

# A pedagogia de ensinar o 'surdo-mudo' em Portugal em oitocentos: surgimento de institutos e escolas

*The pedagogy of teaching the 'deaf-mute' in Portugal in the 1800s: emergence of institutes and schools*

ERNESTO CANDEIAS MARTINS

Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB)

E-mail: ernesto@ipcb.pt

---

**Resumo:** Este estudo, de índole histórico-descritiva, utiliza uma metodologia hermenêutica para analisar fontes, documentos e a história 'especial' sobre os 'surdos-mudos' em Portugal, abrangendo os séculos XIX e parte do XX. O termo 'surdo-mudo' sofreu influências positivistas e estruturalistas, resultando em alterações ortográficas que modificaram o seu valor cultural e o transformaram num instrumento de 'normalização', atualizando-se com novas lógicas e perspectivas científicas, especialmente provenientes da medicina. Os objetivos deste estudo são os seguintes: compreender historicamente a atenção educativa e o ensino aos 'surdos-mudos' no período analisado; analisar o papel pioneiro do Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos da Casa Pia e de outras instituições, como o Instituto Jacob R. Pereira, no ensino dos 'surdos-mudos'; conhecer os contributos do Padre Aguiar para o ensino dos 'surdos-mudos' nos institutos; e analisar a pedagogia e os métodos de ensino aplicados aos 'surdos-mudos'. Este trabalho contribui para a História da Educação dos Surdos-Mudos em Portugal.

**Palavras-chave:** surdo-mudo; método oral; método de sinais-gestual; institutos; pedagogia de ensino.

**Abstract:** This historical-descriptive study employs a hermeneutic methodology to analyze sources, documents, and the 'special' history concerning the 'deaf-mutes' in Portugal, covering the 19th century and part of the 20th century. The term 'deaf-mute' was influenced by positivist and structuralist perspectives, leading to orthographic changes that altered its cultural value and transformed it into an instrument of 'normalization,' updated with new scientific logics and perspectives, especially from medicine. The objectives of this study are as follows: to historically understand the educational attention and teaching of 'deaf-mutes' during the analyzed period; to analyze the pioneering role of the Royal Institute of Deaf-mutes and the Blind of Casa Pia and other institutions, such as the Jacob R. Pereira Institute, in the education of 'deaf-mutes'; to acknowledge the contributions of Father Aguiar to the education of 'deaf-mutes' in the institutes; and to analyze the pedagogy and teaching methods applied to 'deaf-mutes'. This work contributes to the History of Education of the Deaf-mutes in Portugal.

**Keywords:** deaf-mute; oral method; sign-gestural method; institutes; teaching pedagogy.

---

## 1 QUESTÕES PRÉVIAS

O presente estudo, de teor histórico-descritivo, procura visitar e analisar, sob uma perspectiva historiográfica, as fontes, documentos e a história 'especial' sobre os

‘surdos-mudos’ em Portugal, abrangendo o arco histórico dos séculos XIX e parte do XX. Na época, A. G. Ramos (1906, p. 21) definia ‘surdo-mudo’ como “[...] indivíduo em que as alterações patológicas dos órgãos auditivos, congênitas ou adquiridos antes da idade de 8 anos, arrastaram uma perda total ou uma diminuição considerável da faculdade de ouvir”. Isto é, eram mudos porque eram surdos; ao ignorarem a existência de sons, emitiam sons não articulados que eles próprios não ouviam (sensação auditiva), resultando na ‘surdez’ em pouca idade. Assim, a surdez, unida à ideia de doença, enfatizava a ‘deficiência auditiva’ no campo da saúde e no imaginário da educação, perpetuando o mito do mutismo e denominações especiais (Campello, 2020). A palavra, sob as influências positivista e estruturalista, passou por mudanças ortográficas que a alteraram seu valor e cultura, convertendo-a em instrumento de ‘normalização’ (disciplina), em fazer funcionar a norma/regra, a partir do sistema baseado na ideia de igualdade formal (Foucault, 2002).

De facto, o termo foi continuamente submetido e atualizado com novas lógicas e perspectivas científicas diferentes, especialmente provindas da medicina (Carvalho, 2007). Este contexto remonta ao surgimento da filosofia oral e do que ocorreu no Congresso Internacional de Milão (de 6 a 11 de setembro de 1880), organizado e patrocinado por especialistas ouvintistas, a maioria defensores do oralismo puro (franceses, italianos e presença de Alexander Graham Bell). Durante o congresso, o ‘surdo-mudo’ foi submetido à terapia ‘imaginada’ a partir da fala e da audição e, daí considerar-se ‘não-surdo-mudo’ (Sacks, 1998, p. 40-42). Neste evento, houve uma votação que proibiu oficialmente o uso da língua de sinais na educação de surdos, consagrando o oralismo como método predominante e abolindo oficialmente a língua de sinais. Dessa forma, os surdos foram proibidos de usar sua própria língua ‘natural’ e obrigados a aprender a língua falada, considerada por eles uma língua ‘artificial’ (Ferreira, 2006).

Mais tarde, com o surgimento de escolas e institutos para surdos-mudos, promoveu-se medidas preventivas para coibir a prática da língua de sinais. Exemplos dessas medidas incluem obrigar os alunos surdos a sentarem sobre as suas mãos, remover as pequenas janelas de vidro das portas das salas de aula para impedir a comunicação por meio da língua de sinais entre os alunos, além de demitir professores surdos e monitores (Fernandes, 1989). A própria escola desempenhava uma dupla função com esse grupo, além de os acolher e cuidar, oferecendo-lhes uma língua com que comunicar e, educando-os também nas relações e regras sociais (práticas inclusivas) (Cunha, 1982). O vínculo à escrita dos atores sociais que tinham como função educar essas crianças com ‘anormalidades’ só se intensificou no início do século XX, embora as sementes já haviam sido lançadas antes por José Crispim da Cunha, que escreveu sobre surdos nos anos 1830, quando já em França se divulgava o método oral puro para esses alunos. Outro exemplo histórico é intervenção do deputado Freitas Rego nas cortes portuguesas, em 1822, afirmando que “[...] Muitos aparecem... todos ouvindo a trombeta, mas os pais dizem que os filhos é que os sustentam e, por isso não é conveniente que aprendam” (Santos, 1913, p. 12). O trato com os surdos-mudos oscilou entre a ação caritativa e assistencial, de proteção e prevenção e pouco na função educativa (Clode, 2010; Ribeiro, 2009).

Convém dizer que por 'mudo' entendia-se aquele que não fala porque não pode ouvir. Assim, 'surdo-mudo' não significa que o sujeito surdo seja portador de "mudez", uma vez que a estrutura vocal está intacta, sabendo que se associa ao fato do sujeito não falar e sim por usar a língua de sinais, língua de modalidade viso-gestual e, portanto, não se faz necessário o uso da 'fala' para articular e sim o ato de sinalizar (Campello, 2020). A própria língua gestual era considerada mímica e teve sempre preconceitos em relação ao uso de gestos para a comunicação. Esta ideia levou a que a sociedade encarasse os 'surdos-mudos' como seres incapazes de possuir raciocínio (Fusillier, 1894). Por isso, a história da educação de surdos, tal como a história da educação especial, girou à volta da análise aos conceitos: exclusão, segregação, institucionalização, normalização, integração e inclusão. A adoção de pedagogias de integração reconhecia que se educava essas crianças sem discriminações e em qualidade e, no caso dos surdos, esse caminho revelou-se historicamente um caminho de exclusão, porque o sentido da normalização não toma em atenção a especificidade deste grupo, por desconhecimento dos pressupostos científicos que devem presidir à sua educação. Assim, a surdez caracterizava-se por perda auditiva ou ausência de audição, que impossibilitava a comunicação sonora com o mundo exterior e comprometia o desenvolvimento da criança (Carneiro, 2012).

