esta, e ao mesmo tempo mais apta a servir-nos de guia. Aproximai-vos dos surdos nesse espírito; ensinaí-os nesse espírito; e é com sotaques semelhantes aos vossos que eles se erguerão em massa para agradecer-vos, seus benfeitores. Mas só esse espírito de “esperança sem limites” que, como a fé, pode remover as montanhas de dificuldades, que pode alcançar tal empreendimento. — Vejam, no entanto, que resultados notáveis já alcançamos. É com esse mesmo espírito de “esperança sem limites” que fazemos as conquistas mais importantes no campo da descoberta e do aperfeiçoamento. O intercâmbio do mundo aumentou, reduzindo o comprimento de estradas desgastadas e destruindo os obstáculos que eram tão antigos como a criação e que se colocavam no caminho da navegação. Certamente, há aqui uma analogia instrutiva para nós. Quando comecei meu trabalho, como professor de surdos, todos os viajantes que desejavam visitar o Oriente iam à Índia dando uma volta pelo Cabo da Boa Esperança. Waghorn não tinha feito o seu caminho por terra. Lesseps não nos tinha cortado uma passagem pelo Istmo, e não tinha unido o mar do Ocidente com o do Oriente. Uma mudança semelhante ocorreu em nosso trabalho, em relação ao meu país e a outras partes do globo. Comecei por ensinar de acordo com o sistema de sinais: dei a volta ao Cabo da Boa Esperança. Não havia então o Canal de Suez. Há um agora: é este caminho que me proponho seguir, porque é preferível ao outro; e peço-vos ardente e sinceramente que o sigais comigo. Ele nos leva diretamente ao porto onde queremos chegar. Os outros sistemas deixam-nos no caminho. Além disso, nós temos um dever. Um dever solene e sagrado a ser cumprido para com as crianças surdas para quem esta notável Assembleia foi convocada, e também para com Aquele que é Deus e Pai para todos nós. Este dever é fazer o melhor que pudermos, pelos meios mais eficazes à nossa disposição e com o esforço mais enérgico que pudermos reunir. Agir assim, não é apenas seguir, a uma distância humilde, os passos abençoados do nosso Grande Modelo que saiu pelo mundo fazendo bem aos surdos que lhe foram trazidos para pedir a sua simpatia e ajuda; mas é também contribuir, num certo sentido, para o cumprimento da oração que ele mesmo nos ensinou: “Venha a nós o Vosso Reino”.

Assinado: David Buxton, Ph. Dr. F. R. S. I.

---

202 Friends in Council, vol. II, p. 328.

## CARTA DO SENHOR FELICE CARBONERA, SURDO FALANTE<sup>203</sup>

Ao Congresso Internacional de Mestres dos surdos-mudos em Milão

Eu abaixo-assinado, surdo-mudo, mestre de desenho e caligrafia no Instituto de Surdos da Província de Milão, gostaria de pedir aos honoráveis membros deste Congresso Internacional que se dignassem ouvir este texto muito breve, com a qual eu declaro que o ensino da linguagem articulada para os surdos-mudos é tão útil quanto confortável, provando-me que, embora eu fale com pouca clareza, porém, eu me faço entender, porquanto gosto de ler muito bem nos lábios dos outros: o que alivia meu infortúnio por ainda não surdo.

Agradeço à Providência, que pela pela graça do Céu eu fui o primeiro surdo-mudo em Milão que aprendeu a falar; este fato foi no ano 1847, estando já na idade de cerca de 27 anos, através do trabalho do falecido Ambrogio Bianchi<sup>204</sup>, distinto instrutor do Instituto Real de Surdos-Mudos, do qual recebi apenas um pouco mais de trezentas lições privadas de linguagem articulada, tendo tido que suspender tais exercícios devido à revolução de 1848, chamado pelos amados parentes na minha casa em Valtellina para escapar de qualquer desgraça.

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

Portanto, estou desejando que todos os meus irmãos de infortúnio possam desfrutar da mesma vantagem, ou seja, que todos os senhores professores de

---

203 NdT: No anuário de 1862-1863 consta o nome de Felice Carbonera como instrutor de surdos, tendo como assistente Francesco Ratti, tendo 15 estudantes da turma de primeiro ano da classe dos menores sob sua orientação. COMMISSIONE PROMOTRICE DELLA LORO EDUCAZIONE. **Studi sui sordo-muti e rendiconto degli istituti per quelli poveri di campagna della Provincia di Milano: annuario 1862-63.** Milano: Coi Tipi dell' Orfanotrofo dei Maschi, 1863, p. 210. Disponível em: [https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5Qae2LmQPW6f4RAj6mE6zGrX\\_IvIEC84i4265RsgP\\_x8qTD12zv-JUVSzf4622Ds\\_9z7IH-jQ76SUQc0AyN2c6gWeyan2yjdj9l8YxJaa8DSdfCjw4XEvyzycvsE5avl\\_6gpWQZtfcS1eJY9CwFaxH4rC2V44WVBPJx7r7wY\\_bV7PwrvBoVfqVKj1QT-qA-\\_gaNBd77Czu2PBJ8ceTrEb7JFwHWyx5IxmK0B0Sc73SYjhVmxsdaZoprNQHJwumu\\_QxZNYPNjxp-NMNUCxG2dcwTuKwyhY6rV-tTZL-xAOfsWL-aMY\\_GBD7k](https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5Qae2LmQPW6f4RAj6mE6zGrX_IvIEC84i4265RsgP_x8qTD12zv-JUVSzf4622Ds_9z7IH-jQ76SUQc0AyN2c6gWeyan2yjdj9l8YxJaa8DSdfCjw4XEvyzycvsE5avl_6gpWQZtfcS1eJY9CwFaxH4rC2V44WVBPJx7r7wY_bV7PwrvBoVfqVKj1QT-qA-_gaNBd77Czu2PBJ8ceTrEb7JFwHWyx5IxmK0B0Sc73SYjhVmxsdaZoprNQHJwumu_QxZNYPNjxp-NMNUCxG2dcwTuKwyhY6rV-tTZL-xAOfsWL-aMY_GBD7k).

204 NdT: Bianchi atuou num instituto que, apesar de preconizar o ensino pelo método de sinais, permitiu que ele fizesse a experiência com o método oral, tornando-se colaborador de Costardi no intuito de fazer os surdos falarem.

surdos-mudos se comprometam assiduamente com tal instrução de linguagem articulada e ao longo dos estudos nunca deixem de corrigir e melhorar a palavra do seu aluno, para que eles possam conseguir o desejado conforto moral e social.

Felice Carbonera<sup>205</sup>.

---

205 NdT: A carta tão sucinta desperta-nos interesse acerca desse surdo italiano: FRIGERIO, Carlotta. **Felice Carbonera**: vero maestro-educatore dei sordomuti (1819-1881). Milano: EDUCatt Università Cattolica, 2020.

## MEMÓRIA SOBRE AS DIVERSAS QUESTÕES DO CAVALEIRO DIONÍSIO COZZOLINO<sup>206</sup>

Métodos. — 1º - São muitas as vantagens que o método labial tem sobre o mímico, uma vez que um surdo-mudo plenamente instruído através da mímica não é sempre encontrado na companhia de falantes que o entendam, bem como dificilmente se encontra algum que se faça compreender, dado que cada um forma a mímica de acordo com seu próprio conceito. A partir disso, acontece que, contanto que eu lide com um fato sério em que um surdo-mudo terá que participar, recorreremos a um intérprete, capaz de entender seus pensamentos.

Pelo contrário, um surdo-mudo, mesmo pouco instruído no método labial e oral, repetindo as palavras várias vezes, certamente será compreendido, e como ele constantemente observa os movimentos dos lábios dos outros, terá uma oportunidade de compreender mais e mais.

1º - O Método oral puro consiste no isolamento total da mímica, excluindo qualquer gesto, o também chamado gesto gráfico; o misto, além de admitir uma escrita alfabética, como principal ferramenta para o ensino da língua no ensino de surdos-mudos, também admite o alfabeto manual, como complemento à escrita, auxiliado pela datilologia, e requer a necessidade de aprender os sinais de imitação estabelecidos pelo surdo-mudo, como ele os conhece antes de sua educação, e usá-los como primeiro meio de comunicação e, assim, passa dos sinais imitativos chamados metódicos aos sinais da nomenclatura gramatical.

O meio mais natural e eficaz pelo qual o surdo-mudo adquirirá prontamente a língua usual, são os caracteres da escrita adequadamente empregados, o alfabeto manual, a arte da leitura labial e articulada, exposições de desenhos e gravuras de objetos mais comuns e habituais com nomes esculpidos ou escritos, pantomimas e sinais mímicos trazidos pelo surdo-mudo, os aprendidos com o tutor devem ser utilizados por ele para facilitar o aluno na comunicação de ideias, para instigar seu espírito e caráter, que o tutor deve reformar e ampliar, permanecendo fiel às leis da analogia, tanto quanto possível. A essência da arte de ensinar o surdo-mudo consiste principalmente no ensinamento lógico da língua, o tutor deve saber a maneira de tocar a intuição, e a coordenação exata que será introduzida entre as ideias, de tal maneira que nas ideias que surgem uma da outra, as expressões também se expliquem paralelamente uma à outra.

O ensino gramatical da língua deve ser para o surdo-mudo, como para

---

206 NdT: Na versão francesa o texto foi conservado em italiano.

qualquer criança comum, dividido em dois períodos distintos: um essencialmente prático-intuitivo, o outro teórico e clássico; e depois de o surdo-mudo ter aprendido a correspondência dos sinais de nomenclatura com a pantomima e fazê-lo pronunciar com os lábios, passaremos imediatamente às noções gramaticais, que lhe serão comunicadas oralmente e por escrito; para que o aluno possa passar o mais rapidamente possível para o estado de leitura fecunda dos livros elementares, para que ele possa continuar a sua instrução. Não precisamos falar sobre livros nem de qualquer outra coisa no exercício de frases familiares e conversas.

O desenho elementar pode não ser parte integrante da educação dos surdos-mudos, tanto pelo tempo que requer como porque não complica a sua educação com tantas ocupações variadas. No entanto, dada a capacidade de alguns deles para certas artes menores, seria lucrativo utilizá-los.

Os conhecimentos que um surdo-mudo pode adquirir em um determinado tempo com o método de articulação são os seguintes: — Nos dois primeiros anos, leitura labial, pronúncia com gradação fônica, leitura do escrito, escrita, nomenclatura, números simples. No terceiro e quarto anos, linguagem articulada, aritmética, as quatro operações, primeiras noções de moral. No quinto e sexto anos, além de aperfeiçoar o material aprendido, ele será capaz de aprender as regras de composição, contabilidade, as primeiras noções de geografia. No sétimo e oitavo anos, os elementos da geografia, história bíblica, história nacional, noções de ciência física aplicáveis à vida, além dos primeiros elementos da geometria e um curso sobre os deveres dos cidadãos. Tudo isso não pode ser ensinado ou aprendido com o método dos gestos em tal período de tempo.

Uma boa disciplina pode ser obtida com bondade contínua, com pequenos prêmios, com especial prudência, e sobretudo, com um excelente exemplo de diretores, prefeitos e servidores de todos os tipos.

Questões especiais. — À primeira questão especial se responde que os surdos-mudos instruídos com o método da articulação esquecerão facilmente, depois que saírem da escola, a maior parte dos conhecimentos adquiridos; porque a linguagem natural do surdo-mudo é aquela dos gestos, e a escrita como uma forma racional de pensamento se apresenta ao surdo-mudo com menor dificuldade do que a linguagem articulada. Portanto, em conversa com os falantes, preferem a linguagem mímica e língua escrita.

De tudo isto, os mestres devem ser censurados, que, na medida em que o surdo-mudo aprendeu a palavra falada, não restringiram o uso da mímica. Para remediar tais defeitos, o professor deve fazer uso apenas da articulação, proibindo absolutamente a mímica, acostumando os alunos continuamente na linguagem oral, até que eles se esqueçam da linguagem mímica, e que o hábito se converta em natureza.

**ENSINO DOS SURDOS-MUDOS  
DE ACORDO COM O MÉTODO COMBINADO  
DE ARTICULAÇÃO E DE MÍMICA<sup>207</sup>  
PELO SR. D. DE HAERNE<sup>208</sup>**

De todos os progressos realizados depois de um século no ensino especial dos surdos-mudos, o método dito combinado é certamente um dos mais importantes.

Como disse muito bem, no último mês de maio, o Sr. Dr. Gallaudet, Diretor do Colégio Nacional de Washington, na conferência dos professores dos surdos-mudos realizada em Northampton (Massachusetts), os conflitos apaixonados há muito dividem os professores dessas pessoas infelizes. Os homens imparciais, testemunhas dessas disputas, olhavam para eles com mais dor do que podiam, pois, na maioria das vezes, tomavam uma decisão influenciada por uma das partes. O ensino de surdos-mudos estava lá naturalmente perdido na opinião pública, que encarava essas controvérsias com um sentimento de piedade e indiferença, como disputas vãs, mais propensas a nutrir a ambição dos professores do que de fazer a felicidade dos alunos.

Felizmente, estas lutas têm perdido muito do seu azedume, e elas tendem a diminuir cada vez mais, graças à reconciliação progressiva que se opera entre os combatentes. E o método combinado, como é chamado, produz este resultado feliz acima de tudo. Portanto, não é sem interesse examinar como esse apaziguamento foi realizado, a fim de acelerar, estudando os fatos a ele relacionados, o momento de paz absoluta e duradoura.

As tendências para a conciliação têm sido reveladas, através de esforços individuais, desde o século XVI. Assim, Pierre Ponce de Léon, frade beneditino de Oña na Espanha, deu um passo decisivo no ensino dos surdos-mudos no ano de 1560, usando a articulação, sem contudo, repudiar a linguagem dos sinais.

---

207 NdT: Na versão italiana o texto consta em língua francesa.

208 NdT: Désiré Pierre Antoine de Haerne (1804-1890) foi um padre católico que fundou a escola de surdos de Boston Spa, Inglaterra, e foi também diretor do Instituto de Surdos de Bruxelas. Foi o Presidente do Congresso Internacional de Bruxelas (1883). Desde sua juventude teve grande atuação na política. Exemplo disso é seu livro sobre a guerra civil nos Estados Unidos. HAERNE, Désiré P. A. *The American Question*. London: William Ridgway, 1863. Disponível em: [https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5Qac5zLUiRqZLGFn5yIMhCCLJ4JfNpKF0IM1or-9qvw4\\_d8rdRCxd5vOLU5xyCLmnlr0GnHWnS2kcV16QtYkUJ9bze6qgff61IwRAzr-yhsuOALYG12xWw\\_Hm6jokaTG1eo7\\_9yYUSOsVoEEZ8bVIIW6IMMY5VtKUQwT-Z0PrNk5VE0fPc8PjHXHCOywoTyNsHEWDR7MsICY3PiepqnYHgOJ3L5RApvlIoH-1me0jQY\\_0t-k-vKS8PkEtUeYW\\_aUlXGdqdWKJKmhdxeJxjj2XikNBrMZGZuu9uA](https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5Qac5zLUiRqZLGFn5yIMhCCLJ4JfNpKF0IM1or-9qvw4_d8rdRCxd5vOLU5xyCLmnlr0GnHWnS2kcV16QtYkUJ9bze6qgff61IwRAzr-yhsuOALYG12xWw_Hm6jokaTG1eo7_9yYUSOsVoEEZ8bVIIW6IMMY5VtKUQwT-Z0PrNk5VE0fPc8PjHXHCOywoTyNsHEWDR7MsICY3PiepqnYHgOJ3L5RApvlIoH-1me0jQY_0t-k-vKS8PkEtUeYW_aUlXGdqdWKJKmhdxeJxjj2XikNBrMZGZuu9uA)

Podemos considerar esse religioso como o criador do método combinado, e, embora ainda imperfeito, produziu resultados felizes e deu um forte impulso a este ensino especial, que previa a criação de instituições públicas ou gratuitas para conseguir os desenvolvimentos desejáveis.

Mas Infelizmente, porém, se opera mais tarde uma reação violenta no sentido exclusivo de um ou outro método, a saber o francês e o alemão, como eram chamados como resultado da controvérsia entre Abade de l'Épée e Heinicke, e que foi deferido pela academia de Zurique<sup>209</sup>, cujo julgamento foi favorável ao primeiro. O professor francês defendeu, como sabemos, a causa dos sinais metódicos, dizendo que, embora apreciasse os benefícios da articulação, não tinha tempo para ensiná-la de uma maneira adequada. Ele conseguiu, no entanto, dar a palavra a alguns alunos, a ponto de um deles ser capaz de responder a missa. O professor alemão, por outro lado, repeliu sistematicamente a linguagem de sinais, apegando-se à articulação como a única forma eficaz de instruir os surdos-mudos.

Daí os conflitos mencionados acima, cada vez mais apaziguados, principalmente pela facilidade de comunicação, que tem permitido aos professores de cada parte visitarem os estabelecimentos da parte contrária e verem os resultados obtidos, principalmente através de reuniões, conferências e congressos, onde essas discussões ocorrem sobre os respectivos méritos dos dois métodos exclusivos e a combinação desses métodos. Os escritos publicados recentemente sobre esse assunto importante, tanto por particulares como por revistas especializadas, particularmente na Alemanha e Estados Unidos<sup>210</sup>, contribuíram significativamente para esse progresso.

Entre os escritores que conquistaram uma merecida reputação em favor do método combinado, devemos mencionar particularmente Kruse, na Alemanha, Vaïsse, na França, Gallaudet e Peet, nos Estados Unidos, e os autores de uma memória importante publicada em Milão em 1865 sob o título de "*Studi sui sordomuti e rendiconto degli Istituti pei sordomuti poveri di campagna della provincia di Milano*". Como a questão está perfeitamente exposta neste último escrito, penso que não posso fazer nada melhor que dela oferecer um extrato, que resume este assunto:

"A intuição, ou a natureza, é o meio primitivo pelo qual o surdo-mudo é levado à ideia e ao conhecimento da forma, apoiado por dois auxiliares, a pantomima e o desenho; a língua escrita é o meio final da ideia que é completada com a ajuda da datilologia; e, enfim, a articulação labial é o meio de aperfeiçoamento (*il mezzo perfettivo*), como a forma a mais comum e efetiva (*la forma*

209 NdT: Julgamento ocorrido em 1782.

210 Como L'Organ der Taubstummen-und-Blinden-AnstaUen, etc.: o Taubstummenfreund; o American Annals of the Deaf and Dumb, etc, o jornal italiano de surdos. Nem todas essas publicações seguem o mesmo sistema; mas tornam muito conhecido o movimento pedagógico sobre surdos-mudos (Nota do autor da memória).



*comune ed effettiva*), para o uso, isto é, para a expressão e a comunicação da ideia e da palavra conhecida. Nenhum desses meios deve ser exclusivo, nenhum deve ser objeto de preferência absoluta: *a capacidade do professor* consiste em usá-los de acordo com a oportunidade e a medida (*a tempo e misura*), moderando os processos e subordinando-os uns aos outros, de tal maneira que eles se apoiem mutuamente para atender o desenvolvimento intelectual completo e a expressão a mais perfeita, a mais rápida, a mais precisa da língua”.<sup>211</sup>

Entre os congressos e as conferências que se pronunciaram de uma maneira mais ou menos explícita a favor da conciliação dos métodos, devemos nomear o Congresso de Dresde de 1875, que admitiu os sinais em certos casos; a Conferência de Londres de 1879<sup>212</sup>; O Congresso Universal para Melhoria do Destino dos Surdos-mudos, Paris 1879<sup>213</sup>; e por último a conferência das principais instituições americanas dos surdos-mudos, realizada em maio de 1880, em Northampton (Massachusetts, Estados Unidos da América); entre outros<sup>214</sup>.

Essas são grandes autoridades a favor do método combinado e, na educação, é a autoridade que sempre dominou em todos os países civilizados.

Qualquer que seja a opinião sobre o método combinado, devemos reconhecer que na prática é moralmente impossível renunciar ao uso de sinais de uma forma geral e absoluta pelas seguintes razões:

1º - De acordo com os cálculos feitos pelo Sr. William Axon, de Manchester, existem aproximadamente 933.000 surdos-mudos no mundo<sup>215</sup>. A imensa maioria destes infelizes permanece fora das instituições onde são imperfeitamente instruídos, mesmo nos países que são dotados em termos de educação especial. Também na Prússia, em 1875, dos 6.521 surdos-mudos entre 8 e 16 anos, apenas 2.257, ou 34 por cento, estavam em instituições especiais<sup>216</sup>. E é verdade que contamos 1.415 que recebem alguma instrução fora das instituições; mas geralmente concordamos que esta instrução é insignificante. Quanto à França, o Sr. Abade Goyatton declarou no Congresso de Lyon de 1879 que, dos 8.000 surdos-mudos em idade

211 *Studi e rendiconto sui sordomuti pel*, 1864-1865, etc., p. 29.

212 *Proceedings of the Conference of head Katters of Institutions...* London, 1877.

213 Consulte a página 151, IX.

214 NdT: “et passim”.

215 NdT: William Edward Armytage Axon, bibliotecário e jornalista, publicou, na Manchester Statistical Society, **Statistics of the Deaf and Dumb**. Salford: J. Roberts, Printer by Steam Power, 1875. Disponível em: [https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5QaekwhjI2UMNiHuYJRRxIvaxEX-NVtSX3JE\\_SduSA-p3Afh-XKOhUdWKAGZOpfiUO8KkX9Go5sCW8eRy-41GE7KnFR6UEYIS\\_ba3m-QwyW9lBx5L7vizaGur-51k5SXUFxZOOA-vfCApF9OorZCOqzRk2J\\_4N3rLeDHN-GZx4bapCMFTtoawe1EZQJ\\_yBKxiQzERiyYv67idp8iIrfN8\\_iDRZe48qKFAYVaX-q9HnYsvEYVf4A7ESS84lChbTjuUBFlah8eCpxll13f446HUf5VaJeIQS3AQ](https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5QaekwhjI2UMNiHuYJRRxIvaxEX-NVtSX3JE_SduSA-p3Afh-XKOhUdWKAGZOpfiUO8KkX9Go5sCW8eRy-41GE7KnFR6UEYIS_ba3m-QwyW9lBx5L7vizaGur-51k5SXUFxZOOA-vfCApF9OorZCOqzRk2J_4N3rLeDHN-GZx4bapCMFTtoawe1EZQJ_yBKxiQzERiyYv67idp8iIrfN8_iDRZe48qKFAYVaX-q9HnYsvEYVf4A7ESS84lChbTjuUBFlah8eCpxll13f446HUf5VaJeIQS3AQ).

216 Seyffarth, Ally. *Chronik der Preussischen Schldwesens*; na palavra: Preussen.

escolar, existem apenas 2.500 em instituições que são destinadas a eles, de modo que quase  $\frac{3}{4}$  destes infelizes continuam privados de instrução escolar e tornam-se responsabilidade da caridade pública. No que concerne à Inglaterra, o Sr. Buxton, antigo diretor de uma importante Instituição de Liverpool, declarou em uma reunião realizada em Manchester, que as instituições inglesas contêm apenas metade dos surdos-mudos em idade escolar. Se este é o caso na maioria dos países mais civilizados, que ideia devemos ter dos surdos-mudos pertencentes a países menos avançados na civilização? Dos 933.000 surdos-mudos que existem no mundo, não é exagero dizer que 800.000 são desprovidos de toda instrução escolar e definham na ignorância. A maioria deles, porém, usa dos sinais que a natureza sugere para indicar os objetos que lhes aparecem sob seus sentidos, e ideias muito imperfeitas que eles possam ter adquirido. A razão e a humanidade não fazem que o nosso dever seja o de usar os meios que essas pessoas infelizes possuem e aperfeiçoá-los para desenvolver neles o pouco conhecimento que adquiriram, especialmente em questões religiosas, enquanto esperam pelo recurso a um sistema racional de instrução, a articulação apoiada por sinais naturais, ou seja, o método combinado? Esta melhoria é imposta pela força das circunstâncias, e é obtida pela regularização dos sinais quanto à sua fixidez e significado racional.

2° - Muitos dos alunos chegam muito tarde nas instituições e as deixam muito cedo para uma instrução adequada. Muitas vezes os pais tentam aproveitá-los em alguns trabalhos. Usando sinais, que eles podem facilmente entender, esses surdos-mudos são ajudados e são iniciados em deveres religiosos e sociais. Ao fazê-los compreender a importância da articulação, preparamos para adquirir, pelo menos imperfeitamente, na escola ou na sociedade, o uso da palavra articulada, que para eles é apenas um sinal arbitrário, enquanto não souberem da sua importância social.

3° - Quase todos os professores de surdos-mudos reconhecem que um certo número de alunos é incapaz de aprender a articulação, pelo menos de uma maneira inteligível para todos. Na Instituição de Clarke em Northampton, Massachusetts, existe 1 em cada 6 pessoas neste caso, de acordo com as declarações feitas no supracitado Congresso de Northampton. Nós podemos contudo dar alguma instrução por mímica para a maioria deles. A caridade exige que, neste caso, a mímica seja utilizada, embora com alguma tentativa e erro de articulação, por uma aplicação prática do método combinado, como é feito em Boston Spa, na Inglaterra, e na maioria das instituições belgas.

4° - É reconhecido pelos homens práticos que o sucesso na articulação exige um número muito menor de alunos por turma do que o que é admitido nas instituições que usam a mímica como base de seu ensino. Portanto, muito mais professores são necessários para o método de articulação. Apenas cerca de uma dúzia de

alunos por turma pode ser admitida para se ter sucesso neste último sistema. No entanto, isto frequentemente é impossível, devido à falta de recursos ou de professores competentes. Aqui novamente o método combinado deve ser recomendado. Neste ensino, como em qualquer outro, o sucesso depende em grande parte do professor, que é a alma da escola, e dos sacrifícios feitos pelo interesse dos alunos.

5° - Nas escolas de surdos-mudos, como nas outras escolas, um mestre consegue por um meio, enquanto outro por outro meio. Por consequência, os professores de surdos-mudos devem ter uma grande liberdade para ensinar conforme as suas habilidades naturais, seu gosto, seu caráter. Isto é especialmente verdade no que se refere à prática da articulação, pois nem todos podem adquiri-la nas condições ideais: um professor terá mais sucesso através da articulação, outro através dos sinais, e um terceiro através do método combinado. O método combinado não pode, portanto, ser banido de forma absoluta.

6° - Isto é o que entendemos cada vez mais na prática, na maioria dos países, mesmo nos que se declaram exclusivistas, como ainda pode ser visto geralmente na Alemanha. Mas mesmo neste país, apesar das declarações teóricas absolutas, a linguagem gestual é usada em Berlim, por exemplo, como em Paris, Londres e Nova Iorque, nas grandes assembleias religiosas, políticas e sociais dos surdos-mudos, o que faz saber que a cultura desta linguagem não é abandonada, na prática, embora a articulação seja dominante nas instituições.

7° - Existem certas circunstâncias que, às vezes, tornam o uso dos sinais inevitável. É o que acontece, por exemplo, no colégio de surdos-mudos de Washington, onde nos diversos ramos do Ensino Médio e em alguns cursos superiores, para jovens selecionados entre as 55 Instituições primárias para surdos-mudos dos Estados Unidos, na maioria das quais a articulação é considerada um acessório, a ponto que as pessoas que delas saem para ir ao Washington College serem incapazes de ler os lábios, forçando os professores a darem suas aulas em linguagem mímica, salvo para ensinar articulação separadamente para aqueles que são capazes de fazê-lo. Compreendemos que a linguagem de sinais é indispensável neste grande estabelecimento, que pode ser considerado o primeiro do mundo deste tipo. A mesma circunstância se apresenta em certas instituições primárias, que, em razão de sua superioridade, recebem alunos das escolas de surdos-mudos de uma ordem inferior onde a articulação é negligenciada, seja por falta de recursos suficientes ou de professores capazes, ou mesmo pelo espírito de sistema.

8° - Tem sido observado com frequência que nem todas as línguas oferecem a mesma facilidade de articulação. Assim o francês, como observou o Abade de l'Épée em seus escritos, têm uma série de sons que podem ser escritos corretamente de diversas maneiras. O mesmo inconveniente é encontrado num grau

mais elevado na língua inglesa. Além disso, as aspirações e sons guturais desta última língua e a nasalidade do francês dão origem a nuances de pronúncia cuja expressão visível é quase imperceptível. O alemão, assim como flamengo e holandês, pela regularidade de sua pronúncia, escaparão à desvantagem em questão, exceto pela dificuldade resultante de aspiração, mas isso é apenas uma nuance. A língua italiana é certamente uma das mais adequadas para o ensino da articulação, pois tem uma pronúncia muito regular e não conhece as aspirações. *A palavra visível*<sup>217</sup> (*the visible speech*), do americano Bell, se aplica especialmente a essa língua harmoniosa. É assim que se concebe o sucesso que se deve obter nas escolas italianas, onde a articulação é tratada com seriedade. Mas temos errado em colocar as outras línguas na mesma linha ignorando as razões particulares que certos países têm para cultivar a linguagem dos sinais, todos combinando-a ao mesmo tempo, na medida do possível, com a articulação.

Pelas diversas razões acima, o método combinado deve ser considerado o mais necessário, e por consequência o melhor, a princípio. Isto explica os progressos alcançados nos últimos tempos que prometem uma conciliação e uma fusão dos elementos dos dois sistemas dominantes no futuro.

Neste assunto, como em matéria de ensino em geral, a autoridade, sobretudo aquela que se apoia sobre o exemplo e os fatos, é superior ao raciocínio abstrato. O método combinado domina hoje na Inglaterra, na França, e nos Estados Unidos, três dos países mais avançados da civilização, onde das mais de 120 Instituições há pelo menos mais de 90 que seguem este método, onde os professores mais renomados sustentam que a linguagem dos sinais assistida pelo alfabeto manual, longe de dificultar o ensino da articulação, pelo contrário, serve como um auxílio e facilita o seu uso. Assim também é a opinião do autor deste texto.

Sabemos que existem professores que têm um sentimento contrário; mas esta diferença de opinião provém mais frequentemente das diversas maneiras de combinar os sinais com a fala e da disposição pessoal dos professores em relação a um ou outro sistema. Às vezes, atribuem o fracasso ao método ou aos alunos, quando depende de si próprios. Acima de tudo, para ter sucesso no ensino, eles devem absorver as vantagens dos vários sistemas como visto através da experiência em diferentes circunstâncias. Trata-se principalmente de fazer compreender aos surdos-mudos, por esforços constantes, a utilidade de cada meio, inculcando por vezes a palavra articulada, por vezes o sinal que a representa, com o mesmo interesse em afastar as objeções infundadas que poderiam ser feitas a qualquer um dos métodos.

Em geral, é a utilidade da articulação que é mais difícil de fazer os alunos entenderem. Mas para ter sucesso é necessário insistir nesta verdade

---

217 NdT: Sistema de escrita criado e usado por Alexander Melville Bell, pai de Graham Bell.

incontestável, que só através da palavra articulada que se pertence realmente à sociedade e que sem ela se é considerado um estrangeiro em seu próprio país. Deve ficar claro que, sem descuidar dos sinais, que são a linguagem natural dos surdos-mudos, eles devem cultivar zelosamente a articulação, que é para eles, como para os outros cidadãos, a língua nacional e o meio de comunicação mais precioso, que devem cultivar constantemente, para não perderem o seu uso por negligência ou esquecimento, como se vê muitas vezes.