Nestas considerações acerca da surdez, destacamos um dos primeiros métodos de ensino que recorria ao gesto e à pantomima, como um '*teatro gestual*', fazendo uso com o maior número possível de gestos (através das mímicas) e o mínimo de palavras (Alves, 2012). O próprio processo de aprendizagem ocorria através da audição, considerando os surdos menos educáveis que os cegos: "Embora pudessem emitir sons, não podiam emitir sons, não podiam falar e, por isso, era-lhes vedado o acesso à razão" (Santos, 2019, p.7).

Lembramos que, no século XVI, o médico Girolano Cardano mostrou que a surdez era uma barreira de acesso à aprendizagem, mas não um impeditivo, desde houvesse recursos apropriados os surdos podiam aprender e "[...] desenvolver o seu pensamento, adquirir conhecimento e comunicar com o mundo" (Santos, 2019, p.8). Neste mesmo período, o monge beneditino Pedro Ponce de León, desenvolve a fala dos surdos e cria a datilologia, método o qual representava a letra do alfabeto através das mãos, trabalhando, conseqüentemente, a escrita, leitura e mesmo a fala, evidenciando que os surdos tinham capacidades intelectuais. Mais tarde, Juan Pablo Bonet, em 1620, implementa educação dos surdos na corte espanhola, dando-lhes acesso à aprendizagem como base o alfabeto manual, mas sendo contrário ao uso da linguagem gestual era favorável da metodologia oralista com aprendizagem das letras do alfabeto manual com o "[...] treino auditivo, a pronúncia dos sons das letras, depois as sílabas sem sentido, as palavras concretas e abstratas, para terminar com as estruturas gramaticais" (Santos, 2019, p. 8).

É neste cenário de atenção ao 'surdo-mudo' que elencamos o nosso estudo, de metodologia hermenêutica, no sentido atribuído por Rüsen, ao recorrermos a "[...] fontes que podem valer como intencionalidade objetivada", com intuito de historizar nelas os processos históricos dos "[...] fatos que são compreensíveis sobretudo por causa das ações intencionais e de suas complexas conexões sincrônicas e diacrônicas", na base da interpretação que nos leva à compreensão das "[...] mudanças temporais como

transformações das intenções e interpretações (Rüsen, 2007, p. 140-143), em relação ao ensino e pedagogia de ensinar o 'surdo-mudo', nas instituições educativas, que foram surgindo em oitocentos em Portugal. Os objetivos que subjazem ao nosso propósito são seguintes: compreender historicamente a atenção educativa e o ensino aos 'surdos-mudos', no arco histórico de estudo; analisar o papel pioneiro do Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos da Casa Pia e de outras instituições para o ensino dos 'surdos-mudos' como Instituto Jacob R. Pereira; conhecer os contributos do Padre Aguiar ao ensino dos 'surdos-mudos' em Portugal; analisar a pedagogia do ensino aos 'surdos-mudos' e os respetivos métodos que gradualmente se foram aplicando.

Metodologicamente estruturamos o texto em três pontos coincidentes com os objetivos a saber: primeiro ponto abordamos historicamente o ensino dos surdos-mudos em Portugal, subdividido na atenção educativa que, gradualmente, se foi dando desde oitocentos e, ainda com referência à instituição pioneira Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos - Casa Pia de Lisboa e a outras instituições relevantes; ponto dois o papel do Padre M<sup>a</sup> Aguiar à pedagogia do ensino dos 'surdos-mudos'; e no último ponto referimo-nos à questão dos métodos de ensino surgidos aplicados aos surdos-mudos.

## 2 HISTORIOGRAFIA DO ENSINO DOS 'SURDOS-MUDOS'

O ensino dos surdos-mudos aparece educativamente inspirado por famílias ilustres e burguesas, cujos filhos eram portadores de surdez e da atenção que lhes dedicavam, levando à exigência de contratar mestres religiosos que desenvolvessem estudos no domínio da educação dos surdos-mudos (Amaral, 1955). A incidência da racionalidade pedagógica sobre os surdos-mudos implicaram novas oportunidades e metodologias em termos de alfabetização e de autonomização da comunicação e, por isso, surgiram métodos de ensino e linguagens adaptadas que permitiram não só comunicar entre si, mas também com os outros, iniciando-se, de forma irreversível, a atenção da sociedade para com essas pessoas portadoras de deficiências sensoriais. Nesse sentido, muito contribuiu as aulas e cursos elementares, com as suas lições sistematizadas, que foram pilares no ensinar os surdos-mudos (Fernandes, 1989).

É no século XVIII quando surgem correntes que norteavam o processo de ensino de pessoas surdas: a oralista (que pretendia a superação da surdez utilizando a fala como recurso) e a gestualista (reconhecimento de que os surdos desenvolviam uma linguagem de forma manual e que esta era eficaz para a comunicação). Tem nesta época grande preponderância o abade Albé de L'Épée, em Paris, com o *Método Educacional Sinais Metódicos*, que tinha por base a língua gestual proveniente da sua observação constante à comunicação gestual realizada entre pessoas surdas, para além de fundar, no ano de 1755 a primeira escola pública para indivíduos surdos permitindo-lhes aprender a ler e escrever, em francês. Em contrapartida, na Alemanha, Samuel Heinicke, que era defensor da metodologia de ensino oralista, fundou em 1750 a primeira escola voltada para pessoas surdas, utilizando como método de ensino exclusivamente o oralismo.

A valoração da integração na escola do ensino regular às crianças com necessidades educativas especiais, como surdos-mudos e cegos, como forma de normalização, desencadeou nos finais séc. XX novas formas de articulação comunitária,

pela complementaridade e pela necessidade de se proceder ao despiste, diagnóstico e à intervenção precoce dessas crianças/jovens com deficiência e do envolvimento das suas famílias. Prevenia-se os efeitos dos défices que elas apresentavam e, simultaneamente, despertar a atenção para os efeitos positivos da reabilitação dos sujeitos e o reconhecimento do princípio da normalização (Carvalho, 2011). Ora a efetivação desse princípio de normalização escolar implicou novo modelo organizativo, denominado de “cascata de serviços” especializados, destinados ao apoio da criança portadora de deficiência, proporcionando-lhe acesso e sucesso relativo às aquisições dos saberes escolares e sociais, num “meio menos restritivo possível” (Martins, 2020, p. 102). Para isso, criou-se equipas multiprofissionais que têm como função proceder à identificação das necessidades de cada sujeito, de serviços multidisciplinares para a sua avaliação e para o aconselhamento dos pais.

Vejam os seguintes subpontos as origens históricas da preocupação pela educação e/ou pedagogia de ensinar os surdos-mudos (e até cegos), com destaque para o papel de determinadas figuras pedagógicas e institutos para o efeito.

## 2.1 COMEÇO DA ATENÇÃO EDUCATIVA AOS SURDOS-MUDOS DESDE OITOCENTOS

Na verdade a renovação do ensino dos surdos-mudos surge com Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), oriundo de família de cristãos novos portugueses, ligada ao comércio da seda e do veludo na cidade de Bragança, integrado no movimento do jeovismo, em França e, por isso, se lhe atribui um certo pioneirismo na educação dos surdos-mudos, ao propor, com apenas 19 anos de idade, estratégias para ministrar esse ensino. Este pedagogo alicerçou os conhecimentos existentes convergindo-os para a investigação centralizada nos domínios da anatomia, fisiologia, linguística e, em especial no conhecimento dos órgãos da fala e da fonética, desenvolvendo nos alunos surdos profundos ou com vários graus de surdez mudos a arte da comunicação (Deusdado, 1995).

Em 1745, Jacob Rodrigues Pereira comprova os ensaios educativos com a apresentação pública de um aluno surdo de nascença, Aaron Beaumarin, que, ao atingir a centésima lição, pelo método de articulação, pronunciava a maior parte dos sons e um certo número de palavras. Jacob Pereira manteve a continuidade do seu método com Asy de Etavigny, um outro aluno da sua mestria, cujo ensino teve o apogeu na apresentação ao rei Luís XV, o qual criou uma Cadeira para o ensino dos surdos no Colégio de França (Deusdado, 1995). O sucesso dessa intervenção educativa foi publicitada em periódicos da época, bem como da atenção de diversos intelectuais das academias francesas. O seu método de articulação, associado ao alfabeto manual espanhol (do qual adaptou oitenta sinais), bem como ao ensino da ortografia com apelo aos sentidos remanescentes, como o da visão e o do tato, perdurou no tempo, sem contudo ter sido devidamente sistematizado e/ou compendiado (Fusillier, 1893). Os seus métodos foram aplicados por vários mestres, que receberam formação no colégio de Bordéus e do Sr. Magnat, em Paris, onde Jacob Pereira exercia funções, assim como nas melhores escolas da época, já que o seu pensamento anunciava a modernidade pedagógica e, por isso, foi elogiado por E. Seguin por ser mentor do ensino oral (Trindade, 1896).

Continuando a dedicar-se ao estudo dos surdos no maior sigilo, Jacob Pereira apareceu em público, na Academia do Colégio dos Jesuítas, com o menino Aaron Beaumain, de 13 anos, surdo de nascença, provando que, em pouco tempo, lhe ensinara a pronunciar as letras do alfabeto e mesmo algumas frases correntes. Dessa apresentação, d'Azy d'Etavigny, tesoureiro real dos impostos em La Rochelle, confia-lhe a educação de seu filho e, dessa amizade Jacob Pereira esboça a metodologia e arte de ensinar os surdos de nascença. Assim, Jacob Pereira detentor de uma vasta experiência no ensino dos surdos e mudos e de um conhecimento científico e sistematizado, faculdade que lhe permitia fazer uma avaliação inicial do diagnóstico da aprendizagem, no que concerne o aparelho fonador e auditivo e respectivas malformações, limitadoras deste tipo de ensino (Carvalho, 2011).

Os métodos de Jacob Pereira foram conhecidos em Portugal e, em 1821, João António de Freitas Rego, Professor de Latim, que exercitou o seu magistério em Arganil, solicitou várias vezes às Cortes Gerais e Extraordinárias da Nação Portuguesa (Comissão de Instrução Pública), a criação e provimento, de uma cadeira de instrução pública destinada aos alunos surdos-mudos (Alves, 2012, p. 124-126). As várias diligências fundamentadas com exposição de casos de surdimudez observadas e os resultados obtidos com alguns alunos, não tiveram a atenção devida. Um dos meios de diagnóstico da acuidade auditiva feitos por João Freitas Rego aos alunos (surdez moderada, severa ou profunda), que eram caracterizados pelo recurso a uma trompeta que o referido professor usava para avaliar os níveis de percepção auditiva de cada um deles (Ribeiro, 2009). Assim, o professor adaptava-se às aquisições gestuais e sinaléticas dos alunos, pois devido à surdez exigia-se a elaboração de um 'Plano' para a classe, adequado ao estado de desenvolvimento próprio e da necessidade da aprendizagem. Consequentemente, se o mestre professor não respeitasse o desenvolvimento individual do aluno, os alunos não teriam capacidade para receber essas 'instruções'. A aplicação dos princípios educativos e criação das condições para o desenvolvimento da '*arte de ensinar*' os surdos propunha-se um 'Plano exequível' que exigia grande morosidade no tempo empírico-educativo para a sua construção (Alves, 2012, p. 131-132).

Os métodos para ensinar os surdos, segundo Freitas do Rego, combinavam duas correntes educativas expressas no manual *La Véritable Manier d'Instruire les Sourds et Muets*, do Abade de L'Epée, isto é, sustentava a sua ação pedagógica com as duas formas de linguagem: a oral e a dos sinais metódicos (Carvalho, 2007). Além disso, recorria-se ao método analítico (presente em Rousseau sobre a observação da natureza e dos objetos que rodeavam a crianças) para transmitir os conhecimentos aos alunos, por ter sido sempre o mais natural nas observações, assim como adequava o método à análise da 'percepção dos sons' e ao seu desenvolvimento, reduzindo-as aos elementos de formação.

## 2.2 PAPEL PIONEIRO DO REAL INSTITUTO DE SURDOS-MUDOS E CEGOS - CASA PIA

Da consulta documental ao arquivo da *Real Casa Pia de Lisboa* deduzimos que o monarca João VI dedicou, a partir de 1821, uma atenção especial aos surdos e cegos, devido à ausência de uma educação especializada no país. Esta preocupação provém do

facto da filha do Rei ter solicitado um professor (sueco), Pedro Aron Borg, para fundar um instituto para surdos-mudos, Palácio Conde de Mesquitela para o efeito, que passou para a tutela da Real Casa Pia de Lisboa, e, mais tarde, devido a aguisados num tempo conturbado da história portuguesa, tornou-se uma instituição independente (Cunha, 1835). A reconstituição sócio-histórica desta instituição reporta-a a dois períodos (Fróis, 1994; Vasconcelos, 1889):

- Período entre os anos de 1807 a 1820, tendo em conta que não existiu até 1812 na capital o Instituto de beneficência e de instrução, devido ao exército francês, sob as ordens do general Massena, ter arremessado os seus habitantes para a miséria.
- Período de 1821 a 1834. O Governo de Portugal designou, em 1821, uma Comissão composta pelos médicos, Joaquim Xavier da Silva e Cândido José Xavier, para que elaborassem um projeto de reestruturação da Casa Pia de Lisboa, tendo concluído o seu relatório no ano seguinte declarando a dotação financeira (50 contos de réis) pelo Rei ao Instituto dos Surdos-Mudos de Lisboa. Competia, à Real Casa Pia a seleção, o acolhimento e a educação dos alunos para frequentar o estabelecimento, já que havia uma vasta população infantojuvenil em situação de grande pobreza e miséria, com cegueira e surdez que carecia de atendimento adequado e, daí a necessidade de uma secção educativa específica. Em 1822 decreta-se a passagem e a administração daquele Instituto para Real Casa Pia, sabendo que inicialmente o Instituto destinava-se somente às crianças surdas.

Em oitocentos havia alguns mestres, com experiência no ensino dos surdos-mudos, que tinham a seu cargo o ensino particular, apesar de manifestarem algumas lacunas no modo de educar essas crianças/jovens e na competência de gestão e administração da instituição, de modo a assegurar uma educação mais abrangente, com um carácter prático de educação técnica (oficinal). Fez-se diligências, por conhecimentos prévios duma Carta dos Estados do Reino da Suécia a El Rei português (ano 1810), sobre a fundação do Instituto de Borg para os Surdos-Mudos e possibilidade de contratar o professor Aron Borg para a instaurar em Portugal um instituto, para além de estabelecer um Plano estrutural e modelo educativo assente na linguagem gestual, a qual permitia que os alunos, alcançassem a sua autonomia, baseando-se na utilidade socioprofissional e na plena inserção na sociedade (Cunha, 1835; Ferreira, 2006).

É óbvio que para os surdos-mudos mais dotados, havia outra resposta educativa, graduada e avançada, a 'Educação pelas Artes', havendo vários exemplos de discípulos ilustres, que tinham dado grande nome ao estabelecimento. Aron Borg apela ao conhecimento que tinha dos métodos em França, no que à educação das crianças surdas dizia respeito, relativo aos institutos fundados pelos Abades l'Épée e Sicard seu seguidor. Simultaneamente, exigia-se metodologias adequadas, aperfeiçoamento de métodos e tecnologias num quadro interdisciplinar, recursos materiais e humanos, currículo(s) adaptado(s), horários, um regime de funcionamento, uma disciplina instituída e higiene e, ainda um modelo de admissão dos alunos (Fernandes, 1989). O tempo de permanência no Instituto não excedia os 8 anos, podendo o aluno ficar

condicionado, por manifesta incapacidade do aluno em tirar proveito da educação, saindo precocemente do instituto, ou pelo contrário, se desse prova de uma reconhecida habilidade, o que prolongava a sua estadia (decisões dependentes do parecer da Direção). O instituto ancorava-se numa pedagogia que conciliava a instrução com trabalho manual-oficinal, funcionando como internato, com edifícios/espços articulados à sua funcionalidade, decorrente de uma cientificidade aplicada ao ensino especial dos surdos.