O acordo entre os dois métodos, chamados um de francês, o outro de alemão, está, como se vê acima, no caminho do progresso, e tem sido introduzido em quase todas as instituições através de diferentes práticas e em diferentes graus. Há até professores que afirmam seguir exclusivamente o método alemão e adotar os sinais pelo menos nos primeiros anos. Isto é o que a senhora Yale<sup>218</sup> está fazendo na Instituição Clarke, com base na articulação, como ela declarou na conferência de Northampton, Massachusetts. Isto é, deve ser admitida uma aplicação parcial do método combinado, especialmente porque os alunos não esquecem a linguagem dos sinais, que lhes foi ensinada, que se baseia no que possuíam antes de entrar na Instituição, que utilizam ocasionalmente, muitas vezes em detrimento da palavra articulada, mesmo que se tenham familiarizado com ela.

É assim que chegamos a um acordo imperceptível, sem querer parecer e sem admitir, o que às vezes custa o amor próprio.

Será difícil estabelecer um acordo perfeito; mas é preciso lutar constantemente por ele, e é de se esperar que não demore muito até chegarmos a um entendimento que apague os últimos vestígios da animosidade que antes reinava entre os professores.

Essa é a esperança que foi expressa em muitas reuniões de professores, especialmente na conferência de Londres 1877, por vários responsáveis de instituições, entre os quais tive a honra de estar como diretor do estabelecimento de Boston Spa, Inglaterra. O acordo era o pensamento dominante daquela assembleia, como provavelmente será do Congresso de Milão, qualquer que seja o método preferido atualmente. Esse sentimento será um bom presságio para o futuro dos surdos-mudos.

---

218 NdT: Possivelmente, Caroline Ardelia Yale (1848-1933), colaboradora de Graham Bell, que propôs um sistema fônico utilizado na Clarke School for the Deaf.

# **SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO E SUPERIOR DOS SURDOS-MUDOS**

## **(QUESTÃO ESPECIAL 2)**

**POR EDWARD M. GALLAUDET, PH. D. LL. D.**

Senhores e prezados colegas: — Entre as questões especiais que estão submetidas à apreciação do congresso, propus-me examinar convosco a segunda, que é assim concebida:

“Onde e como pode ser dado aos jovens que a surdez impediu a realização de estudos clássicos, um ensino que possa oferecer o análogo ou o equivalente àquele dos estabelecimentos de instrução secundária abertos aos ouvintes-falantes? Em uma divisão superior das instituições de surdos-mudos ou em uma instituição especial? Com seus professores ou professores do ensino comum?”

Essa questão é certamente uma das mais importantes que temos que lidar, e essa importância não é apenas devido à grandeza da meta, mas também às várias consequências que podem resultar da escolha dos meios.

Qual, de fato, é a finalidade? Comunicar os grandes resultados morais e intelectuais da humanidade aos mais inteligentes de uma classe de seres desprovidos dos órgãos mais essenciais para esta comunicação; em outros termos, dar-lhes a mesma instrução clássica e científica que recebem os ouvintes-falantes nos estabelecimentos de instrução secundária e até mesmo superior.

É esse o objetivo. Resta-nos ver quais meios podem conduzir com mais segurança: ou seja, onde e por quem esta instrução deve ser dada aos surdos-mudos.

Quanto ao primeiro ponto da questão, a saber: onde esta instrução deve ser dada aos surdos-mudos, as preferências são compartilhadas entre vários sistemas. Alguns querem criar divisões mais avançadas nas instituições comuns; outros, fundar instituições especiais e separadas; e outros, enfim, querem simplesmente reunir os surdos-mudos aos ouvintes-falantes nos mesmos cursos do ensino secundário.

Destes vários sistemas qual é o melhor? Nada é mais fácil do que responder a esta questão, pois a resposta me é fornecida pela própria experiência que adquiri neste assunto. Também, apoiando-me nela, posso afirmar com convicção, a mais enérgica, que a solução mais fecunda em resultados positivos se encontra na fundação de instituições de ensino secundário totalmente separadas das instituições comuns de surdos-mudos. E os mesmos motivos que me levam à adoção exclusiva de estabelecimentos separados fazem-me também o adversário



mais decidido, tanto do sistema de simples divisões superiores nas instituições comuns, quanto do sistema de ensino dado em comum aos surdos-mudos e aos ouvintes-falantes. Ocupemo-nos, em primeiro lugar, desta última solução.

Uma das condições mais essenciais de uma plena eficiência no ensino do mestre ao aluno, é que exista entre eles uma comunicação perfeita de pensamentos. Esta comunicação pode existir quando o surdo-mudo faz cursos com o ouvinte-falante? Claro que não.

Em primeiro lugar, seriam excluídos desses cursos todos que não sabem ler o movimento dos lábios. E quanto aqueles que o sabem ler, a imperfeição deste modo de comunicação é tão grande que seriam forçados a todo instante a recorrer às repetições do mestre: o que, não só interrompe a sequência da lição e perturba frequentemente a ordem da classe, mas também seria uma constante fonte de problemas para o professor e para os membros da mesma classe.

Por um lado, portanto, grande parte das palavras lhes escaparia, falhas por não entender perfeitamente o movimento dos lábios, e por outro lado, no medo de se indispor em relação ao mestre e aos colegas de classe, não ousariam recorrer às repetições. E assim, os frutos que derivam de tal ensino seria quase nulo.

Acrescente a isso que, no ensino superior, as aulas são feitas muitas vezes sob a forma de palestras, e que apenas os surdos-mudos particularmente capazes de compreender o movimento dos lábios seriam capazes de segui-las com frutos. Muitas vezes até mesmo essa grande aptidão tornaria inútil devido ao pouco cuidado e nitidez que normalmente trazem em sua dicção os membros do professorado.

Mas não há apenas inconvenientes puramente práticos, mas também os inconvenientes morais que argumentam com maior energia contra esta comunidade do ensino. A visão continuamente renovada dos benefícios físicos, de cuja posse esses seres são sempre excluídos, os levaria a invejá-los sem cessar, e dessa inveja de todos os momentos resultaria imediatamente uma mórbida tristeza, essa melancolia sombria que azeda o caráter e em breve silenciaria até mesmo os melhores impulsos do coração. Além disso, a consciência de ser um objeto de afastamento para os seus camaradas que não foram deserdados da natureza, é um sentimento tão doloroso que as naturezas amorosas experimentaríamos torturas na alma, ainda mais cruéis do que poderiam expressá-las. Quanto às naturezas mais baixas, o ódio lhes consumiria sem cessar, e resultaria numa profunda misantropia.

Portanto, a razão moral e a razão prática opõem-se ambas a que a instrução secundária seja dada aos surdos-mudos ao mesmo tempo que aos ouvintes-falantes.



Mas, uma vez que o ensino comum tem tantas dificuldades na prática, e que a vida comum também tem influência tão funesta sobre o caráter dos surdos-mudos, não seria muito mais natural deixá-los no meio de si mesmos e fazer o ensino secundário simplesmente como aulas mais avançadas em instituições comuns? Em teoria esta solução parece perfeitamente lógica; mas na realidade é também pouco aplicável como a anterior. Primeiro, poderíamos encontrar em cada instituição particular um número bastante elevado de surdos-mudos destinados a esses tipos de estudos? E esse número não seria sobretudo insuficiente para poder operar a divisão em classes, que é uma coisa de primeira necessidade? Então, esse ensino não exigiria em cada uma das instituições um certo número de professores cujo serviço seria demasiado caro? O tesouro público e a caridade privada seriam suficientes para tais despesas e, eventualmente, mesmo se pudessem, gostariam de considerar que a um número pequeno de pessoas seria dedicado uma quantia tão grande?

Quanto a confiar a instrução secundária aos mesmos professores que em estabelecimentos comuns já se ocupam do ensino primário; estes já se dedicam demasiadamente e não seriam capazes, por falta de tempo, de realizar sua nova tarefa com bastante zelo. E então o que aconteceria?

Um dos dois ensinamentos seria negligenciado pelo outro, mesmo que o acúmulo de funções não prejudique todos os dois. Em qualquer caso, seria inferior ao que os ouvintes-falantes recebem de suas próprias Instituições, porque, ao mesmo tempo, exigindo uma preparação muito mais difícil, o ensino dado aos surdos-mudos seria feito por mestres cujo o tempo e as forças já são absorvidos por um trabalho muito delicado e muito cansativo por si só.

Acabamos de tratar, incidentalmente, o segundo ponto da questão especial, a saber – por quem se deve dar aos surdos-mudos a instrução secundária. Não é difícil, após os argumentos que nós indicamos, de concluir em favor dos professores inteiramente dedicados a este efeito. Quanto às três soluções que respondiam ao primeiro ponto da questão especial, vede que apenas uma delas é deixada de pé, o estabelecimento de instituições exclusivamente destinadas ao ensino secundário e até mesmo superior dos surdos-mudos.

Mas, para mostrar a eficácia desta última solução, não basta libertá-la do meio de outras consideradas inviáveis; apenas colocando uma organização em jogo que se vê os serviços práticos que ela pode prestar. E é por isso que uma instituição não pode dar melhor prova do que a sua própria história. E é com base na história que, desde o início, tenho declarado tão altamente a minha preferência.

Peço-vos a permissão de contar-vos uma breve história do estabelecimento de uma instituição especial no meu próprio país.

No ano de 1851, um congresso de professores de surdos-mudos dos Estados Unidos reuniu-se em Hartford, onde foi fundada na América a primeira instituição para surdos-mudos<sup>219</sup>. O S. W. W. Turner<sup>220</sup>, então simples professor e diretor da instituição de Hartford, apresentou a esse congresso um trabalho intitulado: *Uma escola superior de surdos-mudos*. Nesse trabalho, ele preconizava o estabelecimento de uma escola destinada a receber apenas os surdos-mudos que teriam completado o curso regular de estudos nas instituições locais de cada Estado. A esses se juntariam “aqueles que não são surdos de nascença, portanto apenas surdos-falantes, que teriam adquirido por outras vias uma quantidade igual de conhecimentos”.

Na discussão que se seguiu, o Sr. J. A. Cary<sup>221</sup>, então diretor da Instituição de Ohio, sugeriu que essa instituição assumisse um caráter nacional. “Nós temos, disse ele, em West Point, uma escola militar a cargo do governo. Por que não pedir ajuda da legislação nacional para o estabelecimento de uma instituição onde os surdos-mudos possam receber uma instrução superior?”

O Congresso de 1851 aprovou vivamente a proposta de um colégio nacional; mas o único resultado prático que sua ação obteve foi o estabelecimento de classes superiores nas várias instituições existentes. A instrução de alguns dos alunos mais inteligentes foi assim conduzida a um nível que não havia ainda alcançado. Em abril de 1854, ele apareceu nos *American Annals of the Deaf and Dumb* em um artigo intitulado: “O colégio nacional para mudos”. O artigo foi escrito por John Carlin, de Nova Iorque, surdo-mudo desde o nascimento, e um artista e poeta de reputação. O Sr. Carlin defendeu a causa de um colégio nacional e insistia para que ele fosse estabelecido na instituição existente de Nova Iorque, com a ajuda material da legislação de vários estados. As ideias do Sr. Carlin não foram realizadas e o projeto de um colégio permaneceu como letra morta durante mais de dez anos. Em 1857, foi estabelecida em Washington, capital dos Estados Unidos, uma instituição para a educação dos surdos-mudos do distrito federal. Essa instituição, que tomou o nome de “Columbia Institution” era, nos seus primeiros anos de existência, apenas uma escola primária local. Mas, em seu quinto relatório anual, publicado em 1862, ela anunciou o plano de estabelecer,

219 NdT: As atas dessa Convenção foram publicadas no periódico **American Annals of the Deaf and Dumb**, v. 4, n. 1, oct. 1851), p. 1-41. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/pdf/44401183.pdf?refreqid=fastly-default%3Aa34b422aff6d7b129fc20155435841c0&ab\\_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1](https://www.jstor.org/stable/pdf/44401183.pdf?refreqid=fastly-default%3Aa34b422aff6d7b129fc20155435841c0&ab_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1) O texto da reflexão de Turner, **High School for the Deaf and Dumb**, encontra-se na íntegra na mesma publicação (p. 41-48). Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/pdf/44401184.pdf?refreqid=fastly-default%3A3dc647fd15e8b03b1a07bb2bf9ec727e&ab\\_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1](https://www.jstor.org/stable/pdf/44401184.pdf?refreqid=fastly-default%3A3dc647fd15e8b03b1a07bb2bf9ec727e&ab_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1).

220 NdT: William Wolcott Turner (1800-1887). Sobre este educador de surdos: DRAPER, Amos G. William Wolcott Turner. **American Annals of the Deaf**, v. 62, n. 2, mar. 1917, p. 135-142. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/pdf/44462682.pdf>.

221 NdT: Josian Addison Cary (1813-1852) atuou como professor e diretor em instituições de surdos nos EUA.

assim que o empreendimento fosse realizável, um departamento superior, onde os surdos-mudos dos Estados Unidos poderiam receber uma instrução secundária.

Dois anos mais tarde, em 1864, o projeto foi executado, e o “Colégio Nacional dos Surdos-Mudos” abriu-se com sete alunos e dois professores.

O Congresso Federal apressou-se a oferecer o seu concurso, e votou uma soma de um valor equivalente a 130.000 francos para a compra de terrenos adequados ao redor da “Columbia Institution”. Nos terrenos comprados nessas condições, elevou-se o edifício: serviu para instalar provisoriamente o colégio, e no ano seguinte 200.000 francos foram destinados pelo governo para a construção de uma casa definitiva. Nos anos que se seguiram à fundação do colégio, as doações privadas e os fundos votados pelo governo permitiram a ampliação de terrenos, a extensão de edifícios, a manutenção de professores e a educação gratuita para estudantes pobres. E hoje sua instalação é tal que pode receber os jovens de todas as partes do país e dar-lhes um curso de estudos de uma duração de cinco anos, além dos cursos que frequentam de sete a dez anos nas instituições primárias.

No primeiro ano, as matérias ensinadas são: gramática e redação em língua inglesa, história da Inglaterra, latim e álgebra. No segundo ano: álgebra, geometria, redação em língua inglesa, história inglesa e universal, latim, grego (facultativo). No terceiro ano: trigonometria, medição e levantamento de planos, zoologia, botânica, química, latim, grego (facultativo), literatura inglesa. No quarto ano: filosofia natural, astronomia, química e manipulações químicas, fisiologia e higiene, francês, grego (facultativo), história da civilização, retórica e lógica. No quinto ano: redação e literatura inglesa, alemão, geologia, mineralogia, ciências filosóficas e morais, evidências do cristianismo, economia política, direito internacional e estudos de estética.

No ano passado, o número de estudantes era de sessenta e um, e desde a fundação do colégio o número total sobe para duas centenas e representa um conjunto de trinta e um estados da União Federal. A direção do estabelecimento é confiada a um presidente e tem seis professores, dois deles estudaram no colégio.

As várias carreiras que esses alunos seguem, mostram de uma maneira decisiva que sua instrução os tornou capazes de desempenhar funções mais úteis do que aquelas que poderiam ter aspirado sem ela. Assim, para citar apenas os mais importantes, trinta e dois desses surdos-mudos dedicaram-se ao ensino. Dois tornaram-se editores e publicam jornais. Três fazem jornalismo. Outros três entraram no serviço civil do governo: um deles, após ter-se rapidamente elevado a uma alta posição de responsabilidade, renunciou, para se tornar um advogado em Cincinnati e defender questões de patentes. Um outro, ao mesmo tempo que era professor num estabelecimento do oeste, prestou serviços importantes no emprego do microscópio do Coast Survey. Outro tornou-se um excelente desenhista nos

escritórios de um arquiteto de Nova York. Um outro ocupou durante vários anos o cargo de assistente de escritório em uma cidade grande do oeste. Dois como mencionado acima, fazem parte da direção do colégio. Vários estão no serviço de empresas comerciais ou outras; outros têm comércio e o fazem por conta própria. Muitos também se dedicam à agricultura e aos trabalhos mecânicos, e não há dúvidas de que as vantagens de uma instrução concluída lhes confere uma superioridade sobre aqueles de uma instrução menor. Quanto àqueles que estão envolvidos no ensino, um é diretor de uma próspera instituição na Pensilvânia, outro está à frente de uma escola de Cincinnati, um terceiro dirige uma escola em St. Louis, e um quarto é diretor de uma escola no estado de Michigan.

A rápida visão geral que acabei de fazer sobre os felizes resultados que a instrução superior dos surdos-mudos deve ao estabelecimento de uma instituição especialmente dedicada a este fim, vos convencerá, estou seguro, de que esse é o único bom caminho a percorrer.

Não posso reprimir, caros colegas, um movimento de orgulho ao pensar que o meu país foi o primeiro a abrir este caminho. Mas este é um orgulho que não pode vos ofender, porque não vem de um sentimento limitado onde o orgulho nacional é maior que a nobre satisfação de ter feito o bem aos seus semelhantes. Não, senhores, não é o que sinto quando venho vos dizer que estou orgulhoso do meu país. É de um ponto de vista mais alto que me coloco. Vejo aqui reunidas as nações civilizadas da terra, e essas nações formam vínculos entre si como os membros da grande família humana. E todos nós aqui que a representamos, nós vimos para ver o que cada um dos membros tem feito para melhorar o destino de toda a família. E então, o melhor não é recompensar a satisfação de ter, por seu lado, também contribuído para a felicidade comum da humanidade?

Mas, aliás, nem tudo está feito, porque a eficiência de semelhantes instituições foi provada pela experiência. Ainda há grandes progressos a serem feitos, onde a glória não faltará àqueles que se dedicarão a procurá-los.

E, ao terminar, não posso fazer melhor que desejar ver em breve crescer estabelecimentos desse tipo na Europa. Tenho certeza de que o avanço de ensino dos surdos-mudos daria imediatamente novos passos no aperfeiçoamento tanto de seus métodos quanto da organização interna das instituições. Vós vos apressareis mais rapidamente a seguir esse caminho, considerando mais os grandes benefícios que traz para esses seres interessantes, a quem dedicamos todos os nossos esforços. Porque, mais do que os outros, esses têm necessidade de tirar os tesouros do saber, para compensar a privação dos dois elos que mais estreitamente vinculam o ser à natureza, e também, para lhes trazer inúmeras consolações que não poderão deixar de experimentar no íntimo comércio das obras-primas da mente humana.

## COMUNICAÇÃO DO SR. ÉMILE GROSSELIN<sup>222</sup> SOBRE A QUARTA QUESTÃO DO CAPÍTULO: “MÉTODOS”

A condição de inferioridade na qual se encontra a criança surda-muda vem unicamente de que, devido à sua enfermidade local, o meio de comunicação dos pensamentos universalmente em uso não está acessível a ela. Este meio consiste, com efeito, na emissão de sons, constitutivos por suas combinações, de palavras e de frases e que o surdo encontra-se na impossibilidade de entender. A palavra é, não para a universalidade humana, mas para os letrados, cujo número felizmente cresce dia a dia, é uma forma que pode ser compreendida pela vista, e por consequência, acessível àquele que possui esse sentido, enquanto privado do sentido do ouvir. Mas essa segunda forma da palavra, escrita, tem uma ação bem menos eficaz para o desenvolvimento intelectual. Por isso, a expressão do pensamento se retarda, torna-se inconveniente e perde-se a frequência e a vida que ela possui, ao contrário há um alto grau quando é a voz quem auxilia. É a palavra viva da mãe que inicia a criança, ainda muito jovem, no conhecimento das palavras, cujo o número se acrescenta para ela à medida que suas necessidades e desejos se desenvolvem; depois na combinação de frase que lhe permite dar mais precisão e amplitude de seu pensamento, pois muitas vezes era necessário adivinhar quando eram empregadas as palavras sem continuidade que, no entanto, a mãe estava hábil a relacionar, dando-lhes o sentido desejável.

Este ensinamento, iniciado pela mãe, é contínuo e acelerado por todos que estão no entorno da criança. Durante vários anos ela não tem outros educadores nem outro modo de ensino, ainda assim ela consegue adquirir um grande número de ideias que recebem uma forma apurada pela língua, que lhes dá a possibilidade de mantê-las mais fielmente na memória.

Esta situação favorável às crianças dotadas de audição não pode pertencer aos surdos-mudos; esta condição de ensino incessante da língua lhes é refutada. Mas como esse ensino é proveitoso para os ouvintes, parece que a preocupação daqueles que se interessam pelos surdos-mudos deveria torná-lo o máximo possível para eles também na medida em que podem receber, levando-se em conta que podem perceber a palavra, não pela audição, mas pela visão. Alocá-los em um meio onde viverão nas condições mais próximas

---

<sup>222</sup> NdT: Émile Grossein (1826-1911) foi promotor do método fonomímico criado por seu pai, Augustin Grossein (1800-1870).

possíveis daquelas das crianças dotadas de todos os sentidos, seria o objetivo que tínhamos que alcançar.

No entanto, por muito tempo, considerou-se necessário desenvolver a linguagem mímica que, criada espontaneamente pelo surdo-mudo quando deixado à própria sorte, em vez de submeter à essa linguagem como um meio inferior, mas provisoriamente necessário para entrar em comunicação com ele. Contudo, isto só facilita as relações com o pequeno número daqueles que, por profissão ou por devoção a um familiar doente, estudam esta língua especial.

Atualmente, a corrente de opinião está focada no ensino da palavra. O Congresso Internacional de Paris proclamou sua superioridade sobre o uso dos sinais. Não tenho dúvidas de que o Congresso Internacional de Milão segue ainda mais ousadamente por esta via. Mas o ideal do ensino da palavra, e pela palavra, dado a todos surdos-mudos, não pode ser alcançado imediatamente. Devemos levar em conta a insuficiência do número de estabelecimentos e do número de mestres, a fim de manter entre eles e os alunos a proporção adotada pelas escolas especiais que ensinam pelo método oral puro, ou seja, um mestre para oito ou dez alunos. Além disso, esses estabelecimentos, para não prolongar demais a permanência das crianças, não as recebem antes dos 9 anos de idade, para que elas possam se beneficiar mais das lições que lhes são dadas.

Pelo estado atual das coisas, nem todos os surdos-mudos encontram lugar nas Instituições que lhes são especialmente designadas e geralmente não são recebidos antes da idade de 9 anos: o que resulta nessa infeliz perda no desenvolvimento das faculdades intelectuais nos anos que precedem esta idade.

Essas inconveniências podem ser evitadas pelo emprego de um método, que não é precisamente um método de ensino para os surdos-mudos, mas que fornece o meio de colocá-los nas escolas dos ouvintes e fazê-los participar das lições dadas a esses últimos. Como esse método, imaginado por meu pai Augustin Gosselin<sup>223</sup>, e qualificado por ele como fonomímico, pode atender esse resultado? Este se constitui como um método de leitura baseado na personificação dos elementos fonéticos da língua, que permite, anexando-os a fenômenos conhecidos pelas crianças, colocar um sinal ao lado da enunciação de cada som. Esse sinal não é um sinal mímico que expressa um objeto, uma qualidade, uma ação, nem um sinal datilológico recordando uma letra: é um sinal que se identifica tão bem com o elemento fonético que não possui nada ao contrário (ao inverso

---

223 NdT: GROSSELIN, Augustin. **Méthode phonomimique rendant facile et attrayante l'étude de la lecture et permettant d'instruire simultanément les sourds-muets avec les entendants-parlants**. Paris: Librairie Géographique et des méthodes d'enseignement de Em. Gosselin, 1964. A obra encontra-se disponível no site vinculado à Biblioteca Nacional da França: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bd6t53701823.r=methode%20phonomimique%20augustin%20%20gosselin?rk=85837;2#>.



dos dois outros tipos de sinais) do ensino falado, mas que ajuda na aquisição da fala e compensa sua insuficiência durante o período de iniciação dos alunos, ou a impossibilidade em que alguns deles podem se encontrar de nunca adquiri-lo.

O conjunto de sinais fonomímicos conhecidos pelas crianças ouvintes sem trabalho especial, uma vez que o usavam para aprender a ler com mais facilidade, constituem uma linguagem visível, acessível, portanto, ao surdo-mudo que ainda não sabe falar nem ler os lábios. Assim, ele pode ser iniciado na língua materna desde a idade em que as portas da escola primária ou mesmo do abrigo a eles são abertas, ou seja, desde a idade de dois ou três anos. Todos os surdos-mudos não apenas podem encontrar ao lado deles, e sem se afastar da casa de seu pai, uma escola onde terão seus companheiros como educadores e também como mestres; mas a própria família pode cumprir com eles o papel que desempenha com os ouvintes, aproveitando-se para formar seu vocabulário, de todas as oportunidades que a vida cotidiana oferece. Os irmãos e irmãs mais velhos são introduzidos na escola aos 32 sinais que constituem a linguagem fonomímica, e pais e mães podem facilmente aprendê-los.

O uso de sinais fonomímicos não exclui o ensino da articulação, pelo qual se mostra ao surdo-mudo os movimentos respiratórios necessários para criar a respiração, a maneira de emitir a voz e as posições especiais do órgão vocal para a produção de cada elemento fonético; mas longe de criar uma dificuldade na aquisição da palavra, há preparo e ajuda. De fato, cada um deles corresponde a um som determinado, e, por consequência, quando é emitido, por uma associação de ideias que a experiência demonstrou ser fácil, desperta nos surdos-mudos a memória dos movimentos bucais que lhe foram ensinados a fazer para chegar ao enunciado deste ou daquele som. Estes são apenas movimentos que são mais difíceis de entender pelo olho; aqueles que são realizados dentro do órgão vocal, só podem ser percebidos por uma observação muito próxima e atenta da boca do interlocutor, ou por acessórios sobre a parte vibrante; como é necessário falar com ele sempre, ao mesmo tempo em que se usa a linguagem gesticulada, o surdo-mudo pode fácil e incessantemente perceber os movimentos mais aparentes dos lábios e da língua, e se esforçar em reproduzi-los.

Os sinais fonomímicos, remetendo a mente do surdo-mudo para o conjunto de movimentos correspondentes a cada elemento fonético e ajudando-o, principalmente no início, na tarefa difícil da leitura labial, não desviam sua atenção da boca sobre a qual ele deve se aproximar, por um hábito mais ou menos prolongado, para encontrar com exatidão a palavra e, pela palavra, o pensamento, sem apoio estranho. Esses sinais feitos de um modo amplo e fácil de entender, ao mesmo momento, fora do centro do campo de visão, não impedem que o olho pare, ao mesmo tempo, de maneira a notar mais particularmente a boca



do seu interlocutor, compreendendo seus movimentos mais delicados e familiarizar-se com eles profundamente, não somente reproduzindo o ato da palavra, mas lendo as palavras e as frases como percebemos nós mesmos pela audição.

O uso desses sinais tem a vantagem, antecipando o momento onde serão superadas as dificuldades da articulação e leitura labial, de permitir o ensino das palavras da língua falada mais rapidamente do que só poderiam ser aprendidas quando pudessem ser pronunciadas ou lidas corretamente. Nem todas as línguas se encontram na mesma situação em relação a essas dificuldades. Assim, para não dizer que a língua do meu país, a maneira como se forma e se agrupa os elementos fonéticos do francês, torna por sua vez mais difícil sua pronúncia pelos surdos e sobretudo a leitura labial. Por exemplo, as sílabas finais terminadas por um “e” mudo e nas que se encontram entre duas consoantes, são mais difíceis de entender que as sílabas sempre sonoras da língua italiana.

E há, além disso, as crianças rebeldes à aquisição da palavra, seja por um defeito de conformação, seja por preguiça ou seja por falta de inteligência. Os sinais os atingirão mais e poderão levá-los mais rapidamente, embora por uma rota indireta, a essa palavra que eles pareciam incapazes de adquirir.

Finalmente, mesmo para aqueles que adquiriram um uso bastante completo da palavra, pode se encontrar palavras particularmente difíceis de pronunciar ou ler sobre os lábios, de modo que a comunicação de um pensamento não possa ser feita com certeza. Esta observação se aplica notoriamente a nomes próprios, palavras técnicas ou muito pouco usadas. Então os sinais fonomímicos complementam a palavra com algo que não a contradiz e que, pelo contrário, a especifica.

Em resumo, o uso do método fonomímico procura para os surdos-mudos esse grande benefício: de colocá-los desde a mais tenra idade em condições de começar sua instrução pela aquisição da língua materna; de colocá-los em um ambiente muito favorável ao seu desenvolvimento intelectual, em meio a companheiros mais hábeis que eles no manuseio da língua e, conseqüentemente, aptos a comunicar-se com eles; de fazê-los contrair relações de amizade, que continuarão, com grande benefício para eles, quando saírem da escola, uma vez que permanecem, para sua instrução na localidade onde seus pais e parentes habitam; de acostamá-los, vivendo em meio aos ouvintes, à modelar sua fisionomia conforme a deles, à tomar suas inflexões de voz, à adquirir a palavra viva e não somente trabalhada, e por consequência, à se aproximar dos ouvintes, na aparência e na realidade, tanto quanto é permitido esperar com a enfermidade que os acomete.

Esses resultados do método fonomímico são atestados por diferentes fatos, aos quais peço, concluindo, a permissão para enumerar.

Em 1827, uma jovem surda-muda, então com idade de 20 anos, educada após a idade de 10 anos pelo método fonomímico, obteve, após um exame, do

qual a leitura voz alta e os questionários orais formaram as partes essenciais, seu certificado de diretora de abrigo, e ela se encontra hoje colocada em um dos estabelecimentos escolares da cidade de Paris, onde ela leciona oralmente, a jovens crianças, o ensino fundamental que comporta o abrigo.

Em 1879 e em 1880, três surdas-mudas de 14 anos, instruídas em uma das escolas municipais, obtiveram o certificado de estudo entregue na conclusão da escola primária e demonstraram conhecimentos suficientes em composições escritas e em um exame oral a que se submeteram diante das autoridades acadêmicas.

Um grande número de outras crianças surdas-mudas, meninos e meninas, são atualmente colocadas nas escolas primárias sob o patrocínio de uma sociedade fundada neste interesse após 1866, sob o título de Sociedade para o Ensino Simultâneo de Surdos-Mudos e Ouvintes-Falantes, e reconhecida como de utilidade pública em 1875<sup>224</sup> por decreto do Presidente da República. Essas crianças são elevadas a níveis mais ou menos avançados de instrução e de aquisição da palavra.

Creio que esses fatos são de natureza a atingir todos os interessados pelos surdos-mudos, e fazê-los desejar que o método capaz de formá-los seja cada vez mais aplicado para assim instruí-los, chegando às escolas especiais, quando for necessário para completar uma educação que, por um motivo ou outro, não poderia terminar nas escolas primárias, ou dando o ensino profissional que a organização atual raramente permite que se receba.

---

224 NdT: A *Société pour l'enseignement simultané des sourds-muets et des entendants-parlants* foi criada por Augustin Grosselin e reconhecida pelo Decreto de 10 de maio de 1875.

## SOBRE DIVERSAS QUESTÕES PELO SR. DR. HIRSCH<sup>225</sup>

*Rotterdam, 16 de Abril de 1880.*

Para contribuir com as investigações propostas no Congresso Internacional de Milão para a melhoria da condição dos surdos-mudos, tenho a honra de oferecer à vossa comissão uma breve e simples resposta a algumas perguntas do programa.

### **1. Indicar as vantagens do método de articulação sobre aqueles dos sinais**

Em meu opúsculo *L'enseignement des sourds-muets*, p. 39, 40 e 41, respondi a esta questão da seguinte maneira, que me parece bastante suficiente:

1° - A linguagem vocal é, por todos os motivos, o meio natural do homem para pensar e para comunicar aquilo que pensa. É nesta linguagem que ele pensa mais rapidamente; é através dela que ele comunica suas ideias mais rapidamente e sem ter que usar nenhum meio artificial;

2° - A experiência prova que os surdos-mudos, que foram ensinados a falar e a ler, aprendem mais rápido e mais facilmente do que aqueles que foram ensinados apenas por gestos e pela escrita;

3° - A linguagem vocal não é apenas um excelente meio de ensino, é também a melhor maneira de se aperfeiçoar e de se comunicar com os outros. Isso permanece verdadeiro mesmo quando o modo de falar seja cansativo, monótono, indistinto, desagradável ao ouvido; pois acostuma-se a ele, como à linguagem defeituosa de uma criança pequena. A palavra articulada tem, em si mesma, as maiores vantagens: exercita os pulmões, desenvolve o peito, ajuda a agarrar e reter as palavras e dá mais nobreza ao rosto. Com efeito, notamos que o rosto dos surdos-mudos que falam é muito mais nobre do que o rosto dos surdos-mudos que se expressam apenas por sinais.

4° - Se saber falar com clareza é extremamente útil para a pessoa surda, também é necessário para ela, muito mais necessário, de certa forma, saber ler a palavra nos lábios dos outros. De fato, a maioria daqueles que estão em contato com ela, nem sempre tem tempo, meios ou paciência para conversar com pena ou lápis

---

225 NdT: David Hirsch (1813-1895) foi diretor do Instituto de Rotterdam. Publicou: **L'enseignement des sourds-muets d'après la méthode allemande (méthode-Amman) introduit en Belgique**: souvenirs d'une visite faite aux écoles des sourds-muets, à Anvers, Bruxelles, Gand et Bruges. Rotterdam: M. Wyt & Fils, 1868.

à mão. Mas se o surdo-mudo adquiriu a capacidade de captar a palavra falada como se pudesse ouvir com os olhos, todos irão gostar de falar com ele, e cada um será um novo mestre para ele e o aperfeiçoará na arte de falar.

## **2. Explicar em que consiste o método oral puro, e destaque a diferença entre este método e o chamado método misto**

O método *oral puro* começa com o ensino da leitura labial, anexa-lhe a palavra articulada e à ela a escrita; ele se serve, excepcionalmente, de alguns sinais naturais (veja p. 42 do mesmo opúsculo), exclusivamente desses meios na conversação com os surdos-mudos, assim como em qualquer outro ramo da instrução. O método misto também ensina a falar. Ele têm em seu programa ramos mais ou menos favorecidos da instrução, no entanto, não faz deles o veículo absoluto do pensamento. Longe disso, ele usa não só da datilologia, mas também sinais, sejam naturais ou convencionais, nas aulas e na conversação.<sup>226</sup>

## **3. Determinar exatamente o limite que separa os sinais chamados metódicos dos chamados naturais**

Os sinais que a criança surda-muda usa espontaneamente para comunicar seus pensamentos e sentimentos, os sinais que caracterizam ingenuamente para os olhos os objetos que queremos indicar, são os sinais naturais. No entanto, quando fazemos de tais sinais uma coisa convencional, que nós os reduzimos, bem, quando estabelecemos como vemos sinais que não são inteligíveis por sua natureza, para indicar certas coisas, vamos além do limite dos sinais naturais. Então estes sinais são artificiais. Se quisermos traduzir a língua falada em sinais, somos absolutamente obrigados a usar um grande número de sinais artificiais. Estabelecendo e organizando os sinais para este fim, fazemos deles um método de sinais, e por consequência sinais metódicos.

## **4. Quais são os meios mais naturais e mais eficazes pelos quais o surdo-mudo adquire rapidamente o conhecimento da língua habitual?**

Estes meios são muito simples. Fale sempre com a criança, não use sinais que possam ser substituídos por uma palavra. Certifique-se de que a criança faça o mesmo, e coloque-a no meio dos falantes que são instruídos a seguir o vosso exemplo na conversa com ela.

Isso é o que conta muito a favor dos externatos.

---

226 NdT: Hirsch também publicou uma análise do método combinado. Cf. HIRSCH, D. Mr. Hirsch's Views of the "Combined Method" for the Deaf and Dumb. **American Annals of the Deaf and Dumb**, v. 14, n. 1, p. 48-53, jan. 1869. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/pdf/44460597.pdf?refreqid=fastly-default%3A5b9b5b33fe9d4fbb0e8819d8d25a2f-f7&ab\\_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1](https://www.jstor.org/stable/pdf/44460597.pdf?refreqid=fastly-default%3A5b9b5b33fe9d4fbb0e8819d8d25a2f-f7&ab_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1).

**5. Os surdos-mudos ensinados pelo método da articulação esqueceriam, ao saírem da escola, a maior parte dos conhecimentos adquiridos ali, e na conversa com os falantes prefeririam a mímica e a linguagem escrita?**

Parece-me suficiente citar aqui (como no meu opúsculo acima mencionado, p. 19-21) as palavras de uma das inúmeras testemunhas que podem atestar a eficácia do método de articulação. No relatório de 1862-63 da nossa Instituição de surdos-mudos em Rotterdam encontramos um discurso do falecido Dr. Polano<sup>227</sup>, pai de dois dos nossos alunos, e que foi durante muito tempo vice-presidente da nossa Instituição, até à sua partida para Leyde, onde foi nomeado professor de medicina na Universidade!

Não só entre seus filhos, mas também entre cerca de cento e quarenta alunos de nossa Instituição, ele pôde ver os frutos obtidos pelo método alemão, quando, em 1863, pronunciou as seguintes palavras:

“Se agora me pergunto quais são os frutos do nosso método de ensino: isso nos deu tudo o que tínhamos o direito de esperar? Não hesito em responder: sim, se em algum lugar, o objetivo foi alcançado; sim, se em algum lugar, os surdos-mudos infelizes foram feitos, na medida do possível, iguais a seus companheiros humanos que ficam felizes em ouvir.

Como gostaria, senhores, de vos apresentar as provas do que acabo de expor; infelizmente, o tempo está a esgotar-se. Caso contrário, convidava-vos a seguir-me no meio do recreio dos nossos alunos, para ver como todos os seus sentimentos, todas as suas paixões são reveladas em palavras profundamente sentidas e distintamente pronunciadas. Eu vos conduziria à noite até ao leito dos nossos alunos, e ouviriam como, enquanto o sono acorrenta todos os outros órgãos, a sua voz dá todas as imagens, todas as memórias que os atingiram no estado de vigília. Peço ao médico que vos diga de qual maneira clara e precisa os nossos alunos, até os pouco avançados, sabem como explicar sua condição que a doença perturbou. Peço ao Ministro do Senhor que venha vos declarar, como, se ele conhece um pouco as particularidades do ensino dos surdos-mudos, consegue fazê-los compreender as verdades mais abstratas da religião, e tocar as fibras mais delicadas do seu coração. Eu vos conduziria ao templo do Altíssimo naquele momento tocante onde o jovem surdo-mudo assume numa voz clara e distinta, ainda que meio-mudo pela emoção, o compromisso solene de viver de

227 NdT: Michael Polano (1813-1878), médico judeu, foi determinante para a implementação do método oral na região de Rotterdam. Por não desejar que seus dois filhos surdos fossem educados pelo método de sinais em Groningen, pediu ao também judeu David Hirsch que os educasse. Teve apoio do também judeu Alexander Symons na defesa do método oral. Cf. WINGERDEN, Marjoke Rietveld-van; WESTERMAN, Win. “Hear, Israel” The involvement of Jews in education of the deaf (1850–1880). *Jewish History*, v. 23, p.41–56, 2009. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10835-008-9070-y.pdf?pdf=core>

acordo com a lei de Deus. Eu vos farei seguir o surdo-mudo muito tempo depois de deixar a escola, vo-lo mostrarei no meio do mundo e vós vos convencereis da liberdade de seus passos, que em contato com tantas pessoas de linguagens diferentes, sua maneira de conversar com ele melhorou, pois seus olhos se acostumaram cada vez mais a captar as menores nuances impressas nos lábios pela pronúncia. Vós veríeis como suas ideias se desenvolveram e com que facilidade ele provê sua existência pelo trabalho de suas mãos.

Eu poderia, mas onde eu pararia, se quisesse invocar todos os fatos, para produzir todas as testemunhas que vos atestariam que, na nossa escola e pela nossa maneira de ensinar, a criança privada de audição, e, conseqüentemente, também da palavra, é feita, na medida do possível, igual aos seus semelhantes que têm a felicidade de gozar todos os órgãos dos sentidos?”

**6. Onde, e como pode ser dada aos jovens, que a surdez impediu-os de prosseguir estudos clássicos, uma educação que lhes poderia oferecer o análogo ou o equivalente das escolas secundárias abertas aos ouvintes-falantes? Em uma divisão superior de instituições para surdos-mudos, ou em uma instituição especial? Com seus professores ou com os professores comuns?**

Para provar que o método de articulação pode ultrapassar as barreiras que impedem os surdos-mudos de participar da instrução média e clássica nas escolas de ouvintes-falantes, apresento três dos fatos mais salientes da minha própria experiência.

Josef von der Heyden, surdo-mudo de nascimento, um dos meus alunos, quando eu ainda estava à frente da escola para surdos-mudos em Aix-la-Chapelle, frequentou, depois de ter frequentado em minha escola, alguns anos as aulas clássicas do ginásio real da referida cidade, por meio da leitura labial, e lá era, segundo testemunhos, um dos melhores alunos. Ai! Morreu aos 18 anos de idade.

A. G. G. Sutherland Royaards e A. E. M. Stéphan tinham se tornado totalmente surdos depois de terem aprendido a falar e entraram como alunos na Instituição de surdos-mudos de Rotterdam.

Imediatamente após a sua saída da nossa escola, Royaards frequentou a Instituição Real de Horticultura Linneaus em Watergraafsmeer, perto de Amsterdam. Lá ele passou em todas as disciplinas com o maior êxito, e finalmente recebeu o diploma de horticultor.

Existe em Rotterdam uma escola média chamada: *Academie von beeldende kunsten en technische wetenschappen*, onde, se dá, nas noites de inverno, a instrução em desenho, modelagem, gramática, matemática, etc. Stéphan seguiu estas lições já em 1877 e 1878, sendo ainda nosso aluno, e após a sua saída até hoje. Lá, ele ganhou vários prêmios honorários, tanto de gramática e matemática quanto de desenho.

Esperando que estas comunicações, tiradas da minha própria experiência e dadas de acordo com a minha firme convicção, possam ter algum valor para o congresso, onde tenho a honra de estar com sentimentos de profunda consideração.

*D. Hirsch*

Diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Rotterdam  
Condecorado com a Ordem de Lion da Holanda



# RELATÓRIO SOBRE AS MEMÓRIAS ENVIADAS EM RESPOSTA À PRIMEIRA E À SEGUNDA QUESTÕES ESPECIAIS DO PROGRAMA, PELO SR. AUGUSTO HOUDIN<sup>228</sup>

## Primeira questão

Três dos nossos confrades abordaram a primeira questão especial do nosso programa: são os Srs. Rössler<sup>229</sup>, diretor da Escola dos Surdos-Mudos de Hildesheim; Boselli, diretor do Instituto Real dos Surdos-Mudos de Gênova; e Sawallisch de Emden (Hanôver).

Esta primeira questão é a seguinte:

“Os surdos-mudos, ensinados pelo método de articulação, esqueceriam, ao saírem da escola, a maior parte do conhecimento que ali adquiriram e, nas suas conversas com os falantes, prefeririam a linguagem mímica e a língua escrita?

Se esta questão for fundamentada, a que se deveria atribuir este estado das coisas? E quais seriam os meios de remediá-lo?”

Para o Sr. Rössler, a aplicação constante e duradoura da palavra, por parte do surdo-mudo, depende naturalmente muito do grau de aperfeiçoamento e de solidez que ele conseguiu adquirir durante sua educação, da facilidade com que lerá os lábios e de seu entorno, uma vez que retorne à sociedade.

A pessoa, diz Rössler, que falará apenas de maneira imperfeita ao deixar a escola, que não será capaz de ler os lábios corretamente e que não terá inteligência suficiente para continuar sua instrução pela leitura, provavelmente tirará poucos frutos da sua instrução; enquanto seu colega, que terá se beneficiado dos cuidados de seu mestre e retornará à sociedade com a firme vontade de fazer uma boa apresentação, não perderá nada do que aprendeu na escola, mas, pelo

---

228 NdT: Pierre Auguste Houdin (1823-1884) foi diretor do Instituto de Surdos de Paris-Passy. No Congresso de Milão, Houdin participou na qualidade de representante do Ministério de Educação Pública da França. Em função disso, redigiu um relatório sobre o Congresso: HOUDIN, P. A. **Rapport a M. le Président du Conseil de l'Instruction publique et des Beaux Arts**, sur le Congrès international des Maîtres des sourds-muets à Milan en 1880. Paris: Imprimerie Nationale, 1881. A tradução de mais esse relatório encontra-se na obra: RODRIGUES, José R.; VIEIRA-MACHADO, Lucienne M. da C. (Organizadores). **FONTES PARA RELER MILÃO (1880): tradução dos relatórios “menores” (La Rochelle; Franck; Treibel; Denison; Gallaudet; Houdin; Peyron) e outros documentos para problematizar uma verdade sobre a educação de surdos**. Itapiranga: Editora Schreiber, 2023.

229 NdT: Herr Rössler.

contrário, se aperfeiçoará; tanto no que se refere à palavra quanto a leitura nos lábios, como ao desenvolvimento intelectual.

O Sr. Rössler recomenda que se habituem as crianças a ler nos lábios das diferentes pessoas que por acaso as abordam, colegas, mestres, pais, visitantes, a fim de lhes romper as nuances variadas que apresentam as diversas fisionomias no ato da emissão da palavra.

O Sr. Boselli, por outro lado, diz que, qualquer que seja o método que se adote para a instrução dos surdos-mudos, é certo que, depois de saírem da escola, darão sempre, na sua conversa, preferência à linguagem mímica que é a sua língua, como os italianos, os franceses, os ingleses falarão uns com os outros, onde quer que se encontrem, a sua própria língua. Mas, considerando que o surdo-mudo, embora preferindo sempre a sua língua mímica, mesmo conversando com os falantes, em geral escreve ou pronuncia a palavra correspondente quando o seu sinal não é compreendido, insiste para que a articulação da palavra seja cultivada na proporção de que cada aluno é susceptível.

Conheço um homem, acrescenta o Sr. Boselli, que em tempos escrevia corretamente o francês, o inglês, o alemão e o espanhol, e agora, por falta de exercício, não sabe ler, sem dicionários, uma linha destas diferentes línguas; e não é surdo nem mudo. Se isso acontece a um falante, o que surpreende que o surdo-mudo, cuja linguagem natal é a mímica, esqueça uma língua que não é a dele?

No pensamento do Sr. Boselli, os meios de remediar este inconveniente consistem em fornecer ao surdo livros que lhe recordem continuamente o que aprendeu. Ele não tem dúvida de que a curiosidade natural do homem e sua inclinação para aumentar seus conhecimentos o levam a ler outros livros e a ampliar o círculo de suas ideias.

Para o Sr. Sawallisch, o nosso terceiro pré-parecer, nem a experiência, nem a teoria permitem responder por sim ou por não de forma absoluta à questão em causa. Em relação ao esquecimento tanto da palavra que lhe foi ensinada como dos outros conhecimentos oriundos da escola, o surdo-mudo está sujeito às mesmas leis psicológicas que o ouvinte. O que nós esquecemos mais facilmente é o que não excitou o nosso interesse, e o que não se transformou em exercícios de prática contínua. O mesmo se passa com o surdo-mudo.

A resposta afirmativa ou negativa à questão depende, segundo o Sr. Sawallisch, de seis condições: 1° - da organização do estabelecimento; 2° - da idade em que os alunos são admitidos; 3° - do tempo concedido à sua instrução; 4° - da proporção do número de professores em relação ao número de alunos; 5° - da maneira como se dá o ensino; 6° - do meio onde o aluno se encontra após a sua educação.

O Sr. Sawallisch desenvolve em um ensaio interessante esses diferentes pontos, dos quais apenas tomo a substância e as conclusões.

O autor se coloca na hipótese de ensinar discurso; ele quer que seja sério e o mais completo possível. Para esse efeito, solicita: 1° - que o aluno seja interno durante os dois primeiros anos do seu curso de instrução; 2° - que, ao fim deste tempo, o externato substitua o internato, com o objetivo de desenvolver ainda mais, pelo contato com os falantes, em benefício do aluno, o gosto e o hábito pela palavra; 3° - que o aluno seja admitido a partir de 6 a 7 anos de idade e que os alunos de uma mesma classe não apresentem entre si uma diferença de idade superior a um ano; 4° - que a duração do curso de instrução não seja inferior a 8 anos; 5° - que o número de alunos confiados a um mesmo mestre não ultrapasse o número de 8 ou 10; 6° - que a ginástica dos órgãos da palavra seja praticada mais do que o é geralmente; 7° - que se dê mais atenção à nitidez da pronúncia do que à extensão do programa das matérias de estudo; 8° - que o ensino seja prático e de um caráter positivo; 9° - e, finalmente, que não se pretenda combinar os dois métodos.

Nestas condições gerais, o Sr. Sawallisch acredita no bom ensino da palavra e, conseqüentemente, na duração de seus resultados, na persistência do uso da palavra pelo surdo-falante na sociedade e no desenvolvimento indefinido dos conhecimentos adquiridos, se este for chamado a viver em um ambiente adequado, se estiver em contato com pessoas esclarecidas que usam apenas a palavra em suas relações com ele.

O Sr. Sawallisch, no decorrer de sua dissertação, aborda várias questões de detalhes práticos que se relacionam mais à questão dos *métodos* do que àquela que nos ocupa. No entanto, é necessário destacar suas apreciações contra o grande colégio interno e o pequeno número de professores que, além do inconveniente muito grave, têm de privar o aluno de muitos cuidados individuais de que ele precisa; ainda o têm, não menos grave, de não se oporem obstáculos suficientes à invasão da mímica, o antípoda da palavra, e que mais grave ainda é favorecê-la; contra o abuso muito frequente do uso de imagens a que ele prefere, tanto quanto possível, os próprios objetos e fatos da vida; contra o uso prematuro de teorias gramaticais, contra o abuso de nomenclaturas; contra a tendência e o hábito pernicioso de que surdos, mudos ou falantes, saiam muito entre si depois de deixar a escola etc.; e, ao apontar essas várias apreciações, não posso deixar de notar quanto o espírito prático e judicioso, que elas revelam do Sr. Sawallisch, ainda aumenta a autoridade de suas conclusões sobre a questão especial que nos ocupa.

Os três autores cujo pensamento acabo de reproduzir estão, portanto, de acordo sobre este ponto que domina todos os outros, a saber, “o que não se esquece é o que, tendo sido bem aprendido, é posto continuamente em prática, e não há diferença, nesta relação, entre o surdo e o ouvinte”.

E a conclusão aqui vem de fonte: o surdo-falante, se adquiriu bem a palavra na escola, não a esquecerá na sociedade, porque é precisamente na sociedade

que terá mais do que nunca, a ocasião de a pôr continuamente em prática, pois ali ela é o meio de comunicação geral.

Também não esquecerá, se os aprendeu bem, dos conhecimentos que terá ocasião de pôr também em prática.

O vosso relator, senhores, não pode deixar de subscrever inteiramente esta opinião, que é aliás a primeira palavra das leis fisiológicas que regem a nossa humanidade; mas, ao partilhar absolutamente as ideias do Sr. Rössler e do Sr. Sawallisch, que a observação e a experiência têm sido, desde há muito, suas e, ao fazer as suas reservas em relação às do Sr. Boselli, cuja argumentação é por vezes o oposto dos seus colegas, considero dever levantar uma questão preliminar, que surge de si mesma e que foi esquecida. Trata-se de saber se o surdo-falante se apropriará tanto da escola, pela palavra, das matérias do ensino como do surdo-mudo pela mímica; em outras palavras, se o primeiro aprenderá tão bem quanto o segundo.

E a resposta que nos dão, de comum acordo a razão teórica e a experiência, aquela que devemos apressar-nos a recolher, é que, não só o surdo-falante se apropriará tanto das matérias do ensino como o surdo-mudo, mas ainda assim, apropriar-se-á melhor.

Com efeito, a concordância da frase falada e da frase escrita facilitará sempre ao surdo-falante o estudo da língua, a pedra angular de toda a sua educação, e ela o colocará assim sempre em melhores condições de educação que aquelas que farão ao surdo-mudo, pelo menos na França, a diferença de construção da frase escrita e da frase mímica. O surdo-falante, por outro lado, aprenderá sempre mais facilmente as lições com a palavra articulada do que o surdo-mudo com o sinal datilológico, o primeiro limitando-se a decompor o texto a ser aprendido em elementos sonoros ou silábicos, enquanto o segundo é obrigado a decompô-lo em elementos datilológicos ou alfabéticos, muito mais numerosos do que os primeiros. Em primeiro lugar, será o tempo economizado para o surdo-falante e, em seguida, a impressão mais forte, mais nítida e mais simples, e eu poderia acrescentar mais natural, produzida pela forma articulada ao centro intelectual, que facilitará e completará sempre, para o surdo-falante, o trabalho de percepção, de reflexão e assimilação da ideia, representada pela palavra e pela frase.

Isto adquirido, parece-me que a conclusão que acaba de vos ser submetida, tem uma força a mais, e que essa força é toda em favor do ensinamento da palavra.

Se o surdo-falante aprendeu bem, se aprendeu melhor do que o surdo-mudo, correrá, só por isso, menos o risco de perder do que este último. Acrescento que, em relação à palavra com a sociedade, e sendo a palavra, mesmo para ele, um meio de comunicação incomparavelmente mais cômodo e mais prático do que a escrita para o surdo, correrá não só menos o risco de perder do que este

último, sobretudo a língua, a primeira e mais importante das competências adquiridas, mas que terá ainda mil vezes mais possibilidades de a adquirir ainda, e de a adquirir sempre.

Mas ele falará? Continuará a falar? O contrário me parece inadmissível. É incontestável, como disse há pouco, que é na sociedade dos falantes que o surdo-falante terá mais do que nunca a ocasião de pôr em prática continuamente esta palavra que adquiriu na escola, e seria imediatamente nesta sociedade, onde é o meio de comunicação geral, onde é, para ele como para nós, o meio mais rápido, mais cômodo, mais prático de expressão do pensamento, que ele a abandonaria!? É no momento, no meio em que o seu amor próprio, os seus interesses, as suas necessidades, e acrescento a natureza, como veremos mais tarde, forçam-no a apegar-se, mais do que nunca, à palavra; é no momento e no meio em que, por ela, as portas da vida abrem-se à sua juventude e aos seus sonhos, é neste momento e neste ambiente que ele a abandonaria pela mímica e pela escrita, meios incômodos, singulares e restritos de comunicação, que colocam como um muro entre a sociedade e ele!? Não, isso não é admissível! Mais vale dizer que, tendo aprendido bem o meu francês no liceu, vou esquecer-me de o utilizar e de o falar na sociedade em que me ensinaram, onde, de manhã à noite, só ouvirei falar esta língua, e onde não terei relações, de felicidade e de futuro, na condição de ser eu mesmo a falar!?

Por seu lado, vosso relator sempre viu os alunos falarem com as suas mãos, falarem e instruírem-se cada vez mais em contacto e no seio da família e da sociedade. Os progressos constatados, ao fim de um certo número de anos após a saída da escola, surpreenderam-no, a ponto de o levarem a dizer que todos os seus cuidados e esforços tinham produzido apenas um arbusto pequeno, que a família e a sociedade tinham feito uma grande árvore. Antes de tudo, digo à família: porque a família é necessariamente a primeira que vem depois do professor, e necessariamente deve contribuir muito, com os seus cuidados inteligentes e afetuosos, para assegurar o êxito do ensino da palavra. É o elo de união indispensável entre a instituição e a sociedade, o piloto que sai do porto para entrar no mar.

Na minha opinião, e concordo com os Srs. Rössler e Sawallisch, não há razão para se preocupar com os resultados do ensino da palavra, feito, bem entendido, em boas condições e fortificado pelo ambiente em que o aluno vive fora da instituição. O surdo-falante, devolvido à sociedade dos falantes, falará sempre, e cada vez mais, como o pulmão ganha cada vez mais ar ao penetrar numa atmosfera mais densa e rica.

Se estivéssemos criando o surdo-falante para uma colônia de surdos-mudos, oh! certamente nossas sentenças seriam perdidas! Porque, nesse meio, o

surdo-falante retornaria infalivelmente à mímica, e o próprio ouvinte faria o mesmo, mas enquanto educamos o surdo-falante para a sociedade dos falantes, não temos nada a temer. Se o surdo-falante apossa-se menos na sociedade, pela leitura labial, do que o ouvinte pela audição, apossa-se cada vez mais, muito mais, do que o surdo-mudo com o único recurso do sinal mímico e da escrita; e se apossará sempre o suficiente para amar e preferir a palavra, e com ela se afeiçoar como o náufrago se apegua aos destroços que restaram sob sua mão. E, a propósito, não posso deixar de salientar, de passagem, o quanto o Sr. Sawallisch tem razão em chamar a atenção para as relações que muitas vezes se estabelecem, depois da escola, entre surdos-mudos e surdos-falantes. Estas relações são uma infelicidade para estes últimos, e são a ferida do nosso ensinamento.

Fiz as minhas reservas em relação ao Sr. Boselli, pois, com grande pesar em alguns pontos, o vosso relator é obrigado a discuti-lo. Vou fazê-lo em poucas palavras.

O nosso ilustre colega afirma que, fora da escola, os surdos-mudos (e sob esta denominação única o Sr. Boselli compreende os surdos-mudos e os surdos-falantes), que os surdos-mudos, digo, darão sempre, na sua conversa, a preferência à linguagem mímica, que é a sua língua, como os italianos, os franceses, os ingleses falarão entre si a sua própria língua em qualquer lugar onde se encontrem. Conheço um homem, acrescenta o Sr. Boselli, passagem já citada, que outrora escrevia corretamente o francês, o inglês, o alemão e o espanhol, e agora, por falta de exercício, não sabe ler sem dicionário uma linha destas diferentes línguas, e ele não é surdo nem mudo. Se isso acontece a um falante, que surpresa é que o surdo-mudo, cuja linguagem natal é a mímica, esqueça uma língua que não é a sua?

Estas são, senhores, todas as ideias antiquadas da escola dos sinais metódicos. As próprias expressões são exatamente as do célebre Professor francês que a fundou, e é preciso, no entanto, acabar com estes equívocos de língua própria de um indivíduo, de língua natural, de língua natal, como diz o Sr. Boselli, aplicadas à mímica em relação ao surdo e dirigidas contra o ensino da palavra!

O que é a língua de um homem? Como se pode chamar a língua de um homem? É aquela que ele aprendeu desde a infância, que falou mais e que normalmente fala. Mas essa língua é, em última instância e acima de tudo, uma coisa adquirida. É algo adquirido pelo funcionamento natural e combinado de nossos órgãos e nossa inteligência, é verdade, mas não é em si uma coisa natural, não existe em si mesma nenhuma língua natural; não existe língua que tenha muito mais convenções para a mãe do que a natureza. O que é essencialmente natural na fala é a voz e, na mímica, é o gesto, seus elementos essenciais, resultado natural e espontâneo do jogo de nosso organismo; mas a palavra no estado de

língua, a mímica que vós ensinais ao surdo-mudo, com suas formas convencionalmente significativas, são, em suma, apenas coisas convencionais. O francês é a minha língua, só é meu francês, porque o adquiri e mais particularmente o falei; o italiano é a vossa língua, só é vosso italiano, porque o adquiriram e mais particularmente o falaram. Da mesma forma, a mímica não é a língua do surdo-mudo, é dele, surdo-mudo apenas porque, guiado por certas indicações naturais inegáveis, vós a ensinais a ele, porque, convosco, ele a adquiriu e a empregou mais particularmente. Mas quando, no lugar da mímica, ensino a um surdo a palavra articulada, guiado também eu por algumas indicações naturais também inegáveis, esta palavra articulada, resultado natural como voz do jogo dos seus órgãos vocais no estado normal, posta em ação por uma força natural à revelia de outra, pela dupla sensação tátil e visual à falta da sensação auditiva, esta palavra, que, à falta da audição, se torna suficientemente perceptível pela sensação tátil interior, torna-se a sua língua, para ele surdo-falante, torna-se sua também, e assim como o francês se tornou a língua do francês, o italiano a do italiano, e a mímica a do surdo-mudo. Ela torna-se tão sua, entra tão profundamente nele, incorpora-se e identifica-se de tal modo com o organismo e é tão integrante do ser fisiológico que a considera espontaneamente ao seu serviço em todas as circunstâncias, como cada um de nós encontra a sua, e até em sonhos.

A mímica, ensinada ao surdo-mudo nas escolas mímicas, não é, portanto, mais sua do que a palavra, ensinada ao surdo-falante nas escolas de articulação, é a sua. Ambas são também coisas adquiridas, e o que há de natural, de limpo, de natal, como diz o Sr. Boselli, em uma, para o surdo-mudo, existe também e da mesma forma na outra para o surdo-falante. Esta é, senhores, uma verdade que não podemos deixar de repetir enquanto nos encontrarmos perante a afirmação contrária.

O exemplo, invocado pelo Sr. Boselli, de um homem que, tendo escrito corretamente o francês, o inglês, o alemão e o espanhol, chegou, por falta de prática, a não saber ler, sem dicionários, uma linha destas diferentes línguas, exemplo invocado a favor da mímica e contra a palavra, vira-se portanto, contra aquele que o produz, e torna-se um argumento contra a mímica e a favor da palavra. Com efeito, desde o momento em que a mímica e a palavra são, da mesma maneira, a coisa, uma do surdo-mudo, a outra do surdo-falante, e que o exercício, só por si, poderá conservá-la, é evidente que na sociedade dos falantes, onde a palavra é contínua e convenientemente empregada, e onde a mímica e a escrita raramente e dificilmente o são, é o surdo-mudo, e não o surdo-falante, que se encontra fatalmente condenado a esquecer. Este homem que o Sr. Boselli cita que, por falta de exercício, esqueceu das línguas, representa, portanto, exatamente o aluno dos métodos mimográficos, e não o das nossas escolas de articulação!



Como conclusão, tenho a honra de propor ao Congresso, sobre a primeira questão especial do nosso programa, a seguinte resolução:

“1º - O Congresso, considerando que não se esquece o que, tendo sido bem aprendido e é posto continuamente em prática, e que a palavra articulada, meio de comunicação geral na sociedade, é aquela que o surdo-falante terá mais geralmente a ocasião de empregar;

Considerando, por outro lado, que a palavra é, para o surdo que a adquiriu, um meio de comunicação tão natural e muito mais cômodo do que a mímica e a escrita; apoiado sobre o testemunho dos fatos da experiência;

Não admite que o surdo-falante, que aprendeu bem a palavra, possa, nas suas conversas com os falantes, dar a primazia à mímica e à escrita sobre a palavra articulada;

Declara, ao contrário, que, pela força das coisas, o surdo-falante no meio dos falantes falará cada vez mais e cada vez melhor, sobretudo se for favorecido por um ambiente conveniente;

2º - O Congresso, baseando-se novamente nesta consideração que não se esquece o que foi bem aprendido e posto constantemente em prática: considerando por outro lado que as matérias do ensino devem ser não somente bem aprendidas pelo método de articulação que pelos métodos mimográficos, mas ainda melhor;

Afirma que o aluno, instruído pela palavra, esquecerá menos estas matérias do que o aluno instruído pela mímica, e que, estando mais em relação com a sociedade, terá muito mais possibilidades de conservá-la e oportunidades de adquiri-la.”