Todas estas considerações organizacionais implicaram, em 1824, a elaboração do Regulamento do Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, o qual que expressava uma meticulosa composição e atividade dos intervenientes diretos no instituto. No alicerce do instituto encontravam-se o professorado, os mestres de oficinas, as regentes, os criados e a sua população alvo (alunos porcionistas e agraciados), que era a sua razão de ser, de modo a tornar em educáveis os que estavam privados do sentido da audição ou da visão (Alves, 2012, p. 159-162). A educação ministrada dividia-se em três dimensões: educação intelectual, formação religiosa e educação tecnológica (exercícios de Debuxo e Desenho) (Cunha, 1835).

O plano curricular era acompanhado de recomendações referentes aos restantes domínios educativos, destacando-se os princípios orientadores de Aron Borg, o qual tinha uma concepção pedagógica (linguagem de sinais) orientada para a educação integral dos indivíduos. Os níveis de aprofundamento no conhecimento das dificuldades específicas dos surdos e dos cegos contribuíram para a necessidade de aperfeiçoar os meios de acesso à educação por parte dos alunos, de modo a convertê-los em cidadãos úteis, válidos e ativos (Vasconcelos, 1889). Introduziu-se duas espécies de *Artes*: as mecânicas, onde se ensinavam os ofícios de sapateiro, alfaiate, carpinteiro ou marceneiro e funileiro e a litografia; e as liberais, a arte do desenho, da pintura e da música, que mais se adequavam às capacidades dos alunos. Na pedagogia proposta o ensino técnico emergia como um meio educativo, complementar e fundamental para promover a autonomia dos alunos assegurando-lhes os meios de subsistência e para contribuir para o crescimento económico do país de forma similar a qualquer cidadão (Alves, 2012, p. 166).

Além disso, o Instituto incluía um programa de ensino intelectual e de formação técnica, em que a primeira consistia na oralidade e na linguagem dos sinais, que assentava com o ensino das Primeiras Letras, ao incluir a fala, a leitura, a escrita (caligrafia) e a aritmética. A alfabetização antecedia o ensino técnico-profissional (Cabral, 2004; Carvalho, 2011; Cunha, 1835). Na educação concebia-se primazia ao órgão da visão e ao desenvolvimento de uma linguagem expressiva, assente na pantomina e nos sinais convencionados, como formas alternativas para comunicar. No caso dos cegos, a falta do órgão da visão era superada para o desenvolvimento intelectual e para a autonomia, pela predominância do ouvido e do tato (Ramos, 1906). Em termos de relação pedagógica, a comunicação entre professor-aluno era baseada no Método Gestual e na Dactilologia e tinha como pressuposto o acesso à leitura e à escrita.

De facto, no Instituto cumpria de forma rigorosa o programa de ensino intelectual e de formação técnica, havendo a maior predominância na frequência da população surda, em relação à população cega. Em termos do tempo escolar, os dias da semana distribuíam-se por atividades de instrução intelectual (de segunda a sábado), da



parte da manhã e a Formação Técnica (de segunda à sexta), da parte da tarde. A organização escolar repartia-se de manhã entre as 7h00 e as 13h00 e de tarde, das 14h00 às 20h30m. Os alunos procediam à alvorada às 6h00 e iniciavam o dia, praticando as orações religiosas, com as horas destinadas ao jejum, por volta das 7h30m (Vasconcelos, 1889).

Por outro lado, Aron Borg promoveu a importância da ginástica pedagógica (sueca), no âmbito das disciplinas que faziam parte do currículo, pois considerava uma área que sistematizava a atividade motora do aluno (equilíbrio saúde-alma), através da aplicação de exercícios específicos que tinham como finalidade o desenvolvimento corporal, com o fortalecimento do corpo e a destreza nos movimentos, dando uma otimização ao sistema respiratório e um bom funcionamento do sistema circulatório.

A disciplina, prevista no Regulamento, constava de castigos que levavam ao afastamento dos alunos faltosos do seu círculo de ação, isolando-os ou afastando-os da sala de aula e se possível ou então havendo outras classes de nível inferior, eram aí inseridos. Os motivos das execuções disciplinares referiam-se a atos de negligência, ações de distúrbio perturbadoras do bom funcionamento da sala de aula, desrespeito, preguiça, irregularidades, falta de cumprimento nos trabalhos, recusa em participar nas atividades de grupo, sobretudo, nos jogos de recreio e de exercícios, entre outros. Para cada ação transgressora havia um castigo adequado. Se o aluno prevaricasse por motivo de preguiça, a condenação era determinada em função do reforço desse comportamento negativo, agravando-o pela não atribuição de qualquer outra tarefa (Alves, 2012, p. 202-204). O regime disciplinar estava imbuído de uma matriz militar na ação punitiva.

Pelo que se foi apreendendo do método oral no Instituto, inferimos que, sendo um método contrário à simultaneidade no ensino e que privilegiava a relação individual e até a sensorial entre o aluno e o professor, o tempo letivo dedicava-se a um máximo de dois alunos em cada classe de ensino. Os professores inovaram na arte de ensinar a falar, desenvolvendo exercícios de treino do sopro, da compressão da expiração no tórax e do som das palavras e para os restantes procedimentos, seguia-se uma metodologia de trabalho muito próxima à dos outros métodos de articulação referidos. Por oposto ao método da oralidade, era aplicado um ensino simultâneo à aprendizagem da linguagem dos sinais e, por isso dispunha-se de mais duas horas semanais (quartas e sábados das 11h00 e 12h00), reunindo os alunos e procedendo à regularização dos novos sinais. Tratava-se dos sinais captados pelos discípulos e que faziam referência ao novo vocabulário ministrado pelos mestres durante a semana (Alves, 2012, p. 192-196). O abecedário manual era da autoria de Pedro Aron Borg, sendo idêntico ao que já houvera implementado no instituto sueco.

Em fevereiro de 1834 o Instituto passa novamente a ser administrado pela Casa Pia, entrando num período de decadência, sendo extinto em 1860, ressurgindo mais tarde em 1870, com o Padre Pedro M<sup>o</sup> Aguilar com um curso gratuito para surdos-mudos. O Instituto de Surdos-Mudos e Cegos da Casa Pia de Lisboa solicita ao governo a sua reorganização e, em 1913, o estabelecimento, que até aqui era uma secção da Casa Pia de Lisboa, passa denominar-se oficialmente: Instituto de Surdos-mudos Jacob Rodrigues Pereira (IJRP). Em 1942 dão-se algumas remodelações no instituto, em que 22 alunas surdas são entregues à Congregação das Irmãs Franciscanas da Imaculada

Conceição (CIFIC), sendo mais tarde transferidas para o Instituto de Surdos Araújo no Porto.

### 2.3 A EVOLUÇÃO DO ENSINO E INSTITUIÇÕES PARA SURDOS-MUDOS E CEGOS

O afastamento dos ilustres protagonistas Pedro Aron Borg e Torlade de Azambuja do Real Instituto da Casa Pia por vários motivos (Alves, 2012, p. 250-252), aliado ao clima desfavorável de guerra civil em que o país se encontrava nas primeiras décadas de oitocentos, o estabelecimento iniciou um período de maior vulnerabilidade, em que os deveres político-partidários se sobrepunham aos deveres profissionais. A educação especial de surdos-mudos e cegos, em Portugal, entrou num novo ciclo histórico, caracterizado pela filantropia associada à iniciativa privada e pela iniciativa municipal. De facto, passa-se para um momento que nos remete para um período de autonomização das iniciativas municipais neste campo do ensino. No ano de 1860, fundava-se o Asilo de Cegos e Míopes de Tomás Jorge, em Lisboa e, no ano de 1867 imprimiu-se o projeto dos seus estatutos da iniciativa de um grupo de antigos alunos da Casa Pia de Lisboa, sendo de sua vontade não interferir na direção do estabelecimento. O benfeitor João Diogo Juzarte de Sequeira Sameiro, em 1863, lavra testamento a favor Asilo de Cegos de N<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup> da Esperança de Castelo de Vide (Estatutos de 1866), um estabelecimento particular de utilidade pública, legando à irmandade do Santíssimo Coração de Jesus casas e bens para a sua manutenção, regente Pe. Zeverino Diniz Porto (Alves, 2012, p. 262-264). Outra instituição em Lisboa era o Asilo de Dona Maria Pia, de cariz assistencial, fundado em 1864 e destinado a albergar os indigentes menores e adultos do sexo masculino, havendo empenhamento em formar profissionalmente os seus utentes. Nele as aulas eram regidas pelo Reverendo José Marques de Carvalho (Ribeiro, 2003; Santos, 1913).