### **Segunda questão**

Esta segunda questão é assim concebida:

“Onde e como pode ser dada aos jovens que foram impedidos de frequentar os estudos clássicos por surdez, educação que lhes possa oferecer o análogo ou o equivalente daquela dos estabelecimentos secundários abertos aos ouvintes-falantes? Em uma divisão superior das instituições de surdos-mudos ou em uma instituição especial? Com seus professores ou com professores do ensino secundário?”

Foi tratada pelos Srs. Rössler e Boselli.

O Sr. Rössler disse que aqueles alunos que, terminando a sua educação, desejariam receber uma instrução mais completa, podem ser reunidos numa classe especial e superior na própria Instituição, onde poderiam receber aulas particulares, quer dos seus professores, quer de professores das escolas secundárias ou superiores da cidade. Acrescenta-se que é esta combinação que prevalece atualmente na Alemanha.

Sendo este ensino superior, aliás, exigido apenas por um pequeno número

de alunos de elite, e neste caso continua a ser excepcional, o Sr. Rössler considera esta uma questão de interesse individual e sobre a qual não há que deter-se por muito tempo.

Para o Sr. Boselli, a instrução elementar é devida a todos os que são capazes de dela se beneficiar, e o ensino superior a todos que são capazes de alcançá-lo, a qualquer classe que eles próprios desejem; e cada instituição deve ter dois cursos, um elementar, comum a todos os alunos, pobres ou ricos, mais ou menos inteligentes, e o outro superior, onde se deve admitir todos os alunos que têm uma disposição pronunciada a um maior progresso... Mas é perfeitamente indiferente que este segundo curso se faça no mesmo local onde se faz o primeiro, ou num local separado. Se, no entanto, o número de alunos e a extensão do edifício o permitissem, preferiria que os dois cursos se reunissem, como se vê nos colégios dos falantes, o que anima a emulação dos alunos vendo alguns dos seus colegas passarem ao curso superior. De resto, acrescenta o Sr. Boselli, não temos que nos preocupar em formar doutores, mas apenas homens que possam salvar-se na sociedade e aumentar os seus conhecimentos através da leitura, da correspondência e da conversa escrita ou falada.

Vosso relator concorda plenamente com as opiniões dos Srs. Rössler e Boselli. Penso, como o Sr. Rössler, que os alunos que terminaram a sua educação e que desejam receber uma educação mais completa poderiam ser reunidos numa classe especial e superior na própria instituição, onde poderiam receber lições particulares, quer dos seus próprios professores, quer dos professores das escolas secundárias ou superiores da cidade. Penso, como o Sr. Boselli, que embora o curso superior possa ser feito, quer fora da Instituição, quer dentro, seria preferível que se fizesse no interior, como meio de emulação para os alunos do curso elementar, tanto quanto o local o permita.

A questão dos professores, estranhos ou não, é bastante difícil de resolver neste momento, por falta de elementos comparativos suficientes. Um professor estranho oferecerá sempre ao aluno a vantagem preciosa de fisionomias novas que ajudarão a desenvolver nele a faculdade tão importante da leitura labial; mas o professor não desconhecido oferecerá sempre ao aluno, não menos precioso, o hábito do nosso ensinamento, cujo caráter permanecerá sempre mais ou menos especial, do conhecimento que tem do seu aluno, da natureza e do alcance de sua mente, das suas aptidões, do seu caráter, e do qual poderá sempre mais seguramente e melhor alcançar a inteligência e o coração. Penso que, para resolver com pleno conhecimento de causa esta questão, precisamos de uma experiência particular e de observações que ainda não temos.

Além disso, é bom lembrar aqui, com o Sr. Rössler, que o ensino superior em questão é exigido apenas por um pequeno número de alunos de elite,

podendo acrescentar-se que, em geral, e com o seu dinheiro e as suas relações, as famílias, normalmente ricas ou abastadas, a que pertence esta categoria de alunos, sempre o farão bem por conta própria.

É bom recordar também, juntamente com o Sr. Boselli, que temos muito menos a preocupar-nos em fazer doutores do que homens úteis à sociedade e que, por conseguinte, a questão não apresenta um interesse imediato e de primeira ordem.

Por conseguinte, tenho a honra de propor ao Congresso, sobre a segunda questão especial, a seguinte resolução:

“O Congresso, considerando que a questão não apresenta um interesse imediato e de primeira ordem, é de opinião, até estar mais amplamente informado, que o curso superior destinado a dar aos jovens que a surdez impediu de fazer estudos clássicos, um ensino que pode oferecer o análogo ou o equivalente ao dos estabelecimentos de ensino secundário abertos aos ouvintes-falantes, pode ser indiferentemente feito, quer numa divisão superior da instituição especial, quer fora dela, quer com os seus próprios professores, quer com professores estranhos, desde que estes últimos ofereçam certos conhecimentos e certas aptidões especiais.”

## SOBRE DIVERSAS QUESTÕES PELO SR. ARTHUR A. KINSEY<sup>230</sup>

Estamos longe dos tempos em que considerávamos um surdo-mudo um ser um pouco inferior, se é que ele pertencesse a ela, a classe baixa de animais, indigno de nossa atenção, incapaz de receber os benefícios da instrução e de apreciar a verdade divina.

No ponto da civilização onde chegamos, é para nós uma questão de arrependimento, com mistura de surpresa, ver com que ignorância os antigos trataram esses infelizes, cujo interesse nos reúne hoje neste Congresso.

Os surdos-mudos são capazes de adquirir a maioria, ouso mesmo dizer, todos os talentos ao alcance daqueles que ouvem, exceto aqueles que exigem uma percepção clara e uma análise exata dos sons; e estamos tão cientes da condição física daqueles que são surdos de nascença, que muitos de nós estamos acostumados a falar deles, e por boas razões, para nos referir a eles como surdo, não surdos-mudos.

Durante séculos, ficou provado que o mutismo não é a consequência legítima da surdez; mas não se deve lamentar que o conhecimento desse fato tenha produzido tão lentamente esses resultados naturais e importantes, que deveriam ter sido o ponto de partida? E, além disso, que esse conhecimento tão raramente foi posto em prática de maneira sistemática pelos responsáveis pela busca de um meio de educação.

Longe de mim ocupar vossos momentos fazendo uma história da educação dos surdos; vou me limitar a conversar convosco sobre o seu desenvolvimento futuro pelo método “alemão”. Mas, sobretudo, classifiquemos aqueles de quem nos ocupamos, de acordo com o grau de suas aptidões mentais e sua condição física.

Se não vos importais, simplesmente colocarei os que são somente surdos de um lado, e aqueles que são surdos e que também sofrem com outras enfermidades do outro lado; nesta última categoria, compreendo aqueles que são

---

230 NdT: Arthur Alfred Kinsey (1850-1888) foi um grande colaborador da família Ackers na implementação do método alemão para a educação de surdos. O texto mais amplo desse estudo foi publicado no relatório da secretaria anglofônica coordenada por Arthur Kinsey. Veja: KINSEY, A. A. *Report of the Proceedings of the International Congress on the Education of the Deaf, Held at Milan, september 6th-11th, 1880; taken from the English Official Minutes*. London: Allen & co. 13: Waterloo Place, 1880. No Brasil, em 2011, tal relatório foi publicado no versão bilíngue pela Série Histórica do INES, Volume 2, sob o título **Atas do Congresso de Milão -1880**. Trata-se do relatório da secretaria anglofônica do Congresso. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1owHrtTuW7wEiTIQqSB2hp8DCDg-T3wx2A/view>.

afligidos de uma fraqueza no cérebro, de uma visão imperfeita, de uma extrema debilidade física; e finalmente, aqueles cujos órgãos da voz e da articulação têm uma conformação viciosa.

Propomos instruir o primeiro grupo de acordo com o método “alemão”; o segundo de acordo com o método “francês”. Atualmente, escolas especiais na Alemanha não recusam pessoas que sofrem de outras deficiências além da surdez.

Todos os surdos podem usufruir dos benefícios da educação, independentemente de outras deficiências aparentes. Mas a pergunta que faço é a seguinte: isso deve continuar?

Quando o tempo, o dinheiro e as faculdades de ensino são limitadas, quando a oferta de escolas especiais é insuficiente para o número de alunos, não seria mais sábio ensinar pelo método “alemão” àqueles que são simplesmente surdos e que realmente se beneficiariam de tal instrução e a colocariam em prática na sociedade; que atrasar a consideração desses mesmos alunos por aqueles que têm outras enfermidades e que, apesar dos esforços e da habilidade de seus professores, dificilmente chegariam a um conhecimento limitado da linguagem falada, de valor limitado e incerto? No entanto, não suponha que eu venha aqui para oferecer apenas aos surdos inteligentes e hábeis a linguagem oral de seu país: essa não é minha intenção.

Aceitaremos tanto os estúpidos quanto os desajeitados e os teimosos; muito mais, consideraremos aqueles cujo caso de inteligência defeituosa possa ser considerado sem esperança, sem duvidar que uma grande proporção desses mesmos alunos ofereça ao sistema “alemão” a oportunidade de obter um de seus mais belos triunfos.

As crianças que não obtêm nenhum benefício com esse método podem ser instruídas por outros meios, não exigindo tanta habilidade por parte do sujeito afetado.

Vou agora chamar a vossa atenção para a questão de saber se deve haver uma diferença na maneira de ensinar os surdos de nascença e aquele cuja surdez foi causada por uma doença.

Minha opinião, apoiada sobre a experiência, é que não há nenhuma diferença em ambos os casos, quer a surdez seja completa ou parcial, quer a surdez acidental que ocorreu quando a criança era muito jovem.

Sei muito bem que um bom número de professores, de acordo com o método “francês”, afirmou, e ainda afirma, que uma criança absolutamente surda de nascença não poderia de maneira alguma aprender a linguagem falada, muito menos usá-la como a única maneira de se comunicar com o ouvinte-falante: esta é uma afirmação completamente errônea, como muitos de vós bem o sabeis; e gosto de acreditar que vós admitis comigo que a opinião desses professores se

baseia apenas na pouca atenção que eles prestam ao que o método “alemão” tem produzido há mais de cem anos e ainda produz de maneira tão marcante hoje. Mas essa opinião falsa vem do fato de que alguns professores, não familiarizados com o uso do método “alemão” e forçados ou aconselhados a tentar ensinar as crianças a falar, escolheram alguns semi-surdos e outros semi-mudos para tentar experimentá-lo. Encontrando, então, mesmo nesses casos, muitas dificuldades em sua tarefa e pouco sucesso em seu trabalho, resultado que deve ser atribuído ao pouco conhecimento e à incapacidade deles, concluíram que, ensinar a falar surdos de nascença era de todo impossível, quando o teste já havia sido tão mal-sucedido com indivíduos parcialmente surdos ou com aqueles que adquiriram uma certa porção de linguagem antes de perderem o uso da audição.

Qual é a idade mais favorável em que a criança surda pode ser admitida em uma escola? Esta é a pergunta que foi feita.

Isso depende muito da constituição da criança, porque, como sabemos, todas as crianças diferem enormemente: essa diferença vem principalmente do tratamento e dos exemplos que receberam em casa. Ao determinar uma época, não acho prudente limitá-la exatamente; deve-se deixar uma margem para diferenças de temperamento, de constituição e de habilidade. Digamos de 6 a 9 anos.

Acabei de falar da vida doméstica dos surdos; gostaria que seus pais ou seus responsáveis, se soubessem como proceder, pudessem fazer algo por eles, preparando-os para entrar na escola.

Portanto, tomarei a liberdade de sugerir a essa douta assembleia uma ideia, que teria por objetivo fazer preparar e imprimir instruções a serem amplamente divulgadas entre esses pais ou responsáveis, para que possam ser orientados sobre a conduta a seguir em relação a essas pobres crianças afligidas. Talvez isso já seja feito nas proximidades de alguma instituição de grande porte, por exemplo, mas não sei se é um costume geral.

Embora uma criança surda não possa ser admitida na escola antes da idade especificada, eu não vejo razão para que este ensinamento preparatório não seja antecipado. Deve ser necessariamente feito da maneira mais simples, que se esforce para direcionar as faculdades de observação e de atenção da criança, habituando-a a espiar os movimentos do rosto e da boca da pessoa que fala com ela, e de nenhuma maneira forçando-a a aprender os caracteres. Como muitas crianças surdas entram na escola sabendo articular algumas palavras de uma sílaba mais ou menos perfeitamente, mas também como essa aptidão é de ordem inferior, eu preferiria que os pais tentassem não dar as primeiras noções de articulação, se eles próprios não tiverem conhecimento dos procedimentos utilizados nas escolas; ao mesmo tempo, eu recomendaria essencialmente que a voz do surdo não fosse interrompida em sua primeira transmissão, mas que

a criança fosse, de qualquer forma, incentivada a usá-la naturalmente e com a maior frequência possível.

Neste ensino preliminar, eu naturalmente proibiria todos os sinais para aqueles que estão ao redor da criança. Eu permitiria apenas gestos normalmente feitos por uma criança ouvinte, como apontar para um objeto, fazer um movimento da cabeça e interpretar emoções por meio da expressão facial.

Tendo feito alusão aos sinais e aos gestos, considerarei aqui a relação deles com a articulação. Este processo foi criado em algumas escolas sob o nome de método misto.

Pode-se dizer que a teoria desse método é boa; mas os professores do método “alemão” sabem quão radical e incontestavelmente ruim é a prática. Seus proponentes pretendem escolher a melhor parte de dois sistemas completamente incompatíveis e querem incorporá-las um ao outro.

Mas o que queremos dizer com a melhor parte? No que diz respeito ao método “alemão”, é simplesmente a articulação que os professores do método misto ensinam imperfeitamente, como uma arte do prazer, que é melhor que nada; isso é associada a uma linguagem de sinais que é ajudada pela datilologia e a escrita.

Concluimos que, com o método misto, os alunos aprendem, como com o método “francês”, uma linguagem de sinais, que é artificial, que se denomina arbitrária, metódica e convencional.

Não posso dizer se existe algum modelo no qual essa linguagem de sinais se baseou, mas sua construção é o oposto de todas as línguas representadas nesta sala. A linguagem de sinais, finalmente, é completamente desconhecida, exceto por seus professores e seus seguidores que apreciam esse fato, ensinam aos alunos uma certa quantidade de linguagem por meio da escrita e da soletração nos dedos, para que assim possam se comunicar com o mundo exterior. Acrescente a isso que nessas escolas de método misto, o aluno é ensinado durante uma parte insignificante dos dias escolares a articular de maneira mais ou menos inteligível algumas palavras e algumas frases curtas. Assim como a escrita e a datilologia dependem inteiramente da linguagem de sinais, a articulação (apenas em um grau mais alto) é subordinada às outras três. O resultado dessa mistura é simplesmente isso. O aluno que tem à sua disposição apenas um meio imperfeito e problemático de se comunicar com seus colegas e seu mestre, é com dificuldade e de maneira mesquinha que ele se faz entender no exterior, ou seja, ele escreve, ou ele usa o alfabeto manual; seus meios de articulação podem lhe ser úteis de vez em quando, quando lhe pedem que pronuncie as poucas palavras imperfeitas à sua disposição. Então ele surpreende, se ele não castiga os ouvintes que não são iniciados, e além disso, causa danos consideráveis ao método “alemão”; pois pensam eles mesmos que, se é assim que as pessoas surdas são ensinadas a



falar, seria melhor elas permanecerem em silêncio. Infelizmente, qualquer pessoa que brinque com a articulação esforça-se para acreditar que ele ou ela aplica os preceitos deste grande método; e ainda assim nenhum deles tem a honestidade de adotar seu próprio nome.

Vamos agora examinar o que constitui o método “oral” ou, para usar as expressões do questionário, o método “oral puro”. Seus princípios são simples e imutáveis. Ele diz que, acima de tudo, vós deveis considerar vosso filho surdo como se ele ouvisse, com uma diferença, que, ensinando a linguagem falada, vós deveis vos apegar à inteligência e ao cérebro por meio dos olhos e não da orelha.

É claro que, para a linguagem falada, não é necessário usar a mão ou os dedos, mas muitos órgãos da voz. Consequentemente, toda a atenção dos professores do método “alemão” concentra-se nesses meios, especialmente no início da educação.

Longe de mim o pensamento de vos cansar descrevendo-vos os procedimentos de tal ensino; vou me limitar a vos dar brevemente, mas francamente, alguns detalhes sobre o que constitui o método “oral” e é isso que apresento. Todo o ensino é transmitido pelas palavras faladas com a boca e os lábios; o aluno recebe as palavras pelos olhos e, em troca, responde na linguagem falada. A linguagem escrita segue e acompanha esse ensino exatamente da mesma maneira como se procede em uma escola de ouvintes-falantes; primeiro a palavra falada, seu equivalente escrito a seguir.

Nas escolas do método “alemão”, as mãos e os dedos são usados para manusear com facilidade uma caneta e um lápis, como é feito em qualquer outro lugar, e não para fazer esses sinais e gestos que são mal compreendidos por uma em 1.700 pessoas, média da população de um país.

A voz nos foi dada pelo Criador Divino com um destino: devemos usá-la; ela não deve ser tornada pela ignorância preconceituosa do homem.

A maneira natural de ensinar uma criança ouvinte é absolutamente a mesma para o surdo, fazendo, como é justo, a substituição do órgão perdido por outro.

Sob o ponto de vista teórico, a maneira mais natural e mais eficaz de ensinar à criança sua língua materna seria falar essa mesma língua e nada mais.

A superioridade e o sucesso do método “alemão” é um teste prático para surdos.

No entanto, os professores do método dos sinais e do método misto parecem pensar o contrário; pois eles empregam um meio de comunicação que é um segredo bem guardado para todos, exceto para si mesmos e seus alunos; às vezes, esse segredo é de natureza tão imponente e complicada que muitas vezes suas ramificações os distanciam entre si. Porque, embora consideremos o método dos sinais como universalmente seguido, é fato que, quando professores e alunos

de uma instituição são colocados em contato com os de outra escola, eles muitas vezes não conseguem entender seus respectivos sinais. De fato, não existe um método fixo que faça a lei, em todas as escolas ou em todos os países. A oposição já feita ao uso de sinais parece-me aplicar com força quase igual a um método adotado há alguns anos nas Instituições da América, instituições em que a linguagem escrita é representada por certos símbolos no lugar dos caracteres romanos. O Sr. Graham Bell, professor da Universidade de Boston, Estados Unidos, cujo nome ficou famoso em todo o mundo desde a invenção do telefone<sup>231</sup>, dedicando parte de seu precioso tempo à educação de surdos, pensou que facilitaria o ensino da palavra se alguém fizesse uso do engenhoso e erudito método de linguagem visível inventado por seu pai, mas protesto contra essa inovação e digo isso desde a descoberta da arte de ensinar a falar aos surdos de nascença até os dias atuais, nada produziu um resultado semelhante àquele que se obteve ao fazer o surdo observar, acompanhar e imitar os movimentos dos órgãos de voz e da articulação do mestre.

Não se enganem os professores: é apenas essa imitação, e nada mais que essa imitação, que desenvolve a articulação. Quanto à maneira de representar os sons de maneira gráfica, deve ser deixada à nacionalidade do professor; que esse professor use desde o início os caracteres que seus alunos terão que usar para adquirir um conhecimento perfeito de sua língua, e não devemos ser enganados por um sistema de símbolos, sem ter aulas de linguagem escrita de nenhuma nação civilizada.

Afinal, símbolos e sinais são apenas peças de metais comuns sem valor, quando o mundo da audição deseja provar suas propriedades comunicativas; e certamente a ingenuidade do homem parece incontrolável no que diz respeito à educação dos surdos, e em algumas escolas o princípio que parece dominar é aquele que constantemente se afasta do natural.

Desde o dia em que o ilustre Abade de l'Épée produziu seu método perfeito de sinais artificiais, fazendo uma parte justa das diferenças notáveis que existem na linguagem flexionada, até à introdução do alfabeto de Whipple<sup>232</sup> e a linguagem visível de Bell, parece que o caminho da educação dos surdos foi repleto de inúmeros obstáculos.

Contudo, o espírito prático dos alemães, felizmente guiado desde o início pelo raciocínio, nunca vacilou em sua prática; mas, pelo contrário, soube ensinar os surdos de maneira fácil e natural, levando ao objetivo desejado.

Nos perguntaram quantos alunos poderiam ser efetivamente ensinados pelo método “alemão”. A isto, respondo que, durante o curso preliminar, que

---

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

232 NdT: O americano Zerah C. Wipple (1849-1879), inspirado em seu avô que educou um dos filhos surdos, desenvolveu um método que valorizava o uso do alfabeto fonético.

consiste em desenvolver a articulação e a leitura labial, de modo a estabelecer um meio de comunicação seguro entre professor e alunos, o número deles certamente deve ser limitado a dez, e mesmo assim exigiria, sem dúvida, trabalho incessante combinado com atividade e inteligência para obter resultados satisfatórios.

Quando esses meios fáceis de comunicação são alcançados e os alunos habilmente iniciam a aquisição da linguagem idiomática, o número de alunos confiados a um único professor pode aumentar, tomando o cuidado de classificá-los, como já foi dito.

No último período de ensino, um professor poderia ter tantos alunos em sua classe quantos pudessem ler seus lábios convenientemente.

Em relação ao número de alunos, lembro-me de que muitas vezes na Alemanha assisti a aulas em que 70 e mesmo um número maior de alunos ouviam com os olhos e usavam os discursos dirigidos a eles, e em particular, vi um pastor, absolutamente desconhecido de seu público, se não de quatro de seus paroquianos, discursar no dia da confirmação e capturar a atenção de suas ovelhas.

Chegando à questão de quais livros ou manuais são necessários, e quando devemos introduzir a gramática e outros assuntos nas mãos dos estudantes, acredito que bons livros didáticos são a primeira e absoluta necessidade, especialmente nas atuais grandes instituições. Por minha conta pessoal, no entanto, eu preferiria ver o professor ensinar sem eles, usando apenas seu próprio saber e de sua memória; mas isso só seria possível em escolas pequenas ou em turmas pequenas.

Agora consideremos o ensino da gramática. A primeira atenção do professor de surdos pelo método “alemão” é estabelecer um meio de comunicação entre ele e seus alunos; isso obtido, ele se esforça incansavelmente para colocá-los na posse da linguagem falada e escrita ao mesmo tempo.

Quando essa tarefa for realizada eficazmente, será a hora de apresentar ao aluno os ramos de estudo, tais como a religião, a geografia, a história natural e a aritmética elementar. Coloco por último o conhecimento e as regras que tratam da construção da linguagem, ou seja, a gramática; mas se o último nunca foi ensinado na escola, isso não importaria na minha opinião, contanto que a linguagem tenha sido aprendida corretamente pelo aluno desde o início.

Indo à frente de uma questão que os professores do método dos sinais não deixarão de fazer, para saber quando o aluno terá linguagem suficiente para estudar os ramos especiais; e também para responder ao que provavelmente se dirá que a instrução religiosa não deve ser adiada nem um dia, gostaria de salientar que a linguagem dos ouvintes-falantes faz progresso diário à medida que nossas ideias são fornecidas, e aprendemos novas palavras e novas frases para expressá-las. Isso ocorre desde a primeira infância até atingirmos a meia-idade.

A criança ajoelhada aos pés de sua boa mãe a escuta, fala com ela e

compreende grande parte das explicações que ela lhe dá sobre muitos assuntos e, em particular, sobre religião.

Bem, esses assuntos não são classificados, mas simplesmente entendidos sob um título geral: a linguagem, e é o mesmo com os surdos ensinados de acordo com o método “alemão”.

Uma quantidade enorme de conhecimentos é apresentada ao cérebro da criança, seguindo gradualmente o método da linguagem, durante os três primeiros anos de ensino.

No decorrer de uma lição, falamos de uma folha, um arbusto, uma planta, uma variedade de flores ou árvores; dando uma explicação para cada objeto, fazendo comparações; se mostrarmos o espaço, as estrelas, o sol, a lua, as nuvens, o céu, chamando a atenção da criança para os elementos e explicando a ela que Deus é o criador de tudo isso; não decoramos esses ensinamentos com o título de religião, botânica ou astronomia: simplesmente os chamamos de linguagem.

Como estou fazendo alusão ao estudo da gramática, não posso deixar de trazer ao vosso conhecimento um fato digno de nota; isso ocorre porque, no país em que o ensino de surdos geralmente é realizado através da linguagem falada, infelizmente temos uma gramática que podemos considerar muito além do alcance de uma inteligência comum.

Para concluir, acredito que o primeiro e mais alto dever de um professor de surdos, quando ele quer economizar tempo, é colocar seu aluno em total comunicação com os ouvintes-falantes, por meio da linguagem falada, dos livros e dos jornais.

Quando esse belo resultado, o mais importante de todos, for alcançado, deixe que os estudos especiais tenham liberdade.

Que o aluno surdo que sai dos bancos da escola possa mostrar o valor e a perfeição de sua instrução, seguindo, com ou sem a ajuda de um colega que ouve, um ramo da ciência tão natural ao qual seu gosto o leva, e que o tempo dedicado por ele para aprender a linguagem falada e escrita o impedia de se aproximar.

Essas observações são dirigidas não aos meus colegas do método “alemão”, mas àqueles que professam outros métodos, deixando em minha opinião muito mais a desejar. Além disso, penso que essas observações não são inúteis, pois me lembram as palavras ditas pelo diretor de uma escola nacional de surdos-mudos nos Estados Unidos que sentia, disse ele, “uma certa desconfiança em conceder um diploma de habilidade a um jovem que, querendo se formar, não foi capaz de construir gramaticalmente em sua própria língua materna uma frase”.

Eu finalmente tenho a certeza e a firme convicção de que os esforços feitos nesta conferência não podem deixar de produzir um bem imenso à essa classe de seres que merecem as mais ardentes simpatias do mundo inteiro, e cuja aflição está sob o poder e a habilidade dos homens para lhes trazer um alívio eficaz.

# LEITURA FEITA PELO SR. MAGNAT<sup>233</sup> NA SESSÃO II DE 7 DE SETEMBRO

## Método

### Primeira questão

“Indicar as vantagens do método de articulação sobre o dos sinais e vice-versa (colocar-se especialmente do ponto de vista do ensino, sem negligenciar aquilo que se relaciona com a vida social.)”

Que nossos queridos e honrados confrades nos permitam recordar aqui que dois métodos compartilham o ensinamento dos surdos-mudos: o dos sinais e o da articulação.

Credenciado na França pelas obras do Abade de l'Épée e do Abade Sicard, o método de sinais prevaleceu sobre o método de articulação introduzido neste país, a partir de 1745, por Jacob-Rodrigues Pereire<sup>234</sup> e continuado na Alemanha por Samuel Heinicke.

Em busca do mesmo fim, esses dois métodos o perseguem por caminhos diametralmente opostos e, sem negar o bem que ambos foram capazes de produzir, mesmo em proclamar, não hesitamos em dizer: — acreditamos que pode ser demonstrado — que os resultados obtidos pelo método de articulação são muito superiores aos dados pelo método dos sinais.

Os defensores da *mímica* reprovam os da *palavra* por abandonar, por um espírito de sistema, um considerável número de surdos-mudos capazes de instrução, mas incapazes de articular sons. Por sua vez, os proponentes do método de articulação censuram os do método dos sinais de excluir, recusando-se a

---

233 NdT: Marius Magnat (1833-1897) foi um professor suíço, diretor de uma escola em Genebra e, posteriormente, diretor do Instituto Pereire em Paris, destinado à educação de surdos. Foi um dos mediadores para que se incluísse uma seção sobre os surdos no Congresso de Cegos de Paris (1878) e participou do Congresso Nacional de Lyon (1879). Publicou em 1874 uma obra sobre o método de articulação. Sobre essa apresentação de Magnat: VIEIRA, Eliane T. de B.; RODRIGUES, José R.; VIEIRA-MACHADO, Lucienne M. da C. Marius Magnat e a defesa do método de articulação no Congresso de Milão (1880): uma aproximação com as fontes monumentais-documentais. **V CONEL** - Congresso Nacional de Estudos Linguísticos. Caderno de resumos. Vitória, 04 a 06 dez. 2019, p. 330. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ScaLhYFOkOFBrt6x3isjmiQL-2BHE05i/view> Sobre a obra de MAGNAT, M. **Cours d'articulation**. Paris: Sandoz et Fischbacher, 1874. Disponível em: [https://www.google.com.br/books/edition/Cours\\_d\\_articulation/OwlAhWHD-sKEC?hl=en&gbpv=1&dq=marius+magnat+articulation&printsec=frontcover](https://www.google.com.br/books/edition/Cours_d_articulation/OwlAhWHD-sKEC?hl=en&gbpv=1&dq=marius+magnat+articulation&printsec=frontcover).

234 NdT: Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780) estabeleceu-se na França em 1741 onde atuou como educador de surdos. Note-se a ênfase do orador de que Pereire foi o primeiro a se dedicar à educação de surdos.

reconhecer a eficiência da palavra, um número muito maior de surdos-mudos do benefício do instrução.

A verdade não está, como sempre, em nenhum dos lados. De ambos os lados, nós exageramos. Ao confinar-se em um método exclusivo, priva-se dos resultados que se poderia obter. É assim que dispensando o preconceito que faz a articulação não ser essencialmente necessária para a instrução dos surdos-mudos, e o medo infundado de que o uso dos sinais naturais cause algum dano ao ensino pela palavra, não foi possível se convencer de que esses dois fatores sejam indispensáveis para a constituição de um sistema completo de educação e de retornar ao método de Pereire, ao do fundador na França, do ensino dos surdos-mudos, que na instrução de seus discípulos empregava esses dois meios em justa medida.

Infelizmente, o amor próprio comprometido recusa-se a reconhecer a verdade e a buscar de maneira mais ampla o sucesso perseguido quase sem resultado por um método exclusivo, e a discórdia desacredita a ciência, ao mesmo tempo que a paralisa.

Portanto, é hora de pôr fim ao mal-entendido que existe entre nós, examinando seriamente as vantagens e desvantagens dos dois métodos atualmente empregados no ensino do surdo-mudo.

Primeiro, vejamos as objeções levantadas pelo método de articulação.

**Primeira objeção** — O ensino do surdo-mudo pela palavra acarreta despesas muito grandes na medida em que requer, para o mesmo número de alunos, um corpo docente muito mais considerável do que o que se pratica segundo o método dos sinais.

Para não termos que repetir, pedimos aos nossos queridos confrades que se reportem ao que dissemos sobre a quarta questão do programa: *Qual a duração dos estudos de um surdo-mudo quando é instruído pelo método de articulação ou quando o é pelo dos sinais?* e a sexta questão: *Qual é o número de alunos que um professor pode ensinar pelo método de articulação ou pelos dos sinais?*

**Segunda objeção** — Somente os surdos-mudos que eram ouvintes são capazes de se beneficiar do ensino pela palavra.

Nós já respondemos a essa objeção quando lidamos com as duas questões seguintes, às quais nos referimos, queridos e honrados confrades:

1ª - *Quais condições físicas e intelectuais deveria ter um surdo-mudo para receber boa instrução e obter uma pronúncia inteligível?*

2ª - *É necessário separar os alunos surdos de nascença daqueles cuja surdez é devida a uma doença?*

**Terceira objeção** — A palavra do surdo-mudo é artificial e mecânica; ela é sem expressão e sem vida.

Que nossos queridos adversários nos permitam perguntá-los, se é apenas sua experiência que deve ser autorizada aqui, e que prova eles dão em apoio de sua afirmação.

Quanto a nós, nos opomos a dizer-lhes fatos diários e constantes, que, por si só, são suficientes para demonstrar que a fala do surdo-mudo é tão natural quanto a do ouvinte-falante. Não é, de fato, o resultado do jogo natural de órgãos que pode produzi-lo? Quem pode argumentar que a palavra, tanto para o ouvinte quanto para o surdo-mudo, não é, inicialmente, imitativa e convencional, e que ambos não devem aprender da mesma forma?

Que a palavra de um seria o resultado de impressões auditivas e que a do outro seria o fato de impressões visuais, não é menos verdade que elas são o produto de forças naturais dirigidas pelo gênio humano.

Sem dúvida, o desenvolvimento da fala no surdo-mudo requer grandes esforços, muito tempo, longos estudos e observações perseverantes e cuidadosas, enquanto o ouvinte se apropria facilmente, rápida e espontaneamente, por semelhança, da língua de seu país. Mas o que isso prova contra nossa afirmação? Absolutamente nada. Que, hoje em dia, os trens transportam passageiros dentro de horas ao seu destino longínquo, qual de nós que concluirá que, tomando uma carruagem, não podemos percorrer grandes distâncias e que não alcançaremos o objetivo de sua viagem?

Como podemos ver, a rapidez de um trem ferroviário, confrontada com a lentidão de uma carruagem, é apenas uma diferença de tempo, que em muitos casos é de grande importância, mas que, na questão de que estamos preocupados não implica qualquer consequência lamentável. De fato, o homem surdo, mais cedo ou mais tarde, alcança o objetivo de sua jornada: queremos dizer que o surdo finalmente se apropria da fala e se identifica com ela tanto que a usa tão facilmente, tão espontaneamente, tão irresistivelmente quanto o ouvinte-falante.

Oh! não negueis, colegas queridos e honrados, apoiadores do ensino por meio de sinais, porque vós nos forçaríeis a fazer perguntas, às quais vós talvez não pudésseis responder.

Vós negais ao surdo-mudo a possibilidade de identificar em sua mente também a expressão falada como expressão escrita de uma ideia com a própria ideia? Vós não o podeis. Vós sabeis muito bem que a escrita não pode ser, para os surdos-mudos, nada além de um meio artificial pelo qual eles comunicam seus pensamentos a nós. Portanto, digam-nos então por que o surdo-mudo fala com menos facilidade do que ele pode escrever?

**Quarta objeção** — A palavra, em vez de servir como base para o ensino do surdo-mudo, deve ser considerada apenas como o complemento de sua instrução.



O que dizer?

Como, vós quereis que na educação do surdo-mudo nós façamos da palavra o complemento da escrita? Que absurdo! E por que, então, o ouvinte não iria à escola para aprender a esquecer de falar, a fim de melhor aprender a escrever e a conhecer sua língua?

Que a escrita nos ajude a ensinar ao surdo-mudo a língua materna, nós entendemos a língua falada; que é para ele, como para o ouvinte-falante, o complemento indispensável que lhe permite transmitir ordens ou desejos distantes; para anotar seus pensamentos por medo de esquecê-los, nós admitimos isso. Mas, considerar a palavra como o complemento da escrita, pode ser? Vós vedes bem que não podemos colocar o carro antes dos bois e que não podemos aceitar vossa proposição.

Vamos dizer, queridos e honrados irmãos, que por muito tempo vós gastais relativamente grandes somas para este complemento de educação viciosa, em todo caso defeituosa, vós tarde demais dotais o surdo-mudo que, consequentemente, nunca o emprega, porque não facilita em nada suas relações com os ouvintes-falantes. Além disso, vamos pensar convosco que, sob essas condições, o surdo-mudo infalivelmente retorna ao mais longo, mas mais seguro, modo de transmissão de seu pensamento; o escrito.

Digam-nos, então, que outro testemunho que o vosso fracasso, poderia elevar com mais autoridade e mais força contra o ensinamento da palavra tal qual vós a praticais!

**Quinta objeção** — O surdo-mudo pode ler apenas pequenas frases sobre os lábios de seu mestre.

Nossos queridos adversários nos apresentam essa objeção, aproveitando a experiência que teriam adquirido nessa parte do ensinamento pela palavra: a leitura nos lábios? Estamos falando seriamente. Eles querem nos dizer onde, quando e como se aplicaram a ensinar ao surdo-mudo a leitura sobre os lábios. Além disso, para eles, o ensino da palavra é apenas ensino teórico e mecânico que não deve ser utilizado pelo aluno. A partir de então, de que adianta ele distinguir a palavra nos lábios de seus interlocutores? Nisso, eles têm cem vezes razão. Por que eles perderiam um tempo valioso que poderiam usar em outro lugar? E, de fato, nas condições em que eles se colocaram, apesar de seus esforços, seu zelo e seu devotamento, eles só terão sucesso, talvez, para tornar o surdo-mudo um papagaio repetindo frases que ele teria aprendido de cor. Certamente, esses esforços, esse zelo e essa dedicação não são suficientes para familiarizá-lo com a leitura sobre os lábios.

É muito evidente, para que tentemos demonstrar, que o surdo-mudo não será capaz de ver a palavra como a criança comum a ouve, se não estiver em condições que lhe permitam exercitar seu olho, tanto quanto o ouvinte exercita

sua orelha. Para tanto, a palavra deve ser a única forma admitida em todas as relações que o surdo-mudo tem com os ouvintes-falantes e que essas relações orais ocorram durante todo o dia. Assim, o surdo-mudo sendo capaz de, como o ouvinte, nomear os objetos e ouvir (ver) os nomes dos objetos, por que o mestre deveria usar os sinais para designá-los? Tão logo ele saiba o significado de um certo número de palavras (substantivos e adjetivos), por que, com a ajuda dessas palavras e de si mesmo, ele não expressaria de viva voz seu pensamento como o ouvinte? E qual utilidade teria para o professor dirigir-se a seu aluno por meio de sinais, quando ele poderia falar e ler a palavra em seus lábios? Quando vem o estudo do verbo, por que usamos a linguagem de sinais? Não temos a linguagem da ação? E que inconveniência há ao seguir uma ação da expressão falada que serve para torná-la conhecida? E por que não empregar a expressão falada, de preferência a expressão escrita ou mímica, para lembrar ao estudante uma ação que seria feita sob seus olhos?

Que nossos adversários façam a leitura labial com seus alunos, como fazemos com os nossos, isto é, de manhã à noite, assim que entram na escola, e não dirão mais que o surdo-mudo só consegue ler pequenas frases sobre os lábios do seu mestre. Eles não mais nos atribuirão seu fracasso, que tem por causa apenas as más condições em que o ensino da palavra é feito em suas instituições.

Além disso, ao visitar os estabelecimentos onde se pratica o método de articulação, está aberto aos nossos adversários determinar por si mesmos se o ensino é dado de outra forma do que seria feito se endereçado aos ouvintes-falantes. Isso é o que muitos deles já encontraram. Ficariamos felizes se quisessem divulgar suas impressões e também suas objeções ao Congresso de Milão.

**Sexta objeção** — A palavra tem o inevitável efeito de retardar o desenvolvimento de faculdades intelectuais, de desacelerar o intercâmbio de ideias e sentimentos e de não familiarizar o surdo-mudo com as palavras e expressões da língua nacional. Como resultado, o grau de cultura de suas faculdades e a soma de seu conhecimento podem ser resumidos em um certo número de fórmulas que entram na conversa usual.

Não podemos admitir que, ao formular esta última objeção, nossos adversários não sejam sinceros; não podemos duvidar que eles acreditam que estejam certos. Mas então, na presença dos fatos, somos também obrigados a reconhecer que são ignorantes acerca do ensino do surdo-mudo pela palavra, e que, conseqüentemente, sua apreciação é de pouco valor.

Ignorar o ensino do surdo-mudo, tal como praticado pelo método de articulação, é possível? Que queremos fazer crer – e que intenções – que a educação de surdos-mudos pela palavra requer a exclusão de qualquer sinal? Não se pode esquecer que em 1878, no Congresso Internacional de Paris, os partidários do

método de articulação nunca deixaram de afirmar que faziam uso dos sinais naturais no período em que é absolutamente impossível dispensá-los, e que, conseqüentemente, era necessário empregar uma espécie de dicionário de sinal-palavra e palavra-sinal, até o dia em que a criança que possui os dois vocabulários usasse apenas uma das duas línguas, isto é, da palavra.

Assim, ao aprender a falar, nossos alunos desfrutaram, pelo tempo que for necessário, dos benefícios que são atribuídos aos sinais no desenvolvimento da inteligência e no comércio de ideias e sentimentos. Mas, como não admitimos o uso de sinais ao longo da educação dos surdos-mudos, nossos opositores concluem que nossos alunos não podem estar familiarizados com as palavras e as expressões da língua nacional; pois, dizem eles, sem a ajuda de sinais, o surdo-mudo é frequentemente exposto a ver em palavras apenas conjuntos de letras, não lembrando-se de nada em sua mente.

Para que isso acontecesse, o surdo-mudo teria que esquecer todos os dias o que havia adquirido no dia anterior e que as expressões escritas ou faladas, comparadas às expressões mímicas, desaparecessem de sua mente ao passo em que eram produzidas.

Felizmente, não é assim: não é a memória que, nele, falta. Assim, nos apressamos em remover de nosso ensino o sinal que serve para representar uma ideia, assim que o aluno tiver a expressão dessa ideia; pois estamos entre aqueles que afirmam que, para aprender bem uma língua, quando se possui os principais elementos dela, é preciso constantemente, com a exclusão de todos os outros, usá-la em suas relações e viver entre aqueles que a falam.

Nós não temos nenhum desejo de parecer com o professor que, por exemplo, para melhor ensinar o francês a seus estudantes geralmente fala com eles em alemão, sob o pretexto de que eles sabem muito bem esta última língua. Francamente, o que pensariam de nós? Poderíamos ser levados por pessoas sérias? Nós não nos atrevemos a esperar. Bem, é isso que os nossos adversários se atrevem a propor para nós: “Resumir para vossos alunos, eles nos aconselham, em língua nacional escrita ou falada, fatos ou descobertas que vós tiverdes exposto a eles em língua mímica. Esta é a única maneira de fazê-los realmente adquirir um grande conhecimento e desenvolver harmoniosamente todas as suas faculdades”.

Esta não é a nossa opinião. A língua de sinais sendo, como a palavra, uma linguagem convencional, mas carente de uma qualidade essencial, a precisão, afirmamos que não é melhor despertar a ideia do que a palavra. Se, de fato, ninguém nega que uma expressão conhecida, escrita, falada ou expressa em mímica, desperta em nós a ideia de que deve lembrar a nossa mente, que é o que pode sustentar que uma expressão mímica desconhecida ou ignorada pelo aluno despertará nele a ideia que se relaciona com ela? É necessário demonstrar

que, para usá-la, o surdo-mudo deve aprender a expressão mímica, bem como a expressão falada ou escrita de uma ideia que adquiriu?

O Sr. Leon Vaïsse, o erudito diretor honorário da Instituição Nacional dos Surdos-Mudos, em Paris, nos ensinou durante muito tempo que não compartilha da maneira de ver de nossos queridos confrades. “Todas as coisas sendo iguais”, ele diz, “e qualquer grau de inferioridade diante do qual o surdo-mudo para na prática da pronúncia, se ele não fala sua língua tão bem quanto o indivíduo que ouve, que escreverá melhor do que o surdo-mudo que permanece estranho ao conhecimento da palavra articulada”.

Mas não podemos parar com a apreciação de pessoas que, sob certos pontos de vista, podem ser consideradas tanto juízes como partes nesta matéria. É bom, acreditamos, que pessoas desinteressadas, leais e competentes nos digam dos sucessos que se afirmam serem obtidos pelo uso da linguagem mímica. É isso que o Sr. Maxime Du Camp nos conta dos resultados que observou na Instituição Nacional de Paris, a escola modelo, onde, sem dúvida, a língua de sinais deve ser praticada em toda a sua perfeição<sup>235</sup>. ...<sup>236</sup>

Nós não seguiremos em nossas reflexões esta lamentável imagem do ensino dos surdos-mudos pelo método dos sinais. Por que carregá-la com cores ainda mais escuras? Isso não é necessário. Em todo caso, é de se temer que os professores desta importante instituição assumam que nos dirigimos pessoalmente a eles. É precisamente isso que queremos evitar, porque sabemos que não é para eles que são devidos os tristes resultados relatados pelo Sr. Maxime Du Camp.

Além disso, estamos extremamente ansiosos em nos opor às avaliações do eminente escritor francês sobre o ensino dado na Instituição Nacional de Paris, as reflexões que provocaram uma pequena escola de surdos-mudos, onde se pratica a articulação. Essas reflexões são do Sr. Eugène Manuel, Inspetor Geral da Universidade, membro do Conselho Superior de Educação Pública:

“Nesta escola”, escreveu ele, “no ano passado, durante uma carta especial que nos deu comunicado, passei anteontem, por uma manhã movimentada. Eu assisti a uma série de lições, às quais *tomei parte eu mesmo*. Eu não posso vos dizer com que interesse apaixonado eu segui os vários exercícios e como os resultados pareciam notáveis. Eu já sabia, pela leitura atenta de várias obras, os resultados obtidos pelo chamado método de articulação. Mas nada supera a experiência direta, e admito que excedeu minha expectativa... Proponho discutir este assunto com o Comitê de Inspetores-Gerais e até mesmo com o Ministro da Instrução

235 *Revue des Deux Mondes*, volume civ, 1 de abril de 1873. Paris.

236 Aqui estão faltando as poucas linhas de M. Du Camp, que já foram dadas na nota na página 116-117.

Pública, mas não deixarei de apelar a esta bela instituição sobre os serviços que ela pode prestar ao *ensino geral*, sobre seus métodos e seus sucessos, a atenção da Universidade em busca de processos úteis.”

“Considerar uma casa como um hospício é uma anomalia singular. Deixá-la fora das mãos do Ministro da Instrução Pública e seu controle, é raptá-la de um trabalho educativo de primeira ordem.”

Estes dois fatos que nos fazem conhecer dois dos homens os mais ilustres, cuja competência não pode ser questionada; eles não são suficientes, melhor do que qualquer raciocínio, para nos convencer plenamente que a objeção de nossos oponentes não pode se sustentar?

Assim, longe de restringir o vocabulário e as concepções do surdo-mudo, o método de articulação ajuda o professor a aumentá-los e desenvolvê-los, e este, longe de estar satisfeito com um mínimo de conhecimentos, pode, usando este método, seguir com seus alunos todas as partes do programa escolar.

Permitam-nos, colegas queridos e honrados, de reunir aqui, dois planos de estudo para completar o nosso trabalho nesta importante parte do nosso programa sobre métodos.

<b>Método dos sinais</b> <sup>237</sup>	<b>Método da articulação</b>
<p><b>PRIMEIRO ANO</b> Nomes dos principais objetos. — Adjetivos habituais. — Alguns verbos. — Linguagem mímica.</p>	<p><b>PRIMEIRO ANO</b> Sete a oitocentos nomes. — Adjetivos e verbos. — Formação da sentença. — Cálculo - Leitura em voz alta.</p>
<p><b>SEGUNDO ANO</b> O número de noções aumenta. Divisão do tempo e do espaço. Denominação dos instrumentos de vários ofícios. — Adjetivos. — Conjugação de verbos. — Exercícios gramaticais. — Aritmética - Primeiras operações do cálculo. — História Sagrada - Linguagem mímica.</p>	<p><b>SEGUNDO ANO</b> Uso, em sentenças, das várias partes do discurso, envolvendo a aquisição de um grande conhecimento sobre a história natural, a divisão do tempo, os negócios, etc. As formas afirmativas, negativas e interrogativas do verbo. Os determinantes e seu uso. — Descrição dos objetos. Aritmética - Adição e subtração. — Problemas. — Leitura em voz alta. — Caligrafia.</p>
<p><b>TERCEIRO ANO</b> Desenvolvimento de noções adquiridas. — Substantivos relacionados às indústrias. — Os nomes das moedas, etc. — Os termos de geografia e agricultura. — Exercícios gramaticais. — Frases conjuntas e preposicionais. — As formas interrogativas. — Aritmética - Multiplicação, divisão. — História Sagrada - Exercícios mímicos.</p>	<p><b>TERCEIRO ANO</b> Estudos sobre negócios, história natural. — Descrições - Narrações. — Conversas. — Os pronomes possessivos, relativos, indefinidos. — As diferentes formas de tempos verbais. — Exercícios de conjugação. — Exercícios de invenção. — Aritmética - Multiplicação, divisão, - Problemas. — Leitura em voz alta. — Caligrafia. — Desenho.</p>

237 Plano de estudos da Instituição Nacional de Paris.

<p style="text-align: center;"><b>QUARTO ANO</b></p> <p>Substantivos designando inclinações, vícios e virtudes, etc. — Exercícios de gramática. — Aritmética - Sistema métrico e frações. — História Sagrada - Estudo do Antigo e do Novo Testamento. — Exercícios mímicos.</p>	<p style="text-align: center;"><b>QUARTO ANO</b></p> <p>Estudo da gramática (o aluno sabendo falar) - Continuação de exercícios orais e escritos. — Exercícios de aplicação e invenção. — História da França. — A Gália e os gauleses. — Geografia - Conceitos de cosmografia. — As partes de que é composto todo o nosso globo. — Aritmética - As frações decimais e o sistema métrico. — Problemas. — Educação religiosa. — Leitura em voz alta. — Caligrafia. — Desenho.</p>
<p style="text-align: center;"><b>QUINTO ANO</b></p> <p>Exercícios sobre formas de conversação e correspondência. — História da França. Os principais fatos. — Geografia - Divisões territoriais da França. — Aritmética - Vários problemas. — História Sagrada - Novo Testamento - Exercícios de linguagem mímica cada vez mais complexos</p>	<p style="text-align: center;"><b>QUINTO ANO</b></p> <p>Gramática. - Proposições principais e subordinadas. — O verbo. — Diferentes tipos dos verbos. — Tempos e modos. — Sujeitos e complementos. — Lugar dos complementos nas frases - Pontuação. — Exercícios de aplicação. — Descrições. — Narrações. — Conversação. — Correspondências. — Redação de peças. História da França. — O Império Carolíngio. — Decadência dos Carolíngios. — Geografia. — Principais termos de geografia física. — Configuração e extensão dos continentes. — Aritmética. — As frações ordinárias. — Problemas combinados sobre diversas espécies de números. — Regra de três. — Leitura em voz alta. — Caligrafia. — Desenho.</p>
<p style="text-align: center;"><b>SEXTO ANO</b></p> <p>Os exercícios do ano anterior. — Aos exercícios de correspondência se incluem os exercícios de narração e descrição. — História da França. Os principais fatos. — Geografia - A mímica experimental continua.</p>	<p style="text-align: center;"><b>SEXTO ANO</b></p> <p>Gramática. — Continuação de exercícios anteriores. — Composições frequentes (narrações, descrições, cartas coloquiais e comerciais, etc.). — Inversão de proposições. — Modificações que podem ocorrer em termos de número, gênero, pessoa, tempo, etc. — Exercícios com homônimos. — Conversas sobre as ciências naturais. — Várias indústrias. — História da França. — Os capetianos (987 a 1328). — Geografia - O Departamento do Sena. — Geografia física da França; geografia política e administrativa da França. Aritmética - Regras de desconto e de empresa. — Revisão geral do sistema métrico. — Medições de superfícies e cubos. — Leitura em voz alta. — Caligrafia. — Desenho.</p>

<p style="text-align: center;"><b>SÉTIMO ANO</b></p> <p>Aos trabalhos anteriores é adicionado o número de leituras. — A história e a geografia geral do globo. — Noções históricas sobre grandes escritores franceses e os inventores. — Aritmética. — Regras de três e juros. — História Sagrada. — Resumo dos Evangelhos.</p>	<p style="text-align: center;"><b>SÉTIMO ANO</b></p> <p>Gramática. — Continuação de exercícios anteriores. — Sintaxe do substantivo, do artigo, do adjetivo e do pronome. — Exercícios de estilo. Conversas e leituras sobre as ciências naturais e físicas. — Homônimos - História da França. — Os Valois até as guerras da Itália (1328 a 1494). Os Valois e os Bourbons (1494 a 1598). — Geografia - Geografia física e política da Europa: populações, religiões, governos, climas, produções naturais, indústria, comércio, cidades e lugares notáveis. — Aritmética. — Estudo fundamentado de aritmética. — Exercícios emprestados de questões usuais, como anuidades do estado, ações e títulos industriais. — Regras da sociedade, mistas e liga. — Leitura em voz alta. — Caligrafia. — Desenho.</p>
<p style="text-align: center;"><b>OITAVO ANO</b></p> <p>Instrução complementar ou curso de aperfeiçoamento.</p>	<p style="text-align: center;"><b>OITAVO ANO</b></p> <p>- Gramática. — Sintaxe do verbo, particípio presente, particípio passado, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. Exercícios de aplicação e de estilo. — Conversas e leituras sobre as ciências naturais e físicas. — Fenômenos Químicos. — Várias indústrias. — História da França. — Os Bourbons (1598 a 1789). — A revolução (1789 a 1848). — Geografia - Geografia geral dos continentes. — Aritmética. — revisão geral. — Exercícios contábeis: rascunho, boletim e contabilidade geral. Correspondência comercial. — Leitura em voz alta. — Caligrafia. — Desenho.</p>

Nada que o verdadeiro meio de sugerir reflexões ao leitor para que ele as faça por si mesmo; preferimos ficar calados, deixar aos nossos queridos colegas todo o benefício que podem tirar da comparação desses dois planos de estudo.

Depois de revisar os inconvenientes que se pensava ser possível atribuir ao método de articulação, devemos, acreditamos, indicar as vantagens desse método em relação ao dos sinais. Isto é o que faremos em poucas palavras.



## Vantagens do método de articulação

1ª - “A única maneira de capacitar totalmente os surdos-mudos para a sociedade é ensiná-los a ouvir com os olhos e se expressar de viva voz”, disse o Abade de l'Épée. E, de fato, não é a palavra a linguagem de todos, tanto dos instruídos quanto dos ignorantes, dos mestres e dos trabalhadores, dos ricos e dos pobres?

2ª - A palavra não é usada apenas para expressar nosso pensamento, ela serve acima de tudo para formá-lo; sem isso, toda uma ordem de ideias nos iludiria e podemos dizer que a vida moral permaneceria incompleta e mutilada. Facilita a aquisição de ideias abstratas. Ninguém pode argumentar que não seja a condição indispensável para o desenvolvimento da inteligência.

3ª - “Devemos levar em conta”, disse o Sr. Claveau, “os benefícios que o dom da palavra dá ao trabalhador surdo-mudo que possui tal habilidade, mesmo incompletamente restituída, já que em muitas oportunidades, ele terá de ouvir seja com o seu chefe, seja com companheiros de fábrica ou com os clientes da casa para a qual trabalha; em todas as circunstâncias o emprego da língua escrita seria demasiado longo ou difícil. Pode-se dizer que, para ele, a capacidade de recorrer às comunicações orais é equivalente a um suplemento de habilidade profissional.”

4ª - O surdo-mudo ensinado pela palavra conversa mesmo com pessoas analfabetas, porque, se várias palavras ou quase todas as palavras de uma carta são escritas de maneira irregular, ele não só pode corrigir os erros de ortografia, mas novamente, antes de corrigir, entende exatamente o conteúdo da carta.

5ª - Pela palavra o surdo-mudo adquire não apenas um maior número de conhecimentos do que por meio dos sinais, mas, ao mesmo tempo, os apropria melhor.

6ª - Do ponto de vista higiênico, a palavra, ao multiplicar os movimentos respiratórios dos pulmões, modifica consideravelmente a saúde dos surdos-mudos. Reconheceu-se, de fato, que os pulmões, ao não cumprirem seu jogo natural, caem gradualmente em um estado patológico que predispõe o surdo-mudo a uma fístula laríngea ou pulmonar.

7ª - Ler nos lábios é de grande importância para os surdos-mudos. De fato, sua superioridade sobre a mímica não pode ser contestada, pois, por meio dele, o surdo-mudo é realmente posto em comunicação com o ouvinte, que nem sempre tem tempo, meios e paciência para manter numa conversa, lápis ou caneta na mão. Além disso, ao ler nos lábios, o surdo-mudo consegue não apenas apropriar-se das expressões dos que o cercam, mas também adquire, como o ouvinte-falante, grande conhecimento e se aperfeiçoa na arte de falar.

8ª - A expressão falada, tendo infinitamente mais precisão do que a expressão mímica, é por esse mesmo fato a mais segura, como o mais poderoso de todos os meios empregados na educação dos surdos-mudos.

9 - Enquanto o surdo-mudo, instruído pela palavra, percebe que ele se tornou igual ao ouvinte, ao contrário, aquele que foi ensinado pela mímica e pela escrita sente que se encontra e que ele permanece em uma condição inferior; então, ele é infeliz, sofre do que deve viver, no isolamento, mesmo no meio da sociedade. Ele chega a lamentar essa palavra que não queríamos, ou que não sabíamos como ensiná-lo.

10 - A palavra, mesmo para o surdo-mudo, é a expressão mais espontânea, mais rápida, mais segura e mais completa do pensamento.

11 - O surdo-mudo é de alguma forma humanizado, permita-se essa expressão, pela palavra. De fato, observou-se que enobrece tudo estar dando a seu rosto uma expressão calma, mais serena e temperar os movimentos desordenados de seus braços e mãos, tão desagradável, às vezes, e tão pouco feito para atrair a simpatia até das pessoas que vivem com ele.

12 - Finalmente, quem entre nós não percebeu como o surdo-mudo criado pelo método de sinais é desconfiado e suscetível? Ele de bom grado suspeita que alguém está dizendo coisas ruins ou rindo dele. Então ele sonha apenas com vingança e, enquanto espera pelo momento em que será capaz de realizá-lo, encontra os meios, a todo instante, para mostrar seu mau humor. Bem, é aqui que a superioridade do método de articulação sobre o dos sinais é decisivamente manifestada; pois, pela palavra e leitura nos lábios, o surdo-mudo pode ter certeza do objeto das conversações que são feitas em sua presença, e assim evitar a seus parentes e a si mesmo, uma vida dolorosa e relações desagradáveis, se não perigosas.

Assim, a influência benéfica da palavra é sentida não apenas na aquisição de ideias, na língua nacional e na vida prática, mas especialmente na vida moral de indivíduos que sofrem de surdo-mutismo. Claro, estes são verdadeiros títulos de nobreza que não podemos reconhecer na linguagem de mímica ou escrita.

## SOBRE QUESTÕES DE “MÉTODOS” PELO SR. RÖSSLER

Métodos. — 1. Aqui estão as vantagens do método articulação com os sinais:

a) A palavra articulada contribui poderosamente para o desenvolvimento intelectual do surdo-mudo; ele aprende a pensar como nós e se expressar da mesma maneira. Dessa forma, ele toma posse de um meio mais geral, mais conveniente e mais natural de se relacionar com as pessoas ouvintes e falantes que o rodeiam e o torna verdadeiramente parte da sociedade;

b) Assim, ao ensinar ao surdo-mudo a língua de todo mundo, tornamos seu caminho na vida mais fácil e,

c) Incontestavelmente, aumentamos a sua felicidade; porque o surdo falando e lendo as palavras dos outros nos lábios, sente-se próximo, tanto quanto possível, de seus irmãos e irmãs ouvintes, e através disso, ele realmente se sente um homem entre seus semelhantes;

d) A língua falada, além disso, é o meio de educação mais perfeito para o surdos-mudos, bem como para nós, sob o relato do desenvolvimento harmônico do nosso ser, e em particular de nossa faculdade de pensar logicamente sem a forma da proposição;

e) É também a melhor forma para o surdo-mudo continuar a sua educação sozinho depois de sair da escola;

f) A palavra oral exerce uma influência salutar sobre todo o organismo do surdo-mudo, regulando e fortalecendo o jogo dos pulmões;

g) Ela enobrece todo o seu ser, dando-lhe à sua fisionomia uma expressão mais calma e mais humana, e temperando seus movimentos bruscos e convulsivos, geralmente tão desagradáveis e tão pouco feitos para conquistar a simpatia daqueles ao seu redor;

h) A ação de falar e observar atentamente o jogo natural e regular dos órgãos vocais aumenta a influência da nossa linguagem sobre a formação e compreensão do pensamento;

i) A linguagem articulada fortalece poderosamente o estudo das diferentes partes do discurso e da proposição, os exercícios da memória e expressão do pensamento através da escrita;

k) A linguagem da conversação e a linguagem escrita são idênticas;

l) A língua falada, que é a de todo o mundo e de todos os instantes, está diretamente ligada à vida de relacionamentos, e a partir disso aproxima o

surdo-mudo da sociedade que o rodeia, que qualquer outro meio de comunicação, ao mesmo tempo em que aumenta, e como pano de fundo e como forma, seu nível intelectual e moral;

m) Finalmente, a vantagem decisiva e convincente do método da articulação sobre a dos sinais, consiste em seu valor na *vida prática*, para a qual educamos os surdos-mudos, e em sua *força civilizadora* de primeira ordem. Mas esta vantagem só é real e incontestável se a linguagem do surdo-mudo for bastante *inteligível e fluente*; e para alcançar esse resultado, já os primórdios do ensino devem ser baseados na intuição (*Änschaung*) e na palavra e frase faladas. Então, subindo cada vez mais alto no mundo da abstração, em última análise, o aluno deve ser capaz de expressar livremente as suas ideias e pensamentos. No entanto, o objetivo do nosso ensino, assim especificado, só pode ser alcançado com crianças adequadas habilmente dotadas e livres do idiotismo, em qualquer grau que possa ser.

2. O método oral puro consiste na palavra falada, e não o gesto, serve como ponto de partida para o ensino, para que, desde o início, a palavra e a frase articuladas sejam unidas estreita e indissolúvelmente à ação de pensar, e que se tornem, para o surdo-mudo, o único meio de comunicar, com os que o rodeiam, as suas sensações, as suas necessidades e os seus sentimentos.

Ao fazer isso, as impressões produzidas sobre a criança evocam nele invariavelmente as formas da língua falada; e isso e a faculdade de pensar, desenvolvendo-se juntos e complementando-se, acabam formando mais que apenas um todo orgânico, como é para a criança que ouve. Sendo a língua falada a base de todo o ensino, a língua escrita, como forma visível, caminha ao seu lado como um servo humilde e dócil.

3. Os sinais naturais são movimentos faciais, de cabeça, de braços e de todo o corpo que involuntariamente acompanham nossos pensamentos e nossas palavras, especialmente em momentos de impressões espontâneas e profundas; ou eles são gestos análogos com que o surdo-mudo usa para se comunicar conosco seus sentimentos íntimos ou compartilhar conosco o que ele tem visto ou sentido. Os gestos naturais têm a característica de todos os entenderem sem comentários; todos os outros sinais são convencionais ou artificiais e precisam ser aprendidos através do estudo.

4. As formas mais naturais e eficazes pelas quais o surdo-mudo adquirirá rapidamente o conhecimento da linguagem usual são:

a) A concordância (*Uebereinstimmung*) entre os exercícios da língua falada e escrita e o próprio ensino dito;

b) O exercício constante e gradual das palavras e proposições mais usual, sempre retornando e formando assim o estreito círculo da conversação diária;

c) O desenvolvimento destas formas adquiridas através da prática contínua da palavra, facilitado pelas relações seguidas pelas crianças, com as diferentes pessoas que conhecem, seja dentro ou fora de casa;

d) Os exercícios de conversação, as cópias, os relatórios, as reproduções verbais ou escritas de um pequeno evento contado ou acontecido diante dos olhos da criança, ou a descrição de um objeto apresentado, seja em natureza ou em imagem: em uma palavra, os exercícios práticos de construção e estilo sob todas as formas.