Por outro lado, em conformidade com a inspeção realizada pela Direção Geral de Instrução Primária às Escolas Particulares da freguesia de Belém (Lisboa), em 1866, a Associação Protetora de Meninas Pobres mantinha uma escola particular do sexo feminino que funcionava no Convento das Irlandesas do Bom Sucesso, com uma aula especial. Este asilo funcionava em regime externo, ascendendo a 50 alunas, com as idades compreendidas entre os 3 e os 18 anos. Nele as alunas liam, escreviam razoavelmente, tinham iniciação a gramática e sistema métrico, para além de terem costura, bordados e *crochet*. *Bíblia da Infância*, a *Gramática* de Lacerda, os livros de *Geografia* de Moreira de Sá e o *Catecismo do Patriarcado* eram utilizados pelas alunas (Alves, 2012, p. 272).

Ao Norte, registamos, em 1875, as experiências em Guimarães e Braga, bem assim como no município do Porto, institutos para cegos e surdos-mudos. O fomento da educação especial incluía a preocupação de alfabetizar todas as crianças. Esta ideia de abarcar todas as crianças, incluindo as cegas e as surdas-mudas, assumiu contornos de uma concorrência entre os municípios do Norte e os de Lisboa. Tal movimento ficou assinalado pela procura da inovação e pela busca de pioneirismo na educação especial, dos cegos e dos surdos-mudos. A iniciativa particular e a regularização do ensino livre, pelo Decreto de 15/junho/1870 (Diário do Governo, n. 133, de 17/junho), contribuíram para a disseminação de escolas particulares destinadas à educação dos cegos e surdos-

mudos. Aquele Decreto foi da responsabilidade de D. António da Costa (1879), que declarava livre o ensino público primário, secundário e superior.

No ano de 1887 cria-se o Instituto Municipal de Surdos de Lisboa, pela Câmara Municipal de Lisboa, que foi dirigido pelo professor Eliseu Aguilar, mas, em 1905, tornou-se numa secção da Casa Pia de Lisboa, tendo, assim, sua metodologia convertida para o método oralista. Em 1893 foi inaugurado no porto o Instituto de Surdos-Mudos Araújo Porto, sendo este dirigido por Miranda de Barros, adepto também ao oralismo. A partir de 1896, com a regulamentação das escolas especiais para o ensino dos surdos-mudos e cegos, prolongando-se pela 1.<sup>a</sup> República (1910-26), numa crescente efetivação na criação de escolas especiais para tratar e educar as crianças cegas, surdas-mudas, atrasadas mentais ou escolares, conforme o Decreto de 29 de março de 1911.

De acordo com *Educação Bilingue de alunos surdos: Manual de apoio à prática*, de 1900 o Instituto de Surdos-Mudos Araújo Porto encaminhou professores para se especializarem no método oral no Instituto de Surdos-Mudos de Paris. Em 1942 a Congregação das Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição passou a receber alunas surdas, sendo assim criado o Instituto de Surdos-mudos da Imaculada Conceição. Esta congregação passou também a dirigir o Instituto de Surdos-mudos de Araújo Porto, no ano de 1947; as instalações localizadas no Porto passaram a acolher alunas surdas. E as instalações localizadas em Lisboa estavam disponíveis para os meninos surdos. Segundo consta na página eletrônica Instituto da Imaculada para Pessoas com Necessidades Especiais, esta instituição iniciou suas atividades no ano de 1933, com o nome de Instituto de Surdos-mudos da Imaculada Conceição; era voltada ao ensino de crianças e jovens surdos, sob a orientação das irmãs Franciscanas da Imaculada. Nesse período, um grupo de religiosas Franciscanas da Imaculada chegou em Lisboa a convite do Estado Português, que tomou conhecimento do trabalho destas irmãs na recuperação da deficiência auditiva. O Instituto de Surdos-mudos da Imaculada Conceição recebeu o Grau Oficial da Ordem de Instrução Pública.

Santos (2011), tendo por base os estudos de vários autores, afirma que um grupo de alunos surdos fundou e inaugurou o chamado Grupo Recreativo de Surdos-Mudos do Porto. A história da Associação de Surdos do Porto iniciou em 1934, período no qual vários alunos surdos do porto e dos seus arredores fundaram o Grupo recreativo acima citado. Este grupo passou por uma reformulação e em 1951 passou a ser chamado Grupo Desportivo de Surdos-Mudos do Porto, tendo o futebol como atividade principal. Em 1974 foi fundada a Associação Portuguesa de Surdos - Delegação do Porto e, em 1995, devido ao acréscimo de diversas atividades, sobretudo na área social, a associação passou a ser denominada Associação de Surdos do Porto.

No ano de 1947 o Instituto Jacob Rodrigues Pereira, visando reforçar seu corpo docente, contratou dois novos professores: Edmundo Pires e Carlos Pinto Ascensão. Em 1950 o Provedor Campos Tavares participou do Congresso Internacional de Groningem, representando Portugal. Neste evento o provedor conheceu o Método Materno - Reflexivo. Em 1952 Campos Tavares criou a Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino dos Surdos. Enviou o professor Antônio Gonçalves Amaral para a Universidade de Manchester, para se especializar no ensino de pessoas surdas, e, posteriormente, o nomeou diretor do Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Criou, ainda, em 1954, o curso de especialização para o ensino de surdos e o Grupo Desportivo de Surdos-mudos de

Lisboa. Antes disso, em 1953, Campos Tavares inaugurou o novo pavilhão do Instituto Jacob Rodrigues Pereira “(...) materializando, assim, a reforma do ensino de surdos” (Santos, 2011, p. 31). Em 1963 Carlos Pinto Ascensão foi nomeado diretor do Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Foi ele quem, nesse período, desenvolveu o método oralista para surdos, o que promoveu a mudança do termo surdos-mudos para surdos. Anos antes, em 1944, Carlos Pinto Ascensão ingressou como funcionário na Casa Pia de Lisboa, tendo seu trabalho de dedicação à educação de jovens cegos e surdos.

No decurso do século XIX, os métodos foram gerando linguagens distintas, numa combinação entre linguagem e método, fazendo emergir uma pedagogia especial, levada a efeito em instituições adequadas. A dialética entre Escola Tradicional e Escola Nova, com os aspetos diferenciadores, levaram ao reconhecimento da sensorialidade, ao apelo à imitação e implementação da escola ativa, gerando zonas de grande comunidade aprendente, extensiva aos surdos-mudos e aos cegos. Mas, o primado da Escola por medida proporcionou investimentos pedagógicos muito específicos, de tal modo que originou, no séc. XX, em consentâneo com uma renovação pedagógica que associava a instrução intelectual com a formação profissional (oficinal) (Diniz, 2004). Tal solução foi adotada por José Cândido Branco Rodrigues nas artes da tiflogia ao consolidar linguagens inovadoras com base em novas técnicas de formação. Mais tarde se equacionou a ideia de normalização das pessoas portadoras de deficiências o que implicou um clima de entropia, por oposição às práticas especializadas e de escolarização em instituições educativas (ensino especial), separadas do sistema educativo público.

Em 1950, Campos Tavares vai ao Congresso Internacional de Groningen, informando-se do Método Materno-Reflexivo de ensino de surdos, e, em 1951, a um congresso em Roma. Após estes dois congressos surgem duas medidas: a criação, em 1952, da Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de Surdos e envia o professor António Amaral para se especializar no ensino de surdos no Departamento da Universidade de Manchester. Quando regressa é nomeado diretor do IJRP. Em 1963 é nomeado para diretor do IJRP o professor Carlos Pinto Ascensão que desenvolve o Método Oralista; em 1979 é criado o centro de diagnóstico e despiste da surdez e em 1986 são inauguradas as novas instalações no Instituto Jacob Pereira (Carvalho, 2011).