Assim que a criança aprender a conhecer algumas expressões, devemos exigir que ela as utilize imediatamente nas suas relações com seu entorno. Entrevistas familiares devem ser organizadas com estudantes muito jovens, e nas classes superiores todas aulas devem ter como objetivo enriquecer as expressões e generalizar o uso da palavra. Ao lado de suas conversas familiares, as crianças devem ler muito, seja fatos emprestados da crônica local, ou anúncios e publicações que possam ser do seu interesse. Estas notícias são reproduzidas verbalmente e por escrito pelas nossas crianças, que assim se familiarizam cada vez mais com o modo para falar com todo o mundo.

O livro de leitura deve conter trechos selecionados de toda a natureza, narrações, descrições, diálogos, cartas de amizade, cartas comerciais, etc., a fim de fazer a criança conhecer a linguagem específica de cada um destes diferentes produtos literários.

Uma caminhada regular e gradual em todos esses exercícios é de grande necessidade, se quisermos atingir o objetivo que temos. Não é necessário que todo exercício verbal seja posteriormente prestado por escrito; mas é importante que cada criança tenha seu vocabulário para o escrever, conforme se avança, cada nova palavra e cada nova forma que ela encontra. Essas novas voltas solicitando explicações a propósito do que é vivenciado, podem substituir aulas de gramática, que só se tornam realmente proveitosas e úteis apenas no terceiro e último nível do nosso ensino.

A gramática não precisa mais ser introduzida no ensino do primeiro grau de nossas Instituições, e não recomendamos na escola pública para crianças de 7 a 8 anos. Mesmo em segundo grau dificilmente pode haver qualquer dúvida sobre isso, porque não será nunca a gramática que dará ao surdo o hábito e a prática da palavra. Exercitamos com ele as diferentes formas gramaticais conforme sentimos necessidade. As regras de concordância, o adjetivo, a declinação verbal e a sintaxe são estudados, pouco a pouco, fora do livro, e resumidas, na divisão superior, em um anexo ao livro de leitura. Lá o aluno encontrará reunidos e condensados os princípios gerais da linguagem escrita que ele já conhece, aliás, já pratica. Este anexo, que será estudado cuidadosamente, preencherá as

lacunas que poderiam ter surgido em nosso ensino, e sempre servirá como guia fiel ao aluno, quando ele não terá mais o professor dedicado ao seu lado, pronto para auxiliá-lo a qualquer momento. O objetivo do ensino de gramática é, por conseguinte, essencialmente prático; a ciência teórica nos é de pouco interesse, e deixamos isso de lado para nossos alunos, como bagagem mais embaraçosa do que útil.

5. Aqui estão os livros ou manuais que colocamos entre as mãos do aluno. Para o curso de articulação temos nossa *coleção de miniaturas*<sup>238</sup> que recortamos e colamos ao lado do nome escrito no caderno da criança. Em seguida vem o *livro de leitura*<sup>239</sup> do segundo grau, que também está nas mãos de todos os alunos, e que é completado por um *curso superior*<sup>240</sup>, que contém materiais ricos e variados o suficiente para todas as necessidades. Para a divisão superior recomendamos também um manual de aritmética.

---

238 Rössler, **Bilderbogen**.

239 Rössler, **Erstes Lese-und-Sprachbuch**.

240 Rössler, Hill, Vatter, e outros.

## PALAVRAS DO DOUTOR TREIBEL<sup>241</sup> SOBRE A SEGUNDA E A TERCEIRA QUESTÕES<sup>242</sup>

Senhores! Devo dizer acima de tudo que, para mim, é quase um esforço inútil querer determinar exatamente os limites que separam os sinais artificiais dos naturais. Todo mundo tem sua própria maneira de encarar a questão e, portanto, as respostas também serão diferentes, como aprendemos com os palestrantes anteriores, que de certa forma estão igualmente certos. Na verdade, o melhor seria se essa eterna disputa sobre sinais naturais e gestos artificiais fosse deixada de lado para sempre<sup>243</sup>; na Alemanha, essas disputas já causaram danos suficientes, pois esses professores de surdos-mudos que, por qualquer motivo, não conseguem bom desempenho com um método de articulação, chamam tudo de sinais naturais, o possível e o impossível; de modo que, no final, ouvindo-os, existem apenas sinais artificiais que permanecem chamados gestos metódicos.

Se quiséssemos considerar objetivamente a ideia de *sinais naturais*, incluindo alguns sinais ali e talvez considerando-os como auxílios admissíveis para o ensino nas escolas de surdos-mudos, dificilmente conseguiríamos um resultado satisfatório. Logo, estaremos convencidos de que esses sinais *naturais*, naturais para algumas crianças, são principalmente sinais artificiais para outras, porque eles não saberiam mais sua origem, a fonte de onde vieram naturalmente. Para me explicar, devemos considerar os sinais naturais como algo subjetivo; com esse nome, devemos chamar os sinais que o surdo-mudo faz sozinho, ou mesmo com a ajuda de outros, se ele vê um objeto ou um fato. No entanto, esses sinais devem ser de tal natureza que seu uso represente à sua mente uma imagem da coisa ou fato. Esse subjetivismo absoluto dos sinais naturais traz naturalmente

---

241 NdT: Edmund Treibel, doutor em Teologia, diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Berlim, também redigiu um relatório sobre o Congresso de Milão destinado às autoridades alemãs: TREIBEL, E. **Der zweite internationale Taubstummenlehrer-Kongress in Mailand**. Berlin: Verlag von Wilhelm Issleib, 1881. O texto traduzido desse relatório pode ser encontrado em: RODRIGUES, José R.; VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M. da C. (Organizadores). **FONTES PARA RELER MILÃO (1880): tradução dos relatórios “menores” (La Rochelle; Franck; Treibel; Denison; Gallaudet; Houdin; Peyron) e outros documentos para problematizar uma verdade sobre a educação de surdos**. Itapiranga: Editora Schreiben, 2023.

242 O Sr. Treibel, diretor da instituição de Berlim, enviou-me muito tarde os discursos que leu para o Congresso, dificultando colocá-los em seu lugar em vez das palavras que os estenógrafos coletaram de seus lábios. É por isso que eu traduzi essas e algumas outras adicionando-as aqui ao apêndice, como dignas, na minha opinião, de uma observação especial. O editor.

243 *Ganz zum Fenster hinauswerfen* (jogue tudo pela janela), disse o autor. O editor.



sua maior limitação, que de forma alguma consideramos um preconceito, mas uma vantagem que não foi suficientemente pregada; além disso, há um uso muito limitado de sinais para o ensino.

Pelo que dissemos até agora, já foi demonstrado que rejeitamos absolutamente o uso de linguagem dos sinais artificiais na educação de surdos-mudos e que em nossas escolas não lhes damos espaço. Mas também procuramos restringir, tanto quanto possível, o uso de sinais naturais que permitimos apenas na instrução e para a comunicação com os alunos mais jovens, com os quais não haveria mais nenhuma maneira possível de se fazer entender. No entanto, deve-se notar que, nesse mesmo assunto, não vamos além do uso que geralmente fazemos dele, nem além dos sinais que, por assim dizer, se apresentam à vista de objeto ou fato.

O método misto, isto é, o uso misto da linguagem falada e da linguagem dos gestos, eu o designo sem hesitação como o que imaginamos ser menos feliz na parte da pedagogia com a qual estamos preocupados. Apesar da minha oposição ao método francês, eu daria preferência, como sendo o melhor, se me dissessem para escolher entre ele o método misto.

Que a amarga experiência que tivemos com esse método na Alemanha sirva de lição. Por muitos anos, os surdos-mudos foram ensinados lá por meio da linguagem falada e dos sinais, no pensamento, talvez, de lucrar com o melhor dos dois sistemas; mas foi uma triste decepção, porque havia razões para estar convencido de que é difícil servir a dois senhores, e os sinais são para a escola alemã um mestre poderoso e amargo e que até hoje não conseguimos caçar completamente e, muitas vezes, durante a noite, semeia o joio onde foram plantadas boas sementes.

É por isso que, senhores, devemos banir todos os *mezzi termini*<sup>244</sup>; abaixo os sinais; que nossa palavra de ordem seja a palavra, o método da articulação pura.

---

244 NdT: Meios termos.

## PALAVRAS DE TREIBEL SOBRE A QUINTA QUESTÃO

Senhores! De acordo com as opiniões expressas até agora, parece que queremos dar à educação gramatical para surdos-mudos uma importância muito menor do que realmente merece. Vou explicar brevemente minha visão sobre o objeto em questão. Eu também sou da opinião de que nas classes inferior e média não se pode dar um ensino gramatical realmente metódico; no entanto, mesmo nessas classes, é preciso ter alguma consideração pela gramática. Certamente, o princípio que dirige o ensino não é a gramática, mas geralmente é a necessidade da criança pela língua (*das Sprachbedürfniss des Kindes*<sup>245</sup>); no entanto, nunca se deve esquecer que as formas gramaticais necessárias para esse ensino devem ser fortalecidas pelo exercício. Foi demonstrado que é uma ilusão esperar a estabilidade das formas gramaticais apenas com o uso da língua. Desnecessário será dizer que devemos deixar de lado qualquer tratado científico e sistemático sobre gramática; por outro lado, as formas particulares devem ser demonstradas por exemplos, e os exercícios em si devem consistir apenas em exemplos. Nas classes superiores, eu gostaria de ter uma educação gramatical especial, incluindo as fórmulas usadas para explicar ao aluno um todo bem coordenado.

É desnecessário acrescentar ainda que, neste ensino, o que mais importa é a ilustração por meio de exemplos. Devemos ficar longe de qualquer fórmula difícil<sup>246</sup>, bem como de terminologia científica.

Nunca foi dito o suficiente para tomar cuidado com a negligência gramatical, e as experiências nas escolas alemãs para surdos-mudos podem nos fornecer informações instrutivas. A velha escola usava continuamente a gramática como princípio norteador no ensino de idiomas, para que nunca se desviasse de nenhum ponto da gramática. Quando, após uma longa série de anos, descobrimos a falsidade desse princípio e reconhecemos que todo esse trabalho tinha um caráter muito teórico e que, para a vida prática, pelo conhecimento da linguagem familiar estava longe de oferecer os resultados que esperávamos, corremos para o extremo oposto, banindo completamente de nossas escolas todo o ensino gramatical para aguardar todos os benefícios da palavra e do uso. Naturalmente, os efeitos dessa parcialidade não demoraram a se mostrar. De fato, embora tenhamos obtido dessa maneira uma certa facilidade de linguagem e certa facilidade

---

245 NdT: A linguagem que a criança precisa.

246 Von Schematismen. Eu pensei que poderia traduzir esta palavra do texto de acordo com a palavra grega σχηματιου. O editor.

no discurso, faltava especialmente a garantia gramatical e, portanto, os erros mais grosseiros foram cometidos contra as regras gramaticais, de modo que, muitas vezes, a língua não passava de um conjunto infantil de palavras. Essa língua dos surdos-mudos era, por assim dizer, um corpo sem solidez em sua estrutura óssea. Isso só pode ser fornecido pelo conhecimento gramatical; o que vós deveis fazer ao contrapeso certo, sem esquecer certamente a carne, sob a qual os ossos representariam apenas um esqueleto sem vida.

Como quero resumir em uma só as ideias que acabei de desenvolver, digo: não se deve dar ensinamentos gramaticais propriamente ditos nas classes mais inferiores nem nas médias; no entanto, façamos exercícios, por exemplos, sobre as formas gramaticais que representam, para que sejam fixadas na memória; na classe superior o ensinamento gramatical deve estar presente, mas se mantenha escrupulosamente longe de qualquer explicação puramente teórica ou científica.

## ANÁLISE DA MEMÓRIA DO SR. SAWALLISCH DE EMDEN, EM RESPOSTA À PERGUNTA Nº 1 (MÉTODOS), PELO SR. L. VAÏSSE<sup>247</sup>

A vantagem do método oral sobre o método mímico consiste:

- 1º - na situação do surdo-mudo ser melhor compreendido;
- 2º - na finalidade mais exata atribuída ao ensino;
- 3º - no caminho mais seguro para alcançar a meta.

Os que apoiam o método oral apreciam com razão a situação do surdo-mudo, quando, comparando essa situação com a do ouvinte-falante, eles reconhecem a primeira como anormal. A razão para esta anomalia é a surdez. Desta enfermidade resulta uma segunda, o mutismo, que aparece quando vemos o jovem surdo forçado a recorrer aos sinais para fazer entender o que ele sente, o que ele deseja. A escola oral pretende, uma vez que a surdez não pode ser removida, pelo menos cessar o mutismo.

Esta escola compreende, portanto, melhor a situação do surdo-mudo, e ela determina melhor também as tarefas a cumprir que de fato não há em outra escola. Esta, olhando para o surdo-mudo como um indivíduo normal, isto é, completo, do seu gênero e que possui, antes de qualquer instrução, uma língua que lhe é própria, afirma que devemos não apenas respeitar, mas também desenvolver, lucrar, com essa língua, que é a de sinais.

O objetivo da escola oral é derrubar os obstáculos que separam os surdos do resto da humanidade, para construir uma ponte, por assim dizer, sobre o abismo que se abriu entre eles e os outros homens, e por ela dar-lhes a linguagem que por si só os devolverá completamente à vida civil e à vida religiosa. A outra escola, lidando apenas com um certo desenvolvimento intelectual e não prestando atenção suficiente às necessidades práticas da vida, mesmo que ela tenha algum sucesso no ensino da língua escrita, deixa subsistir em grande parte a barreira que surge entre o surdo-mudo e os outros homens. Ela alarga ainda mais o abismo através do desenvolvimento dado artificialmente à mímica.

O meio utilizado pela escola oral para derrubar a cruel barreira, para

---

<sup>247</sup> NdT: Auguste Joseph Léon Vaïsse (1807-1881) foi diretor do Instituto Nacional de Paris no período de 1866 a 1872, foi condecorado com a medalha de Cavaleiro da Legião de Honra. Vaïsse tinha especial gosto pela etnografia e participou ativamente da Société d'anthropologie. Publicou um artigo sobre a questão fisiológica da surdez: Vaïsse Léon. Des sourds-muets et de certains cas d'aphasie congénitale. **Bulletins de la Société d'anthropologie de Paris**, II Série, T. 1, 1866, p. 146-150. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/bmsap\\_0301-8644\\_1866\\_num\\_1\\_1\\_4208](https://www.persee.fr/doc/bmsap_0301-8644_1866_num_1_1_4208).

atravessar o funesto abismo, é a linguagem das palavras, ensinada primeiro na forma falada, depois na forma escrita. A escola mímica, depois de receber seus alunos *mudos*, apesar de dizer que eles já estavam de posse de uma linguagem, os mantém no *mutismo*. Uma fração desta escola aceita o ensino da articulação conjunta, dando, além das lições comuns, aos sujeitos que lhe parecem oferecer mais disposições para este exercício; mas essa articulação é apenas um trabalho simples da classe; não é realmente a palavra, esse vínculo humano, instrumento ao mesmo tempo que é veículo do pensamento, e, para nós, professores de surdos-mudos, não apenas objetivo, mas ainda mais um meio de ensino. A linguagem usual dos alunos da escola que acreditamos dever combater, continua sendo a linguagem dos gestos. Agora, esses sinais não são, em relação à escrita, o que acreditamos adequados para ensinar o que é a palavra; pois eles formam com ela duas linguagens distintas, enquanto que a palavra e a escrita são uma mesma língua, sob duas formas que se reproduzem uma à outra.

O fato que domina toda a questão aqui é que a palavra é a linguagem da grande maioria dos membros da família humana, enquanto a mímica é apenas a de uma minoria. A escola oral se esforça, com razão, para aproximar seus alunos da sociedade, enquanto o método mímico afirma erroneamente aproximar a sociedade de seus alunos. A primeira cria no surdo (que deixou de ser mudo) relações fáceis com outras pessoas, cuja linguagem ele entende e usa. O segundo deixa-o isolado com seus sinais ou incapaz de se comunicar pois eles aprendem a escrever, usando um material que nem sempre está à sua disposição, e para quem trabalha, é uma tarefa-incomparavelmente mais lenta.

O surdo de nascença que foi ensinado a ler a palavra nos lábios dos outros e, por sua vez, emite-a de forma inteligível, se encontrará entre os homens, na sociedade, em uma condição preferível àquele que tem conhecimentos mais gerais, mas não tem um meio de comunicação mais conveniente.

Há muito que se acredita, e os oponentes do método oral ainda afirmam, que o uso da palavra pelos surdos de nascença é algo antinatural. Não se pode ignorar as sólidas razões que militam a favor desse argumento contrário. O surdo-mudo não é condenado ao mutismo nem por sua organização física nem por sua constituição intelectual. Nós que *ouvimos* a palavra associamos a impressão que recebemos à impressão que as coisas têm sobre nós. Ele *vê* (ele foi capaz de verificar pelo toque) o movimento que ocorre nos órgãos da palavra durante a emissão dos sons da língua<sup>248</sup>. A criança surda, assim, aprende sua língua materna de uma maneira muito semelhante àquela pela

---

248 NdT: Os exercícios de articulação previam que o estudante colocasse a mão sobre o pescoço do professor para que pudesse acompanhar os movimentos realizados e consolidá-los na sua emissão de voz.

qual o jovem ouvinte a aprende. Só que este está impressionado com o sotaque, a harmonia do fluxo do seu interlocutor, e ele pode produzi-lo em seu próprio fluxo, enquanto este adereço de palavra é perdido por aquele cuja voz cultivada artificialmente carece do encanto de uma voz emitida sob o controle natural do ouvido. Felizmente, mesmo sendo privada desse encanto, a palavra ainda consegue servir de vestuário para o pensamento e de instrumento para a cultura intelectual. O ponto principal é que a ideia da coisa e a da palavra surjam simultaneamente, resultado que é assegurado mesmo ao nascido surdo, quando cuidado por um professor inteligente.

A experiência mostra que jovens surdos treinados pela palavra, em todas as situações equivalentes, se sobressaem mais facilmente e mais completamente do que aqueles que foram treinados apenas pelo uso da escrita. Isso deve ser atribuído acima de tudo a que a palavra contribui para a abstração em razão do caráter de sua expressão durante a representação do fato relevante.

Ao mesmo tempo que a palavra é entre os homens o melhor de seus meios de comunicação diária, ela também é o melhor meio de desenvolvimento mútuo. Além disso, enquanto o surdo-mudo, instruído pelo método dos sinais, vê suas instruções pararem quando ele deixa seu professor, aquele que é instruído pelo método da palavra articulada, continua a aumentar seus conhecimentos todos os dias pelo simples fato de suas fáceis relações com o meio que o cerca.

Ele não apenas encontra na prática da palavra os meios para continuar sua instrução geral para além do tempo em que ele deixou a escola, mas também encontrará diretamente o meio de garantir uma posição em razão da facilidade com que os chefes da indústria verão, por exemplo, a possibilidade se entenderem com ele.

Vamos adicionar à esta lista de vantagens do método oral, o fortalecimento que o exercício proporciona aos pulmões e que, ao mesmo tempo, ajuda o desenvolvimento de todo o organismo. Assim, uma quantidade maior de oxigênio está em contato com o sangue, e com isso, finalmente, toda a constituição se regenera.

Não é apenas material, mas também em termos morais, que o ensino da palavra e pela palavra merece ser preferido para a educação do surdo-mudo. A surdez deixou-o desconfiado. Ele imagina ao ver os outros conversarem entre si, que conversam sobre ele e que eles não fazem isso de uma maneira benevolente. Coloque-o em uma posição para entender o que é dito sobre ele, e assim ele será aliviado de uma desconfiança que não tem mais sentido, sentindo-se melhor para com os outros, e mais feliz no meio deles.

As considerações que acabamos de oferecer destacam os benefícios de mais de um gênero que o método oral tem sobre o método da mímica. Temos

que salientar em sua defesa a comprovação de que sua prática ganha todos dias mais espaço nos estabelecimentos para educação de surdos-mudos, onde o método mímico perde terreno proporcionalmente,

Que o método oral, à medida que o seu campo se expande, se aperfeiçoe e se torne cada vez mais seguro. Podemos continuar, assim, em nosso trabalho, o *epipheta* do Mestre, e se não podemos abrir o ouvido dos surdos, ao menos a língua do mudo para que abençoe com a boca, como com a alma, o nome do Senhor.



**PALAVRAS DO DR. AUGUSTO ZUCCHI,  
PRONUNCIADAS NO INSTITUTO REAL PARA  
SURDOS-MUDOS DE MILÃO, EM 05 DE SETEMBRO  
DE 1880 POR OCASIÃO DA INAUGURAÇÃO DA  
LÁPIDE DO CONDE ALESSANDRO PORRO<sup>249</sup>**

A misericórdia que vos trouxe aqui, cavalheiros, e muitos de vós de terras muito remotas, para compartilhar o fruto de vossas experiências sobre os miseráveis que não têm audição e são impedidos do discurso, certamente, vós tereis viva alegria em assistir também à modesta solenidade com que este Real Instituto homenageia a memória de seu presidente, nobre Alessandro Porro, cuja morte, ocorrida há um ano, ainda é aqui sentida como um luto recente.

Não direi em muitas palavras que homem e cidadão ele era, como ele ajudou a preparar o país para sua libertação do senhorio estrangeiro, como ele dedicou-se devotamente à Itália feita independente e à dinastia identificada com ela, qual riqueza havia possuído de profundo saber, máximas em doutrinas morais e econômicas e qual cópia explicou daqueles pensamentos fecundos que se traduzem em obras frutíferas.

Certamente que poderia falar sobre isso, se não com valor digno, no entanto com verdadeiros coros e sentimento profundo, porque foi me dado o invejável privilégio de ficar por vários anos ligado a ele como mestre, e conhecer todos os detalhes de sua vida límpida pública e privada.

Mas aqui direi apenas e em palavras simples qual benfeitor teve este colégio, e quanto é merecida a honra que lhe prestamos hoje.

Estabelecido nos primeiros anos deste século, nosso Instituto teve um aumento próspero, graças aos governos que se sucederam até a equipe nacional e aos talentosos responsáveis por administrá-lo e nele ensinar. Mas foi somente depois de 1860 que foi feito de tal maneira que não temeu o confronto com os mais renomados. Um decreto do rei Vittorio Emanuele, de memória gloriosa, dedicou seus cuidados a um colégio de pessoas notáveis, que com o título de Conselho Diretivo determinasse as ordens educacionais e didáticas e governasse sua administração, com a tarefa de propor as reformas mais aptas a torná-lo contemporâneo às inclinações, às necessidades, ao encontrado na época. Alessandro

---

249 V. páginas. 38, 397. Esquecemo-nos de colocar esse discurso em seu lugar; mas isso não foi tão ruim, porque é bom terminar lembrando aqui a devota cerimônia de reconhecimento a um benfeitor dos surdos-mudos, com a qual tivemos um prelúdio digno no Congresso. Editor. NdT: Também na versão francesa o texto encontra-se no idioma italiano.

Porro foi nomeado presidente deste colégio; a escolha não poderia ser melhor, porque nele todas as habilidades para manter esse cargo eram eminentemente capazes. A dignidade de senador do reino, a fama alcançada em altos cargos públicos e pertencendo a esse grupo de patrícios lombardos, que, nos dias em que as espadas eram afiadas nas sombras, e quando se levantavam brilhavam ao sol, se destacaram pelo espírito e pelo amor laborioso da pátria.

Desde a juventude, ele era um aluno altamente desenvolvido em várias disciplinas, apesar de ter estudado em profundidade a arte de ensinar a educar o menino a formar-se homem, e se familiarizar com as várias maneiras de ensinar. Depois, ele fez um experimento muito sério sobre os critérios e práticas de administração, pois deu uma prova clara disso até o final de seus dias como presidente da Cassa di Risparmio de Lombarde<sup>250</sup>, que durante seu regimento ampliou os benefícios de sua instituição e aumentou sua renome histórico.

Foi, portanto, verdadeira providência que, naquela hora de reformas invocadas, um homem tão preparado para dirigi-la com sabedoria prática e em quem as qualidades escolhidas da mente se tornassem respeitáveis e queridas pela bondade de uma alma indulgente, fosse contratado como presidente desse internato. Nas pessoas infelizes reunidas aqui, condenadas por ter tão pouco dos bens da convivência social, ele viu uma família a lhe confidenciar o sucesso desses bens e de alguma forma compensar sua privação. Portanto, os considerou como filhos e como seu dever dedicar todo o seu cuidado a eles, recorrendo em favor deles todos os avanços da caridade e da ciência. Portanto, ele os estudou em sua natureza, investigou suas atitudes e necessidades para ter uma luz para definir sua orientação educacional, colocando nesses estudos, nessas investigações, aquele rigor de análise que era conatural ao temperamento de sua mente aguda e tenaz, e que nele ele se acostumara ao exame silencioso e incansável que costumava fazer de cada tema, do qual procurava a solução. Com isso, ele não solucionou apenas uma imprecisão do intelecto: não, era sua preocupação benevolente por esses pobres surdos-mudos; era uma necessidade do coração sempre animada pelo sentimento do extremo a que se destinava. Agora, quando se sabe que as afeições religiosas estavam firmemente enraizadas em Alessandro Porro, e que ele, razoavelmente obsequioso à fé dos pais, o confessor vai sem medo e sem ostentação, deve-se permitir que, no governo deste Instituto, ele provoque o zelo de um Filósofo cristão, temperado pela reflexão, iluminado pela experiência e guiado pelo firme conceito de dever, ao qual compôs todos os atos no cumprimento de seus ofícios.

Não direi todas as inovações que, por meio dele, se sucederam na disciplina, no ensino, na empresa administrativa e que, comprovadamente muito úteis

---

250 NdT: Banco criado em 1823 pelo conde Giovanni Pietro Porro, prefeito de Como e pai de Alessandro Porro.

pela prática cotidiana, sempre atestaram sua prudência e sagacidade.

No entanto, algumas breves menções, porque tocam pontos importantes e revelam a bondade e a amplitude de suas intenções civis.

Nesse internato, ali foram recolhidos os surdos-mudos de condição civil e humildes, ambos receberam indistintamente assentos gratuitos a serem pagos pelo Estado e, para se beneficiar deles, apenas surdos-mudos das províncias da Lombardia e Veneza foram chamados.

Para Porro, parecia um conselho menos sábio que não houvesse consideração pela desigualdade de condições das famílias, por meio das quais chegavam os alunos e para as quais retornariam ao final da educação completa; e gritou que, como o destino dos surdos-mudos em estado humilde teria sido diferente do dos civis, sua formação educacional deveria ter sido diferente e seus estudos, exercícios e hábitos de vida tinham que ser diversos.

A implementação dessa ideia exigiu uma separação absoluta entre as classes de pensionistas acima mencionadas, também porque qualquer retorno à distinção não é apropriado entre jovens que moram juntos.

E Porro com pensamento resolutivo repentinamente quebrou a tradição antiga e estabeleceu uma alocação justa de lugares livres, de modo que todos os surdos-mudos de qualquer classe participassem da caridade do governo, obtendo que apenas civis estavam reunidos aqui, e os demais foram colocados nos internatos especialmente adequados a eles, proporcionalmente educação e instrução a uma informação que não é um ponto casual e arbitrário, mas fixada de certa maneira por esse fato providencial e social de onde se origina a desigualdade de condições.

Refletindo então que o Estado representa a universalidade dos cidadãos, ele considerou repugnante a esse conceito que o estabelecimento de lugares livres e governamentais fosse restrito apenas às províncias da Lombardia e Veneza, e que deles poderiam aspirar e desfrutar surdos-mudos de toda a Itália. Portanto, este colégio interno deixou de ser provinciano para se tornar italiano, e nossa cidade se uniu ao orgulho de um instituto nacional que abriga, ou acolhe, surdos-mudos de todas as classes e partes da península.

Essa honra do Instituto e esse orgulho de Milão garantiram-se ainda melhor graças a outra fundação criada por Porro, ou seja, uma Escola de Métodos, destinada a treinar professores para surdos-mudos de todo o Reino e aberta neste internato.

Ter mencionado o propósito desta escola é ter dito toda a sua importância; e já neste momento podemos ver os efeitos providenciais obtidos pelos muitos professores que, treinados aqui, foram distribuídos nas escolas italianas para surdos-mudos e cooperaram nos últimos anos para espalhar aquela maravilhosa descoberta de caridade paciente, pela qual os infelizes sem ouvir, não

mais gesticulando, não mais ligados pela incompleta, por mais preciosa que seja, linguagem dos dedos, são capazes de ler a palavra nos lábios dos outros, de articulá-la e de obter uma educação que não termina com os anos em que ele mora no internato, mas continua e cresce ainda mais tarde no convívio auditivo por meio da palavra conquistada.

O que vos mostrei mal até agora, é apenas um leve indício dos méritos que Porro adquiriu nos dez anos em que ocupou a presidência deste Instituto. Mas a memória dele está gravada de maneira indelével nos corações dos colegas do Conselho, que ele teve como cooperadores, em cujo nome tenho a honra de guardar essas palavras para vós e que, mesmo seguindo seus passos, muitas vezes sois forçados a lamentar hoje a falta de segurança de conselhos e provisões que ele trouxe para o regimento desta família.

E também está gravado de forma indelével no coração de educadores e professores, e desses alunos, que lamentam ter perdido seus direcionamentos, que foram sempre os de um benfeitor e de um pai.

Era, portanto, adequado que a amada imagem venerada dele fosse mantida aqui com referência à obrigação que o Instituto o professa, nem poderia ser feita uma ocasião mais oportuna para tornar este ato de reverência e gratidão solene, porque hoje na intervenção do Chefe da Província e dos muitos concidadãos que tiveram o querido Porro, há também a presença de representantes de todos os que piedosamente, de todo o mundo civil, assistem os surdos-mudos e aqui eles se reuniram para estudar como mitigar seu grave infortúnio.

Portanto, este homem que combinou suas muitas qualidades com a mais rara modéstia, que quase rejeitava o orgulho de suas obras para deixá-las refletir sobre os outros, hoje obtém uma honra digna dele, porque esses estrangeiros, nossos convidados, voltando a seus distritos e portando notícias do que viram e compartilharam sobre os pobres surdos-mudos, dirão que um de seus mais ilustres benfeitores e digno de ser lembrado por todos foi o nobre Alessandro Porro.

## TABELA DOS LIVROS E OPÚSCULOS APRESENTADOS À PRESIDÊNCIA DURANTE O CONGRESSO<sup>251</sup>

*Les nombres décimaux et simultanément le système métrique d'après la méthode J. R. Pereire. Cours de la quatrième année d'études.* Par M. Magnat, directeur de l'école Pereire. — Genève, imprimerie Tapponier et Studer, route de Carouge, 1880.

*Inaugurazione dell'Istituto Assarotti pei sordo-muti del circondario di Chiavari e pubblico esperimento degli alunni della classe preparatoria.* Addl 1° giugno 1879. — Chiavari, tipografia Argiroffo, 1879.

*Citolégie-Enseignement du premier âge. Méthode Jacob Rodrigues Pereire.* Par M. Magnat, directeur de l'école des sourds-muets (Enseignement par la parole). Avenue de Villiers, 94, à Paris. — Deuxième édition. En vente chez MM. Sandoz e Fischbacher, libraires, 33, rue de Seine, à Paris, 1876.