### 3 PADRE PEDRO M<sup>a</sup> AGUIAR: INSTITUTO SURDOS-MUDOS

Pedro M<sup>a</sup> de Aguiar, nasceu a 18/abril/1828 e faleceu em 1879, fazendo os seus estudos primários em Pinhel e, depois ingressou na vida eclesiástica, em Lisboa (Paróquia da Freguesia de Santa Isabel e Comissão de Beneficência), onde desenvolve atividades de assistência, no decurso do surto de cólera (1853-56) (*O Comércio do Porto* de 7 de agosto, p. 1, 1855). Nesta abordagem historiográfica utilizamos fontes primárias, das poucas obras publicadas por ele e existentes no Arquivo da Biblioteca Municipal do Porto e Biblioteca Nacional de Lisboa. Mas, recorreremos a outro tipo de documentação e fontes existentes: no Arquivo Histórico da Misericórdia do Porto (AHSCMP, D-Bloco 8-35, Livro de Atas, de 1880-1893); Arquivos Históricos (Vol. IX Lisboa, Guillard Aillaud C.<sup>a</sup>, 1894); artigos de periódicos/revistas; e fontes secundárias, que nos permitiu analisar documentos da época de ações educativas aos ‘surdos-mudos’.

Quando, em 1834, o Real Instituto dos Surdos-mudos e Cegos se anexa à Casa Pia de Lisboa o Pe. Aguiar interessa-se pelo método de ensino dos sinais metódicos com a Madre Petronilha, que era professora irlandesa de meninas surdas no Convento das Dominicanas do Bom Sucesso, em Belém/Lisboa. A partir de 1864, Pe. Aguiar começou a desempenhar funções como capelão e de professor na Escola Normal de Marvila, depois de ter cessado a comissão de que estava encarregado na Casa Pia de Évora (Fusillier, 1894). Aquela Escola Normal foi a primeira instituição dedicada exclusivamente à formação de professores e, na época era dirigida por Luís Filipe Leite, mentor desse projeto para promover e desenvolver o ensino primário (Pinheiro, 1990). Exerce nela os cargos de prefeito e bibliotecário, participando ativamente na organização dos estudos e de atividades escolares, destacando-se o seu papel na elaboração do regulamento disciplinar da instituição (de 1864) que funcionava em regime de internato. É de mencionar nessa imposição de disciplina o *Aviso*, datado de 12/11/1864 (Livro de Ordens de Direção da Escola Normal, 1864-1869) e assinado pelo Prefeito Pe Pedro M<sup>a</sup> de Aguiar, afirmando que “[...] Os alunos que com indecentes vozearias e gritos selvagens costumam frequentes vezes alterar o silencio e boa ordem que deve reinar nesta casa” e, por isso, eram tomadas “[...] notas de tal procedimento, para serem presentes ao Conselho Escolar”. Nessa altura abordava-se muito a disciplina nas instituições assistenciais e educativas, servindo de exemplo ‘Aviso’ publicado na revista *O Ensino Livre*, novembro de 1871, referindo-se aos castigos e disciplina escolar, assim como a *Gazeta Pedagógica*, de 1869, sobre o ensino de surdos-mudos (Costa, 1874).

De acordo com Fusillier (1894, p. 22) é bem evidente, no seguinte trecho, a ação pedagógica do Pe. Aguiar:

Em 1868 havia na Escola Normal de Lisboa, um homem de grande talento como pedagogo e orador sagrado o Rev.do Pe Pedro Maria de Aguiar (...) Na escola normal a pedagogia foi o seu estudo predileto; e um assunto original, o do ensino dos surdos-mudos, despertando-lhe em primeiro lugar a curiosidade e depois o mais vivo interesse, entregou-se a ele sem descanso, preparou-se rapidamente para pôr em prática os brilhantes resultados que demonstrava a teoria. Ensejos tão louváveis foram talvez animados pelos progressos obtidos no Bom Sucesso por madre Petronila, que o Pe Aguiar devia pelo conhecer pessoalmente, dadas as afinidades religiosas entre ambos. Anunciou então para os surdos-mudos pobres um curso gratuito em sua casa.

Com essa divulgação pela imprensa da época aos pais com filhos surdos-mudos o Reitor do Liceu de Lisboa disponibilizou uma sala às ordens do Pe Aguiar para esse tipo de ensino, contudo a supressão da Escola Normal, não lhe deixou realizar esta ideia, para o qual se preparou metodologicamente. Os problemas de saúde e a extinção da Escola o leva a deixar Lisboa e a viver em Guimarães, onde irá fundar o Instituto de Surdos-Mudos, em 1870 ou 1872 (Clode, 2010). O ensino no Instituto Surdos-mudos, quer em Guimarães, quer no Porto, habilitava os alunos a falar (comunicação), aprendiam a instrução básica e ministrava ao aluno normas de higiene/limpeza, ao trabalho e às práticas da moral e religião cristã (rezas de manhã e à noite). O Pe. Aguiar

elaborou um currículo escolar adaptado aos próprios alunos, pelo método da mímica e sinais, pelo exercício intensivo da escrita e pela linguagem oral, onde as desvantagens auditivas, nos vários graus de surdez, foram reabilitadas. Em sintonia com os princípios da aprendizagem natural (ambientalismo pedagógico de Rousseau e Pestalozzi), era frequente ver o mestre Pe. Aguilar ministrar o ensino pelas quintas dos arredores de Guimarães, onde os seus alunos para além do tempo de recreio, dispunham de um ambiente propício a uma aprendizagem funcional. O contexto da aprendizagem natural permitia aos alunos ampliar o vocabulário, ao fazer a observação dos objetos e dos factos/fenómenos da natureza e, em simultâneo “[...] procediam à sistematização da linguagem mímica” (Fusillier, 1894, p. 24).

Os alunos estavam organizados em duas classes, com métodos determinados pelo Pe. Aguilar, em que as bases da educação consistiam em Fundamentos Educativos e Conteúdos de Ensino (classes: inicial e mais adiantada), em que o Plano de Estudos era constituído por diferentes matérias da instrução elementar oficial na época, na base da linguagem mímica. Apoiado no método, da pedagogia ativa e do ensino simultâneo, em que o professor trabalhava com a classe comunicando pela mímica, os alunos progrediam na linguagem de sinais e de gestos, introduzindo-se a língua gestual espontânea, assim como a aprendizagem da escrita precoce, o ensino da gramática pela ação, os exercícios acompanhados pela explicação prévia, recursos com aparelhos mecânicos, formas e ferramentas de ensino, etc. (Alves, 2012). Assim, o currículo incluía a linguagem e a gramática, as disciplinas de geografia, aritmética e história. Pe. Aguilar não adotava o alfabeto manual, adotando o ensino de linguagem oral com os alunos, através do aparelho fonador e dos níveis de percepção auditiva (Costa, 1879).

O processo ensino-aprendizagem da língua materna estava dividido em dois períodos: tempo de iniciação (fase de domesticação) e o curso de linguagem (Fernandes, 1989). Um dos aspetos pedagógicos inovadores residia na promoção em sala de aula, de um ambiente favorável ao trabalho da escrita, dispondo o aluno de uma ardósia que trazia sempre consigo para receber lições dentro e fora da instituição. Em termos da cultura material escolar no Instituto, destacamos: o mobiliário (mesa do professor e armário) idêntico ao das escolas; o tampo das carteiras adaptado aos alunos, tendo embutidas uma lâmina fina de ardósia, para receber os traços, as letras, as palavras e as frases dos alunos; um quadro negro; uso de cadernos, penas, tintas, tinteiros, pedra de sabão ou giz, pequenos trapos ou apagadores, papel borrão ou pequenas tigelas com areia, etc. (Fernandes, 1989). No método de ensino e na estruturação das lições o Pe. Aguilar seguia o manual do Abade de l'Épée, especialmente na apresentação dos objetos aos alunos, fazendo-os proceder de imediato ao registo escrito. O mestre professor recorria à atividade lúdica ao promover jogos de identificação de palavras que previamente foram registradas em cartões, os quais seriam depois profusamente misturados, devendo os alunos retirar um deles ao acaso, para logo de seguida procederem à identificação da palavra inscrita. De forma inversa, o professor mostrava o objeto e o aluno tinha que identificar a palavra que lhe correspondia no cartão. Todos estes procedimentos eram extensivos à classe, seguindo a mesma disposição em relação à participação ativa dos alunos. Igualmente praticava-se “[...] a modalidade pedagógica de se corrigirem entre pares” (Fusillier, 1894, p. 25).