*Organisation des écoles de sourds-muets* par M. Magnat, directeur de l'école Pereire. Études d'un des rapporteurs du Comité d'organisation du Congrès international de Milan, en 1880. — Genève, imprimerie Tapponier et Studer, route de Carouge, 19. 1880.

*Livre de lecture à l'usage des sourds-muets* par M. Magnat. Troisième édition, revue, corrigée et augmentée. Faisant suite à la Citolégie. — Genève, imprimerie Tapponier et Studer, route de Carouge, 1878.

*Cours d'articulation:enseignement de la parole articulée aux sourds-muets* par M. Magnat, directeur de l'Institution des sourds-muets à Genève. — Paris, Sandoz et Fischbacher, éditeurs, 33, rue de Seine et rue des Saints Pères, 33. 1874.

*Il primo libro per l'insegnamento della lingua ai sordomuti* di M. Hill, preceduto da un sillabario per la pronunzia e la nomenclatura. Traduzione e compilazione di P. F. (con permesso dell'autore). — Milano, tipografia e libreria editrice Giacomo Agnelli, via Santa Margherita, 2. 1873.

*Institution nationale des sourds-muets de Paris.* Organisation. 1° Conditions d'admission (Élèves pensionnaires. Élèves boursiers). 2° Règlement et questionnaires (Examen des candidats à divers grades du professorat). 3° Programme d'études (Études élémentaires, primaires et complémentaires). — Paris, Boucquin, imprimeur de l'Institution nationale des sourds-muets, rue de la Sainte Chapelle, 5. 1878.

*Il sordomuto che parla.* Note ed osservazioni di P. Fornari. — Milano, P. Rechiedei, 1872. Gli istituti e le scuole dei sordomuti in Italia. Risultati dell'inchiesta

---

<sup>251</sup> Como são obras não traduzidas para o português o texto original foi mantido, permitindo aos interessados procurarem tais obras.

statistica ordinata dal Comitato locale pel Congresso internazionale dei maestri dei sordomuti da tenersi in Milano nel settembre 1880. Relazione del dottor Enrico Raseri, segretario della Giunta centrale di Statistica. — Roma, tipografia Elzeviriana nel Ministero delle finanze, 1880.

*Cenni storici e compendiosa esposizione del metodo seguito per l'istruzione dei sordomuti poveri d'ambo i sessi della provincia e diocesi di Milano*, del sacerdote Giulio Tarra, rettore e maestro del pio Istituto. — Milano, 1880.

*Rendiconto per gli anni dal 1876 al 1878 della Commissione promotrice l'educazione dei sordomuti poveri di campagna nella provincia di Milano*. — Milano, tipografia San Giuseppe, 1880.

*Il Pròvolo al Congresso internazionale dei maestri dei sordomuti in Milano nel settembre MDCCCLXXX*. — Verona, tipografia Sordomuti, 1880.

*Sulla istruzione dei sordomuti*. Memoria del sacerdote Eliseo Ghislandi, direttore del regio Istituto e membro della Commissione promotrice l'educazione dei sordomuti poveri di campagna in Milano. — Milano, 1865.

*Notizie sul Regio Istituto dei sordomuti in Milano*, pubblicate in occasione della Esposizione universale di Parigi del 1878, a sensi della circolare del ministro dell'istruzione pubblica, 16 giugno 1877, n° 521.

*Relazione del direttore sacerdote cavaliere Eliseo Ghislandi ed allegati*. — Milano, tipografia Lamperti, 1877. Relazione sul Regio Istituto dei sordomuti in Milano dall'anno 1878 al 1880. Discorso letto in occasione del saggio di studi dato dagli allievi d'ambo i sessi nel giorno 5 settembre 1880 agli onorevoli membri del 2e Congresso internazionale pei sordomuti. Anno scolastico 1879-80. — Milano, tipografia Lamperti, 1880.

*Smithsonian Institution*. Bureau of Ethnology. Introduction to the study of sign language, among the North American Indians as illustrating the gesture speech of mankind. By Garrick Mallery, brevet lieut. col.; u. s. army. Washington, Government Printing Office, 1880.

*Biblische Geschichten*. Ein Lesebuch für An mündige, zunächst für Taubstumme, von Wilhelm Arnold, Inspektor an der Taubstummen-Anstalt zu Reichen (Dritte neu-durchgesehene Auflage). — Basel. Bahnmaiers Verlag (E. Detloss), 1877.

*Erstes Programm der provinzialständischen Taubstummen-Anstalt zu Hildesheim (ostern 1879) inhalt*: 1. Vorbemerkung vom director Ed. Rossler; 2. Fr. Chr! Kuhlgak, Griinder und Director der Taubstummen-Anstalt zu Hildesheim, von demselben; 3. Schulnachrichten aus dem Jahre 18/8-79, von demselben; 4. Der Rechenunterricht in Taubstummen-Anstalten vom Oberlehrer Krack. — Druck von Gebr. Gerstenberg in Hildesheim.

*The seventh annual report of the Church Mission to Deaf-Mutes*, New-York, 1879. New-York, J. H. Duyckinck, 1879.

*Société pour l'instruction et la protection des sourds-muets par l'enseignement simultané des sourds-muets et des entendants-parlants*, fondée en 1866 par A. Grosselin, re-

connue d'utilité publique par Décret du 10 mai 1875.

*Troisième Assemblée générale*, 2 mai 1880. — Paris, Alph. Picard, 1880.

*Announcement of the National Deaf-Mute College*, Kendall Green, Washington, D. C. 1879-80. — Washington, 1880.

*Twenty-first annual report of the Columbia Institution for the Deaf and Dumb*. For the fiscal year ending, june 30, 1878. — Washington, 1878.

*Jacob Rodrigues Pereire, premier instituteur des sourds-muets en France*, par Ernest La Rochelle. — Paris, F. Debons, 1877.

*Conférence sur l'enseignement des sourds-muets dans les écoles des entendants*, par M. Émile Grosselin, etc., 12 septembre 1878. — Paris, imprimerie nationale, 1879.

*De l'instruction physiologique du sourd-muet*. Communication faite au Congrès d'otologie de Milan 1880 par le docteur Édouard Fournié, médecin de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, etc. — Paris, imprimerie Moquet, 1880.

*Amélioration du sort des sourds-muets*. — Compte-rendu des séances de la quatrième section du Congrès universel pour l'amélioration du sort des aveugles et des sourds-muets, tenu à Paris du 23 au 30 septembre 1878. — Paris imprimerie nationale, 1879.

*On Teaching the Dumb to speak. Being remark on the best mode of educating children who are totally deaf but not dumb, or who are deaf and dumb*. By James Patterson Cassels, M. D., M. R. C. S. Lond., etc. — Glasgow; J. Hadden, 1878.

*L'audifono, l'elettroforo e i sordomuti*. Lettera del dottor Bargellini, di Firenze, al dottor Cerruti, di Torino (Estratto dall'Imparziale. — Firenze, tip. Cooperativa, 1880).



## PUBLICAÇÕES SOBRE O CONGRESSO

*Congresso internazionale dei maestri dei sordomuti* (V. numeri 35-36, 30 settembre e 14 ottobre 1880 dell' *Educatore italiano*, diretto da P. Fornari, in Milano, Giacomo Agnelli).

*Le Congrès de Milan pour l'amélioration du sort des sourds-muets. Rapport adressé à M. Eugène Pereire*, président du Comité d'organisation par Ernest La Rochelle, secrétaire du Comité. — Paris, M. Saint-Jorre, octobre 1880.

*Les institutions des sourds-muets en Italie et le Congrès de Milan. Rapport adressé à monseigneur l'évêque de Soissons et Laon et à MM. les membres du Conseil d'administration et de perfectionnement de l'Institut de Saint-Médard-les Soissons*, par M. le chanoine L. Bourse, directeur, à l'occasion de l'introduction de la méthode orale pure dans cet établissement. — Citeaux, 1880.

*Report of the proceeding of the international Congress on the education of the deaf, held at Milan, septembre 6 th -11 th, 1880 ; taken from the english official minutes, read by A. A. Kinsey*, secret, of the english-speaking section of the Congress. — London, W. H. Allen, 1880.

*Rapport au ministre de l'Intérieur et des Cultes sur le Congrès international réuni à Milan du 6 au 12 septembre pour l'amélioration du sort des sourds-muets, et sur l'état de l'instruction des sourds-muets dans les principaux établissements qui leur sont consacrés en Italie*, par M. Franck, membre de l'Institut. — Paris, 1880.

*Congrès international de Milan pour l'amélioration*, etc., par le docteur Peyron (Dans les *Annales des maladies de l'oreille, du larynx, etc.*, n°. 5, novembre, n°. 8, décembre. — Paris, G. Masson, éditeur).

*Zweiter internationaler Taubstummten-Lehrer-Congress in Mailand*, von J. Hugentobler (Im Organ der Taubstummten-und-Blindenanstalten in Deutschland u. s. w. Rédacteur: Dr. Matthias. N. 11-12 nov.-dec. 1880. — Friedberg, Verlag von Cari Bindemagel).

*Milan Congress*. Letter to miss Rogers on the international Congress, held at Milan, etc., by Susanna E. Hull (Thirteenth annual report of the Clarke Institution for Deaf-Mutes at Northampton, Mass, for the Year Ending sept. 1, 1880, etc. — Northampton, Mass, press of the Gazette Printing Company 1880).

*Rapport à M. le Président du Conseil de l'Instruction publique et des Beaux Arts, sur le Congrès international des Maîtres des sourds-muets à Milan en 1880*, par A. Houdin, etc. — Paris, Imprimerie nationale, 1881.

*Institution of Deaf Mutes* by Susanna E. Hull (*Education an International Magazine*. Conductor Thomas W.

## **ANEXOS DA TRADUÇÃO BRASILEIRA**

---

## QUADRO: PERFIL DOS PARTICIPANTES<sup>252</sup>

Função		Participantes <sup>253</sup>	Quantidade
Religiosos	Sacerdotes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Anfossi</li> <li>2. Balestra</li> <li>3. Barbolini</li> <li>4. Binaghi</li> <li>5. Brambilla</li> <li>6. Capetta</li> <li>7. Cappelli</li> <li>8. Casanova</li> <li>9. Castiglioni</li> <li>10. Chiappa</li> <li>11. Conti</li> <li>12. Gamba</li> <li>13. Ghislandi</li> <li>14. Goyatton</li> <li>15. Invernizzi</li> <li>16. Lollini</li> <li>17. Manca</li> <li>18. Orsenigo</li> <li>19. Pincirolì</li> <li>20. Pinto</li> <li>21. Pollastri</li> <li>22. Ripamonti</li> <li>23. Smaldone</li> <li>24. Tarra</li> <li>25. Vitali</li> </ol>	25
	Padres	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Panario</li> <li>2. Palmieri, G.</li> <li>3. Palmieri, E.</li> <li>4. Pendola</li> <li>5. Prinotti</li> <li>6. Savaré</li> <li>7. Sironi</li> <li>8. Tagliabue</li> <li>9. Turchi</li> </ol>	09
	Abades	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bertho</li> <li>2. Bouchet</li> <li>3. Cavé</li> <li>4. Convert</li> <li>5. Delaplace</li> <li>6. Goislot</li> <li>7. Guérin</li> <li>8. Hiboux</li> <li>9. Jouty</li> <li>10. Lambert</li> <li>11. Lelièvre</li> <li>12. Leufroy</li> <li>13. Rieffel</li> <li>14. Roquette</li> </ol>	14

252 Elaborado por José Raimundo Rodrigues com base na lista de participantes.

253 Os 04 surdos participantes do congresso estão assinalados com \*: Carbonera, Denison, Forestier, e Theobald.

Religiosos	Cônegos	1. <i>Bourse</i> 2. <i>Kierkegaard-Ekbohrn</i>	02
	Irmãos	1. <i>Barnabé</i> 2. <i>Bompard</i> 3. <i>Charles</i> 4. <i>Clémentin</i> 5. <i>Cyrille</i> 6. <i>Dieudonné</i> 7. <i>Hubert</i> 8. <i>Jacques</i> 9. <i>Joacqum</i> 10. <i>Libentius</i> 11. <i>Louis</i> 12. <i>Marie Evre</i> 13. <i>Mathias</i> 14. <i>Médéric</i> 15. <i>Mesmin</i> 16. <i>Optat</i> 17. <i>Paul</i> 18. <i>Pierre</i> 19. <i>Romule</i> 20. <i>Savinien</i> 21. <i>Triouleyre</i> 22. <i>Valentin</i> 23. <i>Vimin</i>	23
	Missionários	1. <i>Bilanger</i>	01
	Freiras	1. <i>Augustine</i> 2. <i>Calcaterra</i> 3. <i>Caman</i> 4. <i>Cavenago</i> 5. <i>Rossi</i> 6. <i>Sala</i> 7. <i>Tremolada</i>	07
	Reverendos	1. <i>Arnold</i> 2. <i>T. Gallaudet</i> 3. <i>Stoddard</i>	03
	<b>TOTAL</b>		
<b>Total de congressistas</b>			255
<b>Percentual de religiosos no congresso</b>			33%
<b>Total de efetivos (direito a voto)</b>		165	100%
<b>Religiosos efetivos (direito a voto)</b>		75	47,3%
Médicos	Clínico geral	1. Colombo	01
	Cirurgião	1. Fumagalli 2. Gemelli 3. Grandi	03
	Oculista	1. De Magri	01
	Aurista <sup>254</sup>	1. Hartmann	01
	Fisiologista	1. Sapolini	01

254 NT: Variação do termo “auriculista”, especialista que trata dos males do ouvido.

<b>Médicos</b>	<b>Sem referência à especialidade</b>	1. Denaglia 2. Fournié 3. Gardner 4. <i>Mathias (?)</i> 5. <i>Peyron</i> 6. <b>Queyrel</b> 7. Thompson	07
<b>Dentistas</b>		1. Terruzzi	01
<b>Total</b>			15
<b>Total de congressistas</b>			255
<b>Percentual de profissionais da saúde</b>			06%
<b>Total de efetivos (direito a voto)</b>			100%
<b>Médicos efetivos (direito a voto)</b>			1,21%
<b>Políticos no exercício da função</b>	<b>Deputados</b>	1. Bianchi 2. <i>Correnti</i>	02
	<b>Senador</b>	1. Boncompagni	01
	<b>Representantes de Ministérios</b>	1. Denis 2. Franck 3. <i>Houdin</i>	03
<b>Nobres e títulos militares</b>	<b>Marquês</b>	1. Beshisy	01
	<b>Duque</b>	1. Lancia	01
	<b>Conde</b>	1. Della Somaglia 2. Melzi 3. Nomis di Pollone 4. Nuvoli 5. Taverna	05
	<b>Comandante</b>	1. Bodio 2. Boncompagni 3. <i>Correnti</i> 4. <i>Pendola</i> 5. Scotti 6. Vittadini	06
<b>Profissionais liberais</b>	<b>Advogados</b>	1. Beccalli 2. Bournet 3. Drago 4. <i>Mogliazzi</i> 5. <i>Ricordi</i> 6. Zucchi	06
<b>Total</b>			24
<b>Total de congressistas</b>			255
<b>Percentual de profissionais políticos e advogados</b>			09%
<b>Total de efetivos (direito a voto)</b>			165
<b>Políticos etc efetivos (direito a voto)</b>			06
			3,63%

Institutos de surdos	Diretores ou reitores	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Balestra</li> <li>2. Bertho</li> <li>3. Bourse</li> <li>4. Capetta</li> <li>5. Conti</li> <li>6. Cozzolino</li> <li>7. Crovato</li> <li>8. Fay</li> <li>9. Forestier*</li> <li>10. Gallaudet</li> <li>11. Ghislandi</li> <li>12. Goyatton</li> <li>13. Houdin</li> <li>14. Sra. Houdin</li> <li>15. Hugentobler</li> <li>16. Huriot</li> <li>17. Jacques</li> <li>18. Jouty</li> <li>19. Kierkegaard-Ekbohrn</li> <li>20. Lazzeri</li> <li>21. Louis</li> <li>22. Magnat</li> <li>23. Mathias</li> <li>24. Médéric</li> <li>25. Mesmin</li> <li>26. Narini</li> <li>27. Paul</li> <li>28. Peet</li> <li>29. Pedroli</li> <li>30. Pendola</li> <li>31. Peyron</li> <li>32. Pollastri</li> <li>33. Rayroux</li> <li>34. Revelli</li> <li>35. Ricordi</li> <li>36. Roessler</li> <li>37. Romule</li> <li>38. Roquette</li> <li>39. Saettone</li> <li>40. Salvioni</li> <li>41. Savare</li> <li>42. Sironi</li> <li>43. Soeder</li> <li>44. Stephanow</li> <li>45. Tarra</li> <li>46. Treibel</li> <li>47. Tresso</li> <li>48. Triouleyre</li> <li>49. Vaisse</li> </ol>	49
	Diretor de disciplina	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manca</li> </ol>	01
	Vice-diretores ou vice-reitores	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bianchi</li> <li>2. Casanova</li> <li>3. Guérin</li> <li>4. Pellicioni</li> <li>5. Pincirolti</li> </ol>	05
	Ex-reitor	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ferrero</li> <li>2. Livraghi</li> </ol>	02

	<b>Professores de surdos-mudos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Agazzi</i></li> <li>2. <i>Agneli</i></li> <li>3. <i>Barbolini</i></li> <li>4. <i>Barnabé</i></li> <li>5. <i>Bianchi</i></li> <li>6. <i>Bompard</i></li> <li>7. <i>Borgnovo</i></li> <li>8. <i>Boschetti</i></li> <li>9. <i>Capeelli</i></li> <li>10. <i>Carbonera*</i></li> <li>11. <i>Castiglioni</i></li> <li>12. <i>Cavé</i></li> <li>13. <i>Charles</i></li> <li>14. <i>Clémentin</i></li> <li>15. <i>Cyrille</i></li> <li>16. <i>Denison*</i></li> <li>17. <i>Dieudonné</i></li> <li>18. <i>Foglia</i></li> <li>19. <i>Fornari</i></li> <li>20. <i>Gaviraghi</i></li> <li>21. <i>Griani</i></li> <li>22. <i>Haicher</i></li> <li>23. <i>Lazzeri</i></li> <li>24. <i>Lalièvre</i></li> <li>25. <i>Leufroy</i></li> <li>26. <i>Libentius</i></li> <li>27. <i>Lollini</i></li> <li>28. <i>Marchiô</i></li> <li>29. <i>Mathias</i></li> <li>30. <i>Matioli</i></li> <li>31. <i>Meschia</i></li> <li>32. <i>Molfino</i></li> <li>33. <i>Nicolussi</i></li> <li>34. <i>Oggioni</i></li> <li>35. <i>Optat</i></li> <li>36. <i>Panario</i></li> <li>37. <i>Palmieri</i></li> <li>38. <i>Pellicioni</i></li> <li>39. <i>Perabò</i></li> <li>40. <i>Perini</i></li> <li>41. <i>Pinto</i></li> <li>42. <i>Pirota</i></li> <li>43. <i>Portieri</i></li> <li>44. <i>Robbiani</i></li> <li>45. <i>Rossi</i></li> <li>46. <i>Sacchi</i></li> <li>47. <i>Sangalli</i></li> <li>48. <i>Savinien</i></li> <li>49. <i>Theobald*</i></li> <li>50. <i>Tresso</i></li> <li>51. <i>Valentin</i></li> <li>52. <i>Vimin</i></li> </ol>	52
	<b>Professores assistentes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Gabba</i></li> <li>2. <i>Galante</i></li> <li>3. <i>Mairani</i></li> <li>4. <i>Moiraghi</i></li> </ol>	04
	<b>De ciências</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Arpesani</i></li> </ol>	01
	<b>De ginástica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Le-compte</i></li> </ol>	01



	<b>De desenho</b>	1. <i>Martelli</i> 2. Massa 3. Romano	03
	<b>De língua francesa</b>	1. Palmieri	01
	<b>De arte</b>	1. Raimondi	01
	<b>Chefe dos professores</b>	1. Elliot	01
	<b>Professoras</b>	1. <i>Artifoni</i> 2. <i>Augustine</i> 3. <i>Calcaterra</i> 4. <i>Caman</i> 5. Campioni 6. <i>Cappelletti</i> 7. <i>Carozzi</i> 8. <i>Cavenago</i> 9. <i>Srta Houdin</i> 10. <i>Lovati</i> 11. <i>Robbiani</i> 12. <i>Rosing Hed</i> 13. <i>Rossi</i> 14. <i>Sala</i> 15. <i>Salvioni</i> 16. <i>Tremolada</i> 17. <i>Widmer</i>	17
	<b>Professora assistente</b>	1. <i>Mainini</i>	01
	<b>Professores em formação</b>	1. Bestetti 2. Lovati 3. Marelli 4. Rosso 5. Visconti (?)	
	<b>Aluno</b>	Del Lupo	01
<b>Professores particulares de surdos</b>		1. <i>Barbiéri</i> 2. <i>Hull</i>	02
<b>Professores de surdos sem referência a vínculo com institutos</b>		1. Bazzini 2. <i>Citterio</i>	02
<b>Ex-professores e ex-tutores de surdos</b>		1. <i>Brambilla</i> 2. <i>Forni</i> 3. <i>Invernizzi</i> 4. <i>Orsenigo</i> 5. <i>Prinotti</i> 6. <i>Rinino</i> 7. <i>Turchi</i>	07
<b>Total</b>			151
<b>Total de congressistas</b>			255
<b>Percentual de professores</b>			61%
<b>Total de efetivos (direito a voto)</b>		165	100%
<b>Diretores e professores efetivos (direito a voto)</b>		128	77,57%

Serviços religiosos nos institutos	Capelães de surdos	1. <i>Bouchet</i> 2. <i>Cavé</i> 3. <i>Convert</i> 4. <i>Delaplace</i> 5. <i>Goislot</i> 6. <i>Hiboux</i> 7. <i>Lambert (ex)</i> 8. <i>Lalièvre</i> 9. <i>Prinotti</i> 10. <i>Stainer</i>	10
	Confessores de surdos	1. <i>Binaghi</i> 2. <i>Gamba</i>	02
	Catequista de surdos	1. <i>Ripamonti</i>	01
Atividades educacionais de fiscalização	Assessor e superintendente escolar/ visitador	1. Negri 2. <i>Pierre</i> 3. Salvoni	03
	Inspetores	1. Claveau 2. <i>Cappelletti</i> 3. <i>Hubert</i> 4. <i>Lodigiani</i> 5. Ravasio	05
Membros de comissão diretora e/ou administrativa e/ou tesoureiros/contadores		1. Becalli 2. Beshisy 3. Bianchi 4. Bonetti 5. Cazzaniga 6. Chiappa 7. Cova 8. Della Somaglia 9. Drago 10. Ferrario 11. Fenili 12. Grandi 13. La Rochelle 14. Magenta 15. Marietti 16. Melzi 17. <i>Mogliazzi</i> 18. Nomis di Pollone 19. Nuvoli 20. Orelli 21. Penati 22. Pini 23. Rossi 24. Sangalli 25. Sapolini 26. Scotti 27. <i>Stainer</i> 28. <i>Stoddard</i> 29. <i>Tarra</i> 30. Taverna 31. Thompson 32. Vecchi 33. Visconti Venosta 34. Vittadini 35. Zucchi	35

<b>Institutos de formação de professores</b>		1. Ackers 2. Buxton 3. Kinsey	03
<b>Professores sem referência a surdos</b>		1. Bodio 2. Bonistabile 3. De Magri 4. Magenta 5. Sacchi	05
<b>Outras instituições</b>	<b>Diretor da Escola normal</b>	1. Pasotti	01
	<b>Diretor de Institutos de cegos</b>	1. Turchi 2. Vitali	02
<b>Correspondentes de jornais</b>		1. Bournet 2. Hamilton 3. <i>Stoddard</i>	03
<b>Familiares de surdos</b>		1. Ackers	01
<b>Promotor de métodos e congressos</b>		1. <i>Grosselin</i> 2. Lavanchy	02
<b>Sem referência à função</b>		1. <i>Fourcade</i> 2. Pereire 3. Roessler 4. Sartorio 5. Sassi, Sra. 6. Sawallisch, Sra. 7. Thompson, Sra. 8. Treibel, Sra.	08
<b>Serviços de estatística</b>		1. Bodio 2. Lancia 3. Raseri	03
<b>Intérprete de inglês</b>		1. Swinny	01
<b>Sexo</b>	<b>Homens</b>	224	255
	<b>Mulheres</b>	31	255
<b>Condição dos participantes</b>	<b>Efetivos</b>	165	
	<b>Honorários</b>	86	
	<b>Sem referência</b>	04 (Fenili, Soeder, Stephanow, Turchi)	

# HISTÓRICO DO PROJETO DE TRADUÇÃO E ANÁLISE DO TEXTO OFICIAL DAS ATAS DO CONGRESSO INTERNACIONAL PARA O MELHORAMENTO DO DESTINO DOS SURDOS-MUDOS - MILÃO - 1880

---

## **Intróito histórico**

O Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/UFES/CNPq), enquanto grupo de pesquisa vinculado à UFES e coordenado pela professora Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado<sup>1</sup>, sempre se constituiu como espaço fecundo de discussão acerca da educação de surdos, procurando escapar dos lugares tradicionais de reflexão e optando por fomentar problematizações que fizessem o pensamento mover e mover o próprio grupo. A questão “Milão” sempre perpassou discussões e era um dos fios da trama que interessaram a muitos do grupo, principalmente, pelo fato de existirem várias pontas soltas haja vista que pouco ou nada de fato sabíamos, pois o que tínhamos de informações deste evento eram ecoadas sem fontes documentais seguras. Com o acesso às atas oficiais, mediado pela pesquisa de um dos membros do grupo, José Raimundo Rodrigues<sup>2</sup>, foi deliberado, em 2020, fazermos um grande investimento em torno de tais documentos, desde sua versão francesa comparada com a italiana.

O volume das atas exigia um trabalho coletivo, um verdadeiro mutirão. Não seria possível também vivenciar a experiência de tradução de modo solitário, considerando-se que este não é o espírito do grupo. Eram muitas as questões que a primeira leitura já suscitara em vários dos membros do grupo deixando-nos muito inquietos e cada vez mais com vontade e muita sede de aprender as coisas novas que ao caminharmos na leitura íamos traduzindo para nós mesmos verdades outras.

Ao sermos convocados a essa leitura, não nos fizemos de rogados pois cada um de nós assumiu a tarefa. Uns estão conosco até hoje. Outros foram para outros caminhos, porém, neste projeto, cada um teve seu papel fundamental na leitura e discussão desse texto tão importante e imponente para a área da educação de surdos.

Aqui deixamos esse breve registro do caminho por nós trilhado como maneira de afirmar um processo, incutindo um rastro na história, propiciando a

outros saberem o que nos pôs a caminho sobre a tradução. A barreira linguística foi destemidamente vencida com o apoio da professora Bartira Zanotelli Dias da Silva<sup>3</sup> que nos introduziu no francês instrumental e revisou todo o material trabalhado pelo grupo. Como informado na apresentação dessa tradução, traduzimos sem saber ler.

Importante ressaltar que o ano de 2020 foi decisivo em todo o processo, pois, em função do contexto da pandemia do Covid-19, sem termos encontros presenciais, nossos encontros remotos transformaram-se também em ocasião de salutar convivência em meio a tantos destemperos de uma desgoverno genocida. Em meio a documentos do século XIX nos perdemos em horas de frutuosa discussão e fomos percebendo o quão pouco conhecíamos sobre Milão.

Lamentamos e muito todo o sofrimento experimentado no contexto pandêmico e pandemônico. Remexendo em documentos que falavam de falecidos éramos, frequentemente, tocados pela iminência da morte a nos espreitar. As atas nos acompanharam também nessas horas de angústia. Além disso, tal desgoverno efetuou uma série de cortes na área da educação, impactando diretamente em pesquisas. Assim, também informamos que todo o processo de tradução e publicação foi subvencionado pelo próprio grupo.

No ano de 2020 se completavam os 140 anos do Congresso de Milão. Longe de levantar uma bandeira comemorativa, queríamos nos debruçar sobre o texto como forma de nos deixarmos tocar por uma nova experiência. O presente projeto, apesar de sua aparência muito simples, resguarda uma potência inelutável e pode, talvez, suscitar em outros grupos processos similares.

### **Problema:**

Tendo em vista a proximidade dos 140 anos da realização do Congresso de Milão, como o *traduzir e analisar* as atas do Congresso de Milão nos permite problematizar aquela constituição de verdade e hoje seu lugar de memória?

### **Objetivo geral:**

Traduzir e analisar as atas oficiais do Congresso de Milão redigidas por Pasquale Fornari.

---

3 Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007), mestre em Tradução Técnica e Científica pela Université de Haute Alsace, França (2010). Doutoranda em Letras (UFES). E-mail: bartira.zanotelli@gmail.com

## Objetivos específicos

- Propor uma primeira tradução do texto de Pasquale Fornari;
- Problematizar os debates apresentados nas sessões do congresso;
- Analisar os conteúdos apresentados nos apêndices da obra de Fornari.

## Justificativa

A versão do Congresso de Milão traduzida pelo INES é parcial e contempla apenas o relatório elaborado por Alfred A. Kinsey, secretário da sessão anglofônica do evento.

Necessidade de um aprofundamento sobre os debates ocorridos em Milão (1880) para além da oposição: articulação *versus* uso de sinais (mímica).

A proximidade dos 140 anos do Congresso de Milão como ocasião de problematizá-lo enquanto constituição de uma verdade sobre educação de surdos no passado e lugar de memória na atualidade.

## Participantes

Docentes e discentes de programas de pós-graduação e graduação membros de grupos de pesquisa que estudam educação de surdos. De 2020 até a presente data de publicação o grupo de pesquisa passou por alterações em sua composição em função da conclusão de cursos ou finalização de teses e dissertações<sup>4</sup>. O quadro a seguir exemplifica o momento da tradução e os participantes envolvidos diretamente no processo. O outro quadro os participantes envolvidos no processo de revisão.