Após os alunos terem assimilado um número suficiente de palavras, de pronomes, artigos, substantivos, adjetivos, verbos e outros elementos gramaticais, estavam em condições de construir frases, tendo então lugar a aplicação dos preceitos preliminares da gramática. De facto, a principal aplicação da gramática era a construção de frases. Neste sentido, o Pe. Aguilar tinha aperfeiçoado/simplificado os procedimentos do Abade L'Épée em relação ao ensino dos "[...] rudimentos de conjugação" (Fusillier, 1894, p. 22). No plano das ideias conjugadas com os sinais estruturados poderiam tomar a centralidade 'a pessoa ou o facto ou o objeto' para o qual se desejava chamar a atenção, fosse no tempo dos verbos, adjetivos ou substantivos na frase. Numa fase inicial de aprendizagem dos verbos, os alunos recorriam ao modo infinitivo, pelo que o Pe Aguilar denominava de 'frase do surdo-mudo', que era uma forma de conceptualização de construir frases. Outra estratégia de intervenção era o encadeamento de sucessivas frases em que jogavam a velocidade dos movimentos apontando diversas frases como também encetar um diálogo o mais fluente possível, aumentando o entusiasmo dos alunos, mas em caso de engano criava nervosismo (Costa, 1909). Para verificar as aprendizagens obtidas pelos alunos, o professor Pe. Aguilar socorria-se de exames.

A. Fusillier (1894) apresenta alguns aspetos menos válidos no ensino da gramática praticada pelo Pe Aguilar, por exemplo o processo de ensinar por meio de palavras, dispostas ao acaso sem ter as mais pequenas relações entre si, podia agravar as crianças pelo movimento exigido nos exercícios. Mesmo mostrando bons resultados na linguagem escrita e dela fazerem um bom uso, nenhum dos alunos tinha conseguido escrever com perfeição a língua portuguesa, mesmo reconhecendo que o Sr. José de Castro fosse um estudioso e o melhor aluno surdo do instituto, tinha algumas deficiências. Outro inconveniente na educação era o facto do Pe. Aguilar introduzir precocemente os conteúdos de ensino mais abstratos, por exemplo, a ideia de Deus, mistérios da religião, etc. (Alves, 2012). A não existência no instituto de oficinas de aprendizagem de um ofício que permitisse ao aluno, na transição para a vida ativa, valer-se autonomamente na sociedade e, esse foi um dos aspetos que levou as famílias a não aderirem à instrução ministrada. Contudo, Pe. Pedro Aguilar foi um pedagogo inovador dando contributos à História da Educação Especial, com a sua metodologia de ensino aos surdos-mudos e, muitos dos seus materiais utilizados foram posteriormente usados nas escolas do País.

Por conseguinte, Padre Pedro M<sup>a</sup> Aguilar foi um pedagogo, de pouca obra escrita, que aprofundou o método de ensino dos sinais metódicos e perfilou métodos intuitivos na época. Em 1870 o padre pedagogo cria em Lisboa o Liceu de Marivela, onde divulga o método de ensino através da escrita e da mímica. No ano de 1872 foi promovido o Congresso de Veneza, o qual difundia o incentivo à utilização da linguagem oral para os surdos, para que estes pudessem "(...) comunicar seus pensamentos, pois estes conseguiam realizar a leitura labial e, por conseguinte, falar" (Martins, 2020, p. 101).

Por conseguinte, o pensamento Padre Aguiar está impregnado de humanismo, ao valorizar educação, a instrução e a inclusão das crianças com necessidades especiais, divulgando a linguagem natural dos surdos, através do método de Abade L'Épée e do aperfeiçoando dado por Aron Borg, que se revêem em todas as suas ações pedagógicas, com métodos intuitivos e ativos, enquanto matrizes estruturais para a eficácia no ensino.

#### 4 (IN)CONCLUSÕES E EVOLUÇÕES DO ENSINO ‘SURDO-MUDO’

A educação dos surdos-mudos em Portugal teve vários modelos de ensino, diversificados ao longo dos tempos, que procuraram um método que permitisse o sucesso dessas crianças, quer a nível escolar, quer a nível da aceitação social. Cabral (2004) e Carvalho (2007, 2011) verificaram a preocupação dos educadores oralistas e gestualistas, em formarem asilos, escolas para surdos ou instituições especializadas, onde aplicavam os seus métodos de modo linear, específico e restrito, tornando-se numa estratégia pedagógica (Primeiro de Janeiro, 1909, p. 1). É verdade que o carácter asilar e as instituições assistenciais e educativas, que acolhiam os surdos, o modelo patológico da surdez e as escolas especiais para surdos, ofereciam currículos adaptados às crianças que, em muito, contribuíram para uma imagem estereotipada.

O estudo determinou que o termo ‘surdo-mudo’ apresentava uma confluência de concepções, dogmas, crenças, paradigmas, estereótipos, estigma no contexto da vida social e humana, que implicaram o surgimento de escolas especiais, institutos e aulas. O acolhimento dessas pessoas em instituições determinou a construção do termo surdez como uma anormalidade e do surdo como anormal, aplicando-lhes uma metodologia própria de ensino. A ‘anormalidade’ dos surdos-mudos implicou uma preocupação pelo seu ensino com discursos produtores dessa estigmatização/exclusão social e educativa, mas que não impediu ser um referente histórico. É óbvio que o processo de normalização esteve sempre associado ao domínio do poder e moralidade, nas sociedades modernas (Foucault, 2002). Assim, os surdos-mudos surgem nos discursos de vários educadores, como sendo seres à margem das regras sociais, pois “[...] Os surdos, considerados sujeitos com ‘anormalidade sensitiva’ fizeram surgir diversos modelos de ensino, com respectivas experiências, na tentativa de encontrar uma metodologia adequada ao seu aprender (escolar) e à sua aceitação social”. (Martins, 2020, p.99). Pretendemos contribuir com a nossa análise hermenêutica (fontes) para a História da Educação (Especial) ou da História do Ensino do ‘Surdo-mudo’.

Entre 1906 até 1991 as metodologias de ensino dos surdos-mudos são baseadas no Método Oralista que se distingue em três métodos: o Método Natural em que preconiza o treino da fala e o treino auditivo de uma forma natural; o Método Materno-Reflexivo que se destina crianças surdas na fase pré-linguística em que podem aprender a falar uma língua materna pelo meio oral; e o Método Verbotonal que defende que a função essencial da língua é a expressão do significado através do som e do movimento. Em 1992 a substituição do diretor Pinto Ascensão por M<sup>a</sup> Augusta Amaral, a qual realizou uma investigação com Amândio Coutinho que fez alterar a política educativa do ensino dos surdos, propondo o Método Bilingue (Língua Gestual Portuguesa), considerada a primeira língua das crianças surdas, num ambiente que possibilitasse o seu máximo desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social. No chamado método oral puro (= método articulatório) a reeducação avaliativa era primordial para promover a estimulação da leitura labial, visando o acesso à informação, e da fala, que permitia a expressão comunicacional. Porém, como afirma a autora, através do método oral puro, as “[...] crianças até conseguiam aprender as palavras isoladamente, mas dificilmente aprendiam as estruturas da língua, pois a interiorização da linguagem



verbal processa-se por percepção auditiva, não acessível às crianças surdas” (Santos, 2019, p. 12). Com isto, o método oral acabou sendo considerado um fracasso em relação ao desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas, o que acabou por torná-las linguisticamente incompetentes e sendo, assim, levadas ao insucesso escolar.

Em relação à ascensão e queda do método oralista, Santos (2019, p. 12) traz importantes informações: “[...] Este método centrava-se na reeducação auditiva através da estimulação da leitura labial, como meio de acesso à informação, e através da fala como meio de expressão comunicacional”. De acordo com a autora, as crianças aprendiam algumas palavras de forma isolada, entretanto aprendiam muito pouco as estruturas da língua já que a interiorização da linguagem verbal acontece através da percepção auditiva, que não é acessível para pessoas com surdez. Tal método foi considerado um fracasso no referente ao desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas. Apesar disso, o método oralista manteve-se em alta durante um século. Na década de 1950, surgem novas propostas metodológicas na busca da renovação do método oral puro, tais como o Método Verbotonal, o Método Materno-Reflexivo.

Diante do reconhecimento da complexidade linguística proveniente das línguas de sinais, surge a ideia de que “[...] a própria língua de sinais poderia ser, por si só, o veículo mais apropriado para a educação e desenvolvimento cognitivo-social da criança surda” e, neste contexto, o bilinguismo podia ser definido como “[...] o uso de duas ou mais línguas/dialetos na vida quotidiana, tendo o bilingue a capacidade de usar ambas as línguas em diferentes situações” (Santos, 2019, p. 18). O método de ensino bilingue parte do pressuposto de que a criança surda adquira a língua de sinais, sendo esta considerada sua primeira língua e esta serve de base para o ensino de uma segunda língua, ou seja, a língua oral e/ou escrita que está presente na comunidade onde a criança surda faz parte. Este método de ensino permite que as crianças surdas tenham as mesmas possibilidades que as que são ouvintes: “[...] Permite-lhes ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao das outras crianças, e desenvolver a sua identidade natural, bem como uma relação harmoniosa com os ouvintes” (Santos, 2019, p. 19).

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. C. G. R. **Educação especial e modernização escolar**: estudo histórico-pedagógico da educação de surdos-mudos e de cegos. 2013. 491 f. Tese (Doutorado em História da Educação), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

AMARAL, A. G. **Problemas pedagógicos dos surdos**. Lisboa: Tip. Oficina Gráfica Escolar da Casa Pia, 1955.

CABRAL, E. Para uma cronologia da educação dos surdos. **Communicare - Revista de Comunicação**, Porto, n. 3, p.35-53, 2004.

CAMPELLO, A. R. e S. A volta do termo surdos-mudos: sob uma perspectiva cultural e de identidade. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 55, p. 69-95, 2022.

CARNEIRO, M. J. C. M. C. B. **Educação bilingue de alunos surdos**: estudo de caso sobre as percepções dos professores. Tese (Mestrado em Ciências da Educação, em Educação Especial), Centro Regional das Beiras, Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Viseu, 2012.

CARVALHO, P. **História dos surdos I**. Lisboa: Publ. Universidade Católica Portuguesa, 2007.

CARVALHO, P. **História dos surdos II**. Lisboa: Publ. Universidade Católica Portuguesa, 2011.

CLODE, J. J. P. E. **O ensino de surdos-mudos em Portugal**. A otorrinolaringologia em Portugal. Lisboa: Círculo Médico - Comunicação e Design Lda., 2010.

COSTA, D. António da Aguilar. **Occidente Revista Ilustrada de Portugal e Estrangeiro**, [S. l.], ano II, n. 33, p. 66-67, 1879.

CUNHA, D. B. A Associação Portuguesa de Surdos, uma das mais antigas associações de deficientes existentes em Portugal. **Reabilitação**, [S. l.], v. 9, p. 02-10, 1982.

CUNHA, José C. **História do Instituto dos Surdos-mudos e Cegos de Lisboa desde a sua fundação até à sua incorporação na Casa Pia**. Lisboa: Tipografia Filipe Nery, 1835.

DEUSDADO, M. A. F. **Educadores portugueses, seguido de esboço histórico da Filosofia em Portugal no século XIX**. Porto: Lello & Irmão Editores, 1995.

DINIZ, A. A. O ensino dos anormais - preocupações em Coimbra e em Portugal no início do século XX. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 245-263, 2004.

DIREÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. **Educação bilingue de alunos surdos**: manual de apoio à prática. Editora Cercica: DGIDC, 2009.

FERNANDES, R. As origens do Ensino Especial: o primeiro Instituto de Surdos-mudos e Cegos. **Revista Educação Especial e Reabilitação**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 67-82, 1989.

FERREIRA, A. A. da C. Ensino dos surdos-mudos. **Revista Educação**, [S. l.], v. 9, p. 80-85, 1913.

FERREIRA, A. V. Subsídio para o estudo da história da educação de surdos em Portugal. In: BISPO, M.; COUTO, A.; CLARA, M.; CLARA, L. (coord.). **O gesto e a palavra I** - antologia de textos sobre a surdez. Lisboa: Caminho, 2006, p. 57-81.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRÓIS, J. P. **Contributo para a história da educação dos deficientes mentais em Portugal: primeiros oitenta anos do desenvolvimento (1890-1970)**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1994.

FUSILLIER, A. Esboço histórico do ensino dos surdos-mudos em Portugal. **Revista Educação e Ensino**, [S. l.], ano IX, v. VIII, p. 459-465 e 544-550, 1893.

FUSILLIER, A. Esboço histórico do ensino dos surdos-mudos em Portugal - "Padre Pedro M<sup>a</sup> de Aguilar". **Revista Educação e Ensino**, [S. l.], ano X, v. 9, p. 21-30, 1894.

MARTINS, C. S.S. A Casa Pia de Lisboa como instituição total e o governo do aluno surdo. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S. l.], n. 33, p. 95-111, 2010.

MARTINS, E. C. Educação (especial), método de ensino e instituições destinadas à surdez em Portugal: Visão sociohistórica no séc. XIX e inícios do XX. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 96-118, 2020.

PINHEIRO, J. E. M. **Do ensino normal na cidade de Lisboa, 1860-1960**. Porto: Porto Editora, 1990.

O ENSINO LIVRE. Surdos-mudos. **O Ensino Livre**, [S. l.], n. 35, p. 03, 1872.

PRIMEIRO DE JANEIRO. O surdo-mudo pode ser surdo falante. **Primeiro de Janeiro**, [S. l.], n. 215, p. 03-11, 1909.

RAMOS, A. G. da S. **Breve estudo sobre surdos-mudos**. 1906. 232 f. Dissertação (Mestrado), Escola Médico-cirúrgica do Porto, Porto, 1906.

RIBEIRO, M. M. G. da C. Iniciativas (antigas) surgidas no Norte e no Porto para a criação de ensino para surdos. **Tripeiro (Associação Comercial do Porto)**, série 7, ano XXII, n. 10, p. 202-217, 2003.

RIBEIRO, M. M. G. da C. Perspetiva histórica do ensino da pessoa surda: O Instituto Araújo Porto. **Revista Saber & Educar**, [S. l.], n. 14, p. 1-10, 2009.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado - teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2007.

SACKS, O. W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, A. dos. **O ensino dos surdos-mudos em Portugal**. Lisboa: Tipografia Casa Portuguesa, 1913.

SANTOS, J. S. **A terapia da fala na educação bilingue de alunos surdos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação, Educação e Surdez), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2011.

SANTOS, M. M. S. **Educação bilingue na comunidade surda**. 2019. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Integrado em Medicina), Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019.

TRINDADE, J. J. da. **Ensino da Língua Portuguesa ao surdo-mudo**: Imitado do Curso de Língua Francesa de M. M. André & Raymond. 1º Ano. Porto: Oficina Tip. Instituto de Surdos-mudos Araújo Porto, 1896.

VASCONCELOS, J. L. de. **Instituto de Surdos-mudos de Lisboa**. Lisboa: Imprensa Lucas Evangelista Torres, 1889.