## Divisão de tarefas

	PARTE DO TEXTO	RESPONSÁVEL
	Pré-textuais	<i>José Raimundo Rodrigues</i>
A	Dedicatória	<i>José Raimundo Rodrigues</i>
B	Prefácio	<i>José Raimundo Rodrigues</i>
C	Preliminares	<i>José Raimundo Rodrigues</i> <i>Keila Cardoso Teixeira</i> <sup>5</sup>

4 O espelho do grupo de pesquisa encontra-se disponível em: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/15574>.

5 Licenciada em Pedagogia; mestrado em Educação pela UNIMEP; doutorado em Educação pelo PPGE-UFES na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos. Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação no Centro de Educação da UFES. E-mail: keilakteixeira@gmail.com

<b>01</b>	<b>DOCUMENTOS</b>	<b>RESPONSÁVEL</b>
A	Circular do Comitê local e questões p. 43-47	<i>Felipe Viana Correia<sup>6</sup> - IC</i>
B	Convite da comissão organizadora p. 48-54	<i>Felipe Viana Correia - IC</i>
C	Circular do Comitê de organização p. 55-59	<i>Felipe Viana Correia - IC</i>
D	Programas das escolas de surdos-mudos p. 60-67	<i>Felipe Viana Correia - IC</i>
E	Programa do Congresso p. 68-71	<i>Felipe Viana Correia - IC</i>
F	Regulamento do Congresso p. 72-73	<i>Felipe Viana Correia - IC</i>
G	Lista de membros do congresso p. 74-90	<i>José Raimundo Rodrigues</i>

<b>02</b>	<b>ATAS DAS SESSÕES</b>	<b>RESPONSÁVEL</b>
A	Abertura e primeira sessão p. 91-109	<i>Joaquim César Cunha dos Santos<sup>7</sup></i>
B	Segunda sessão p. 110-139	<i>Daniel Junqueira Carvalho<sup>8</sup></i>
C	Terceira sessão p. 140-181	<i>Fernanda dos Santos Nogueira<sup>9</sup> Katuscia Gomes Barbosa Olmo<sup>10</sup></i>
D	Quarta sessão p. 182-221	<i>Eliane Telles de Bruim Vieira<sup>11</sup></i>

6 Graduando em Letras Libras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especializado em tradução e interpretação de Libras pelo Centro de Ensino Superior de Vitória (CESV). Participou do projeto como trabalho de iniciação científica. E-mail: felipevian-coy8@gmail.com

7 Doutorando em Linguística na Linha de Pesquisa nos Estudos Analítico-descritivos da Linguagem e Mestre em Educação na Linha de Pesquisa em Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, pelo PPGE-UFES. Pós-Graduado em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão pela UFES. Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, pela Multivix, Bacharel em Tradução e Interpretação das Línguas Portuguesa e Brasileira de Sinais, pela UFSC. E-mail: cesar.cunha.professor@gmail.com

8 Graduado em Pedagogia pela Faculdade São Geraldo - Cariacica/ES e licenciado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em Educação na Linha de Pesquisa em Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas pelo PPGE-UFES e doutor em Linguística pelo PPGE-UFES, docente no Curso de Educação do Campo do campus São Mateus da Ufes e participante do GIPLES. E-mail: danieljc.libras@gmail.com

9 Doutoranda em Linguística pelo PPGE-UFES, Mestre em Educação na Linha de Pesquisa em Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas pelo PPGE-UFES, pela mesma universidade, bacharelado em Letras-Libras, pela UFSC. É membro do GIPLES - UFES (Grupo de Pesquisa Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos). Tradutora e Intérprete de Libras-Português no Instituto Federal do Espírito Santo. E-mail: fernanda.nogueira.libras@gmail.com

10 Licenciada em Pedagogia e Normal Superior pela Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração; Bacharel em Letras-Libras pela UFSC; Mestra e doutoranda em Educação pelo PPGE-UFES, na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos. Professora alfabetizadora no município de Linhares. E-mail: olmokatuscia@gmail.com

11 Licenciada em História pela UFES; mestrado em Educação pelo PPGE-UFES; doutorado em Educação pelo PPGE-UFES na linha de pesquisa Educação Especial e Processos



E	Quinta sessão p. 222-273	<i>Joyce Karolina Ribeiro Baiense<sup>12</sup> Rafael Monteiro da Silva<sup>13</sup> Brígida Mariani Pimenta<sup>14</sup></i>
F	Sexta sessão p. 274-301	<i>Leidiane Dias da Silva<sup>15</sup></i>
G	Sétima sessão p. 302-311	<i>Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado</i>
H	Oitava sessão p. 312-328	<i>José Raimundo Rodrigues</i>
I	Sessão de encerramento p. 329-352	<i>Karina Gláucia C. Morelli Heiderick<sup>16</sup></i>

03	APÊNDICES	RESPONSÁVEL
A	Resposta à questão especial nº 1 - John Ackers p.353-366	<i>Joaquim César Cunha dos Santos</i>
B	Sobre a educação do surdo-mudo pela palavra - Dom Brambrilla p. 367-397	<i>José Raimundo Rodrigues</i>
C	Relatório sobre diversas questões - David Buxton p. 398-409	<i>Karina Gláucia C. Morelli Heiderick</i>
D	Carta do Sr. Felice Carbonera - p. 410-411	<i>Eliane Telles de Bruim Vieira</i>
E	Memória sobre diversas questões - Dionísio Cozzolino p. 412-414	<i>Eliane Telles de Bruim Vieira</i>
F	Ensino depois do método combinado - Da Haerne p. 415-425	<i>Leidiane Dias da Silva</i>

Inclusivos. E-mail: ebruim@yahoo.com.br

12 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Educação Especial. Tradutora e Intérprete de Libras da UFES. E-mail: joyce.baiense@ufes.br

13 Mestre em Educação Bilingue na linha de pesquisa Educação de surdos e suas interfaces do programa de pós graduação do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (2022); Pós-graduado em Libras pelo Centro de Ensino Superior de Vitória - CESV (2017); Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz - FACIBRA (2015); Graduação em Letras Português/Inglês pelo Instituto Pedagógico Brasileiro - Falmart (2022). Atualmente é Tradutor e Intérprete de Libras da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e professor no Centro de Ensino Superior MULTIVIX. E-mail: rafael.monteiro@letras.ufrj.br

14 Graduada no curso de Licenciatura dupla Português e Espanhol na Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Educação pelo PPGE-UFES. Graduada em Letras-Libras (2012) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é servidora na Universidade Federal do Espírito Santo-UFES como Técnico Administrativo em Educação: Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais. E-mail: brigida.pimenta@ufes.br

15 Bacharelado em Tradução e Interpretação pela UFES. E-mail: leidianedias921@gmail.com

16 Licenciada em Matemática e em Pedagogia. Especialista em Matemática; Educação Especial e Inclusiva. Pós-graduada em Supervisão, Orientação e Inspeção e Psicopedagogia Institucional. E-mail: karininha.morelli@terra.com.br

G	Sobre o ensinamento secundário e superior - Gallaudet p. 426-435	<i>Daniel Junqueira Carvalho</i>
H	Comunicação de Grosselin sobre a quarta questão sobre métodos p. 436-443	<i>Cláudia Vieira<sup>17</sup></i>
I	Sobre diversas questões - Hirsch p. 444-450	<i>Karina Gláucia C. Morelli Heiderick</i>
J	Relatório sobre as 1ª e 2ª questões - Houdin p. 451-466	<i>Joyce Karolina Ribeiro Baiense</i>
K	Sobre diversas questões - Kinsey p. 467-479	<i>Rafael Monteiro da Silva Brígida Mariani Pimenta</i>
L	Leitura feita por Magnat p.480-504	<i>José Raimundo Rodrigues Eliane Telles de Bruim Vieira</i>
M	Palavras de Treibel p. 505-509	<i>José Raimundo Rodrigues</i>
N	Análise da memória de M. Sawallisch p. 510-514	<i>Katiuscia Gomes Barbosa Olmo</i>
O	Palavra do Dr. Zucchi p. 515-520	<i>Daniel Junqueira Carvalho</i>
P	Tabela dos livros e opúsculos apresentados p. 521-525	<i>José Raimundo Rodrigues</i>
Q	Publicações sobre o congresso p. 526-527	<i>José Raimundo Rodrigues</i>

## Participantes da etapa de revisão para publicação em 2023

Ana Carolina dos Santos Martins<sup>18</sup>

Bartira Zanotteli Dias da Silva

Brígida Mariani Pimenta

Cássio Pereira Oliveira<sup>19</sup>

<sup>17</sup> Tradutora Intérprete de Libras/Português no Cefor/IFES (Instituto Federal do Espírito Santo - 2020/2022), Professora Bilingue Libras/Português na Prefeitura Municipal de Vitória (2009-2022), Intérprete de Libras na Associação dos docentes da Universidade Federal do Espírito Santo (ADUFES). Intérprete Tradutora de Libras/Português na rede Estadual do Espírito Santo (2011-2019). Graduada em Pedagogia (2014) com especialização em Educação Especial (2015) e Informática na Educação (2015), acadêmica do Curso de Letras-Libras - Bacharelado em Tradução e Interpretação pela UFES (2018). E-mail: cla.v@hotmail.com

<sup>18</sup> Mestra em Música pela Universidade Federal do São João Del-Rei - UFSJ, Licenciada em Música Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” - FAMES e pós-graduada (Lato Sensu) em Educação Especial e Libras pelo CESAP. Atualmente é Professora Assistente da Fames e Presidente do Núcleo de Acessibilidade Educacional e Permanência – NAEP – da instituição. E-mail: ana.martins@fames.es.gov.br

<sup>19</sup> Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp) na linha de pesquisa Linguagens, Transculturalidade e Tradução. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes), na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos. Possui Licenciatura em Letras Português pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). E-mail: cassio.tils@gmail.com

Daniel Junqueira Carvalho  
Daniel Marques Costa<sup>20</sup>  
Eliane Telles de Bruim Vieira  
Euluze Rodrigues da Costa Júnior<sup>21</sup>  
Fernanda dos Santos Nogueira  
Gislene Rodrigues da Silva Coutinho<sup>22</sup>  
Joaquim César Cunha dos Santos  
José Raimundo Rodrigues  
Josué Rego da Silva<sup>23</sup>  
Joyce Karolina Ribeiro Baiense  
Katuscia Gomes Barbosa Olmo  
Keila Cardoso Teixeira  
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado  
Márcio Andrade Borges<sup>24</sup>  
Rafael Monteiro da Silva

---

20 Atualmente, cursa o Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santos (UFES). Possui Mestrado em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Especialização em Educação a Distância pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Especialização em Educação Especial pela Faculdade META e Graduação em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP). Trabalha como Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Prefeitura Municipal de Macapá (PMM), bem como atua como Analista de Apoio Pedagógico em Educação a Distância na Universidade do Estado do Amapá (UEAP). E-mail: daniel.costa@ueap.edu.br

21 Doutor (2021) e Mestre (2015) em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor Adjunto I e Chefe (2023-25) do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE) onde ministra a disciplina Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais. Professor permanente do Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/CE/Ufes). E-mail: euluze.costa@ufes.br

22 Possui pós-graduação em Educação Infantil e Libras pela Faculdade de Administração, Ciências e Educação- FAMART (2021), graduada em Pedagogia pela Faculdade Estácio de Sá de Vitória (2019). Mestranda em Educação pelo PPGE-UFES. E-mail: gislenerodriguescoutinho@gmail.com

23 Graduação em Letras - Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina, polo UFES (2012). Pós Graduado em Libras. Mestre em Educação PPGE/UFES. Doutorando em Cognição e Linguagem pela UENF. Membro do Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq-UFES). Tradutor e Intérprete de Libras e Português do Instituto Federal do Espírito Santo IFES. E-mail: josuetils@gmail.com

24 Bacharel em Direito. Especialista em Direito do Consumidor; Direito do Trabalho e Processo Trabalhista; Direito Público e Direito Empresarial. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. E-mail: marcioaborges.adv@gmail.com

## **Por outras traduções...**

Diante do que líamos não havia outra alternativa a não ser conversar muito. Assim, várias rodas de conversa ocorreram tendo as atas como pauta e ali percebíamos também como nossas visões daquele evento impactaram em nosso exercício.

O contato com os textos de Fornari nos abriram muitas possibilidades de outras pesquisas. O exercício de traduzir essas atas foi-nos também um convite a perceber que outras empreitadas se fazem necessárias tendo em vista oportunizar ao público brasileiro material de qualidade para fomentar novas escritas sobre a história da educação de surdos.

Há uma história por se registrar desde outros documentos e à espera de pessoas que se envolvam nessa aventura de se sentirem desafiadas pela língua para se tornarem também de língua afiada para dizer outras narrativas diante das hegemônicas e tão costumeiramente veiculadas no Brasil.

Por fim, se não fosse o investimento do grupo, de tempo, trabalho, leitura, pesquisa e financeiro, esse projeto não seria possível como um projeto coletivo.

Assim, o texto que traduzimos é, sem qualquer dúvida, um instrumento de trabalho que retrata muito da história do grupo nos últimos quatro anos, apontando para as linhas que seguimos em fuga do já dado; linhas com as quais tecemos e retecemos a história do grupo num amálgama com a grande história por escrever da educação de surdos.

## ÍNDICE REMISSIVO

---

### A

- Abstração 104, 252, 253, 255, 333, 342, 360  
Ackers 25, 87, 89, 90, 91, 93, 97, 121, 186, 216, 218, 231, 268, 312, 360  
Aluno 38, 61, 87, 90, 91, 94, 98, 99, 108, 109, 110, 116, 117, 118, 119, 125, 126, 137, 138, 144, 145, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 158, 161, 162, 164, 169, 171, 172, 176, 179, 180, 190, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 206, 207, 210, 213, 215, 221, 222, 245, 248, 249, 250, 251, 253, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 270, 271, 273, 276, 277, 278, 287, 300, 303, 304, 306, 308, 309, 310, 315, 316, 318, 319, 323, 324, 325, 328, 333, 334, 335, 338, 345  
Amor 71, 75, 79, 80, 86, 132, 167, 168, 169, 174, 224, 225, 231, 234, 236, 267, 285, 306, 321, 345  
Animal 100, 226

### B

- Balestra 27, 40, 46, 72, 80, 81, 84, 85, 89, 110, 128, 129, 131, 135, 179, 186, 191, 194, 203, 204, 205, 207, 214, 218, 219, 227, 231, 232, 234, 353, 356  
Bébian 129, 136  
Bourse 77, 84, 160, 170, 181, 184, 186, 193, 203, 204, 351, 354, 356  
Brambilla 142, 155, 179, 248, 353, 358  
Buxton 42, 186, 268, 274, 282, 360

### C

- Carbonera 60, 61, 154, 275, 276, 353, 357  
Claveau 84, 128, 130, 136, 170, 184, 202, 203, 204, 211, 330, 359  
Comunicação 37, 39, 95, 97, 98, 102, 105, 108, 109, 117, 118, 137, 139, 140, 145, 147, 148, 155, 175, 177, 185, 186, 193, 195, 206, 241, 242, 244, 245, 246, 248, 249, 251, 252, 277, 280, 281, 285, 286, 287, 292, 293, 295, 305, 306, 309, 316, 318, 319, 330, 333, 337, 341, 342  
Conhecimento 12, 13, 19, 44, 50, 54, 57, 71, 72, 91, 92, 94, 100, 114, 116, 117, 121, 124, 127, 132, 145, 150, 160, 164, 165, 178, 184, 195, 198, 199, 202, 208, 209, 214, 221, 240, 241, 245, 246, 251, 256, 261, 262, 264, 269, 270, 273, 280, 282, 292, 298, 302, 310, 312, 313, 314, 317, 318, 319, 324, 325, 326, 327, 330, 338, 339  
Criança 87, 90, 91, 96, 102, 103, 109, 110, 111, 116, 118, 119, 125, 132, 133, 134, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 178, 179, 180, 183, 190, 192, 194, 195, 196, 197, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 210, 211, 215, 240, 247, 255, 260, 266, 267, 271, 272, 278, 292, 297, 298, 300, 313, 314, 315, 316, 318, 319, 323, 325, 333, 334, 335, 338, 341

### D

- Datilogia 31, 87, 99, 101, 110, 252, 277, 280, 298, 315

Deliberação 39, 85, 97, 147  
Demonstração 32, 33, 149  
Deus 48, 52, 73, 78, 80, 93, 97, 148, 150, 154, 155, 157, 159, 161, 162, 167, 179, 183, 227,  
230, 231, 232, 234, 236, 238, 247, 274, 300, 319  
Ditado 49, 197

## E

Educação maternal 163, 164, 201, 210, 211  
Ekbohrn 97, 174, 175, 191, 207, 233, 354, 356  
Elliot 107, 133, 187, 191, 192, 193, 216, 358  
Ensino secundário 286, 288, 309, 311  
Escola 14, 17, 21, 22, 27, 37, 53, 54, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 81, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 107,  
114, 118, 119, 121, 134, 136, 139, 140, 143, 144, 147, 148, 149, 161, 162, 163, 164,  
165, 167, 168, 170, 174, 176, 179, 180, 181, 197, 198, 201, 202, 203, 205, 206, 207,  
217, 218, 222, 223, 231, 233, 235, 240, 241, 244, 245, 246, 258, 260, 265, 271, 272,  
278, 279, 282, 283, 289, 291, 294, 295, 296, 299, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307,  
314, 316, 317, 318, 319, 320, 323, 324, 326, 332, 334, 337, 338, 340, 341, 342, 346  
Escrita 12, 31, 54, 80, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 109, 110, 113, 114, 117, 118, 119, 126,  
133, 137, 138, 139, 141, 143, 146, 147, 148, 149, 153, 156, 158, 159, 167, 168, 172,  
173, 175, 176, 177, 186, 195, 199, 201, 202, 205, 207, 209, 221, 225, 227, 240, 241,  
244, 246, 249, 252, 273, 277, 278, 280, 284, 292, 297, 298, 299, 302, 305, 306, 307,  
308, 309, 310, 315, 316, 317, 318, 319, 322, 323, 324, 325, 326, 330, 331, 332, 333,  
334, 340, 341, 342  
Estatística 29, 35, 64, 67, 213, 214, 360  
Estudante 324, 341  
Estudo 9, 11, 15, 22, 37, 73, 86, 90, 91, 93, 105, 108, 114, 116, 117, 118, 133, 153, 158,  
170, 171, 196, 209, 211, 212, 213, 240, 267, 296, 304, 305, 312, 318, 319, 324, 327,  
329, 332, 333  
Experiência 8, 10, 15, 17, 18, 19, 71, 79, 81, 85, 93, 94, 98, 107, 108, 110, 111, 112, 115,  
117, 121, 124, 132, 136, 138, 146, 147, 149, 157, 173, 178, 179, 193, 206, 208, 216,  
217, 229, 232, 254, 256, 257, 258, 259, 261, 263, 264, 265, 268, 272, 275, 284, 286,  
291, 294, 297, 300, 301, 303, 305, 309, 310, 313, 322, 323, 326, 337, 342, 345

## F

Fé 48, 49, 111, 114, 119, 159, 182, 189, 234, 236, 274, 345  
Fornari 7, 9, 10, 13, 25, 78, 127, 130, 138, 184, 185, 186, 188, 189, 192, 207, 208, 209,  
211, 212, 213, 218, 223, 348, 351, 357  
Franck 13, 31, 74, 84, 86, 87, 102, 121, 125, 128, 129, 168, 184, 185, 186, 188, 189, 206,  
207, 209, 210, 226, 229, 238, 351, 355  
Frase 49, 87, 93, 117, 127, 133, 136, 137, 146, 156, 176, 197, 200, 205, 207, 210, 233, 234,  
238, 241, 292, 305, 319, 333

## G

Gallaudet 13, 42, 99, 101, 106, 107, 179, 189, 190, 191, 212, 232, 243, 279, 280, 354, 356  
Gesto 103, 109, 122, 133, 135, 136, 137, 138, 146, 152, 157, 163, 176, 177, 195, 256, 257,  
259, 260, 277, 307, 333

Governo 71, 72, 73, 74, 81, 84, 98, 99, 174, 188, 193, 203, 205, 289, 290, 345, 346  
Grosselin 27, 40, 46, 77, 81, 186, 292, 293, 296, 349, 350, 360  
Guérin 31, 79, 83, 86, 88, 102, 121, 123, 125, 126, 127, 128, 147, 154, 175, 179, 180, 181,  
183, 184, 186, 188, 207, 214, 215, 216, 224, 227, 353, 356

## H

Haerne 82, 279  
Hirsch 42, 81, 82, 297, 298, 299, 301  
Homem 18, 48, 73, 79, 80, 81, 93, 122, 132, 139, 140, 148, 150, 155, 156, 161, 166, 168,  
173, 174, 179, 183, 200, 207, 228, 229, 249, 251, 259, 263, 270, 297, 303, 307, 308,  
316, 317, 322, 332, 344, 345, 347  
Houdin 13, 31, 40, 41, 43, 46, 77, 78, 84, 102, 126, 128, 129, 135, 163, 170, 176, 182, 186,  
201, 202, 205, 206, 207, 209, 210, 213, 214, 215, 236, 302, 351, 355, 356, 358  
Hugentobler 27, 31, 40, 46, 62, 77, 79, 101, 121, 125, 133, 144, 145, 154, 180, 187, 189,  
190, 193, 194, 204, 205, 219, 232, 270, 351, 356  
Hull 111, 121, 138, 150, 218, 351, 358

## I

Ideia 23, 30, 32, 36, 47, 49, 71, 73, 82, 90, 92, 94, 103, 104, 106, 109, 111, 112, 122, 135,  
137, 138, 143, 147, 150, 152, 156, 158, 159, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 173, 175,  
176, 177, 183, 186, 188, 189, 191, 193, 200, 208, 210, 212, 226, 228, 235, 248, 249,  
250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 280,  
281, 282, 305, 314, 322, 325, 326, 336, 342, 346  
Imagem 97, 103, 124, 132, 159, 172, 173, 326, 334, 336, 347  
Instituição 28, 32, 35, 36, 37, 38, 48, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 73,  
77, 82, 90, 94, 98, 106, 107, 108, 110, 112, 114, 117, 124, 134, 135, 141, 180, 181,  
183, 184, 190, 191, 193, 197, 240, 258, 286, 288, 289, 291, 300, 306, 309, 310, 311,  
314, 317, 326, 327, 336, 345  
Instituto 36, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 70, 154, 194, 199, 216, 275, 346  
Instrução 29, 33, 35, 37, 45, 50, 53, 54, 73, 74, 77, 79, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101,  
104, 105, 108, 109, 110, 111, 118, 123, 124, 128, 129, 133, 139, 143, 144, 148, 149,  
151, 158, 176, 180, 181, 183, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 197, 198, 199, 200,  
203, 204, 205, 207, 216, 221, 246, 264, 266, 272, 276, 278, 281, 282, 286, 287, 288,  
289, 290, 291, 295, 296, 298, 300, 302, 303, 304, 309, 310, 312, 313, 318, 319, 320,  
321, 322, 337, 340, 342, 346  
Intelecto 248, 266, 345

## J

James Denison 61

## K

Kinsey 9, 11, 79, 119, 126, 127, 130, 176, 188, 190, 312, 351, 360

## L

Lábios 23, 31, 32, 33, 47, 48, 49, 50, 51, 75, 89, 90, 91, 96, 105, 108, 109, 110, 113, 114,  
116, 117, 120, 121, 142, 143, 144, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 157, 160, 161, 162,  
164, 166, 168, 170, 171, 172, 180, 181, 184, 185, 195, 217, 222, 224, 225, 226, 234,



235, 242, 243, 244, 253, 275, 277, 278, 283, 287, 294, 295, 297, 300, 302, 303, 316,  
318, 323, 324, 330, 331, 332, 336, 341, 347

La Rochelle 13, 27, 40, 45, 46, 72, 77, 81, 187, 218, 350, 351, 359

Leitura 7, 8, 10, 11, 15, 16, 18, 19, 25, 31, 33, 48, 77, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 105,  
108, 109, 110, 114, 116, 117, 118, 119, 121, 138, 143, 144, 146, 148, 150, 151, 155,  
160, 165, 171, 172, 186, 188, 189, 195, 196, 197, 198, 200, 215, 217, 220, 221, 222,  
233, 240, 241, 242, 243, 244, 248, 277, 278, 293, 294, 295, 296, 298, 300, 302, 307,  
310, 318, 323, 324, 326, 331, 334, 335

Léon Vaisse 27, 41, 43, 46, 77, 340

L'Épée 100

Língua 7, 13, 14, 15, 16, 18, 25, 29, 31, 33, 37, 40, 42, 54, 56, 66, 79, 83, 85, 86, 91, 93, 97,  
101, 103, 104, 105, 112, 113, 122, 123, 124, 127, 129, 131, 133, 135, 139, 140, 141,  
142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 156, 159, 171, 177, 178, 179, 195, 196, 197,  
198, 199, 200, 201, 202, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 215, 218, 220, 221, 222,  
227, 231, 234, 235, 240, 241, 243, 246, 253, 254, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263,  
264, 265, 266, 277, 278, 279, 280, 281, 284, 285, 290, 292, 293, 294, 295, 298, 302,  
303, 305, 306, 307, 308, 316, 317, 319, 322, 323, 324, 325, 326, 330, 331, 332, 333,  
338, 339, 340, 341, 343, 358

Linguagem 7, 16, 22, 54, 62, 86, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105,  
106, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127,  
129, 130, 131, 132, 134, 135, 139, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 152, 155, 156,  
157, 158, 160, 161, 175, 177, 178, 179, 184, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 202, 206,  
207, 209, 210, 213, 214, 215, 222, 226, 228, 234, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 246,  
249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 261, 262, 263, 266, 273, 275, 276, 278,  
279, 280, 283, 284, 285, 293, 294, 297, 299, 302, 303, 307, 313, 314, 315, 316, 317,  
318, 319, 324, 325, 326, 328, 330, 331, 332, 333, 334, 337, 338, 340, 341, 347

Lyon 13, 22, 27, 62, 63, 68, 77, 78, 81, 160, 161, 162, 163, 173, 182, 187, 232, 233, 281,  
320

## M

Mãe 10, 38, 57, 75, 84, 87, 89, 96, 100, 106, 118, 139, 144, 147, 149, 150, 151, 158, 162,  
163, 165, 167, 171, 174, 189, 196, 198, 201, 208, 209, 210, 225, 230, 231, 243, 245,  
257, 260, 292, 307, 318

Magnat 28, 40, 41, 43, 46, 72, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 123, 125, 126, 128, 129, 133, 143,  
161, 187, 320, 348, 356

Mão 7, 18, 32, 54, 56, 95, 99, 107, 109, 111, 116, 122, 135, 152, 161, 163, 164, 166, 167,  
169, 177, 188, 189, 227, 228, 251, 265, 298, 307, 316, 330, 341

Memória 8, 9, 13, 22, 32, 76, 78, 83, 87, 89, 90, 91, 97, 115, 121, 129, 130, 137, 142, 152,  
172, 175, 189, 190, 196, 197, 224, 233, 241, 245, 246, 260, 262, 280, 292, 294, 318,  
325, 332, 339, 344, 347

Mestres 35, 36, 74, 75, 86, 97, 104, 117, 118, 120, 128, 131, 136, 159, 163, 174, 181, 186,  
199, 205, 215, 218, 222, 278, 288, 293, 294, 303, 330

Método da articulação 327

Método dos sinais 327

Método mímico 240

Método misto 240

Método oral 277

Mudo 7, 32, 33, 38, 53, 54, 67, 90, 95, 97, 99, 100, 107, 110, 111, 124, 129, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 178, 180, 183, 185, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 204, 206, 210, 213, 217, 222, 231, 235, 248, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 275, 277, 278, 280, 287, 289, 293, 294, 295, 298, 299, 300, 302, 303, 305, 307, 308, 312, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 330, 331, 332, 333, 336, 340, 341, 342, 343

P

Palavra 11, 20, 21, 23, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 45, 48, 49, 51, 53, 63, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 216, 217, 218, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 259, 260, 263, 264, 266, 269, 270, 271, 273, 276, 278, 280, 281, 282, 284, 285, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 316, 317, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 330, 331, 332, 333, 334, 337, 338, 341, 342, 347

Paris 9, 11, 12, 13, 16, 22, 23, 27, 28, 30, 31, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 50, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 69, 70, 71, 72, 77, 81, 82, 84, 86, 87, 97, 99, 125, 128, 129, 130, 154, 155, 175, 176, 179, 180, 186, 187, 188, 191, 192, 194, 198, 203, 219, 220, 270, 281, 283, 293, 296, 302, 320, 325, 326, 327, 340, 348, 350, 351

Pasquale 7, 9, 10, 62, 78, 186, 223

Pátria 49

pedagogia 21, 68, 140, 251, 337

Peet 42, 79, 90, 125, 126, 134, 135, 183, 187, 280, 356

Pendola 42, 79, 84, 89, 145, 228, 229, 353, 355, 356

Pensamento 20, 23, 32, 33, 73, 74, 75, 77, 87, 102, 103, 104, 106, 107, 111, 114, 116, 117, 119, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 142, 152, 156, 157, 166, 177, 183, 185, 195, 196, 200, 204, 207, 210, 211, 213, 220, 224, 225, 226, 229, 233, 249, 250, 252, 257, 259, 260, 278, 285, 292, 294, 295, 298, 303, 304, 306, 316, 323, 324, 330, 331, 332, 337, 341, 342, 346

Pereire 28, 40, 42, 46, 64, 66, 70, 77, 81, 85, 154, 155, 181, 187, 320, 321, 348, 350, 351, 360

Peyron 13, 84, 125, 128, 175, 176, 187, 213, 218, 351, 355, 356

Pobre 91, 111, 120, 149, 153, 156, 190, 199, 200, 203, 245, 273

Prática 20, 21, 28, 49, 108, 115, 116, 119, 129, 137, 140, 142, 172, 185, 196, 198, 199, 200, 205, 206, 207, 211, 213, 230, 240, 242, 254, 258, 281, 282, 283, 287, 288, 303, 304, 305, 306, 308, 309, 312, 313, 315, 317, 326, 331, 333, 334, 338, 342, 343, 345, 346

Professores 13, 28, 30, 36, 37, 39, 44, 55, 59, 61, 64, 69, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 90, 91, 93, 95, 96, 97, 107, 108, 120, 121, 122, 134, 140, 149, 154, 155, 181, 184,

190, 192, 206, 209, 214, 217, 222, 224, 227, 228, 230, 231, 232, 242, 246, 247, 251, 264, 270, 272, 275, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 288, 289, 290, 300, 303, 304, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 326, 336, 341, 346, 347, 358, 360

Profissão 14, 112, 193, 240, 242, 243, 244, 247, 293

Programa 30, 33, 35, 41, 46, 49, 50, 81, 85, 107, 110, 111, 135, 138, 149, 152, 176, 183, 184, 189, 200, 219, 240, 241, 271, 297, 298, 302, 304, 309, 321, 327

## R

República 31, 189, 296

Ricordi 83, 88, 122, 123, 211, 355, 356

## S

Sicard 106, 132, 202, 320

Sinais 9, 16, 17, 28, 31, 53, 54, 61, 62, 85, 86, 87, 89, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 185, 186, 198, 201, 202, 203, 206, 207, 216, 218, 221, 223, 225, 227, 233, 234, 238, 240, 242, 243, 244, 246, 247, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 260, 270, 271, 273, 274, 275, 277, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 293, 294, 295, 297, 298, 299, 307, 315, 316, 317, 318, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 336, 337, 340, 341, 342

## T

Tarra 28, 31, 36, 41, 44, 58, 78, 81, 82, 126, 134, 145, 161, 180, 187, 223, 231, 349, 353, 356, 359

Treibel 13, 79, 131, 134, 191, 206, 210, 232, 336, 356, 360

## U

Universidade 12, 14, 17, 22, 189, 190, 299, 317, 326, 327

## V

Verbo 25, 50, 87, 92, 136, 152, 208, 235, 236, 324, 327, 328, 329

Verdade 17, 20, 39, 73, 74, 75, 80, 86, 95, 96, 98, 103, 107, 109, 130, 138, 150, 156, 157, 159, 163, 166, 174, 180, 184, 189, 213, 225, 230, 233, 235, 242, 243, 245, 247, 249, 251, 254, 255, 259, 261, 263, 266, 281, 283, 284, 307, 308, 312, 321, 322, 336

Visão 19, 102, 112, 151, 195, 253, 287, 291, 292, 294, 313, 338

Voz 7, 33, 50, 51, 61, 80, 92, 96, 102, 113, 114, 115, 116, 118, 121, 122, 146, 168, 169, 170, 180, 197, 208, 215, 225, 229, 235, 243, 245, 252, 292, 294, 295, 296, 299, 307, 308, 313, 314, 316, 317, 324, 327, 328, 329, 330, 341, 342

## Z

Zucchi 28, 31, 36, 41, 44, 71, 75, 81, 82, 154, 174, 211, 214, 224, 231, 355, 359

