

אֵלֶּיךָ יְיָ אֱלֹהֵינוּ וְעֵתֵנוּ יִשְׁמָע
וְעֵתֵנוּ יִשְׁמָע
וְעֵתֵנוּ יִשְׁמָע וְעֵתֵנוּ יִשְׁמָע
וְעֵתֵנוּ יִשְׁמָע וְעֵתֵנוּ יִשְׁמָע

וְעֵתֵנוּ יִשְׁמָע וְעֵתֵנוּ יִשְׁמָע

וְעֵתֵנוּ יִשְׁמָע וְעֵתֵנוּ יִשְׁמָע
וְעֵתֵנוּ יִשְׁמָע וְעֵתֵנוּ יִשְׁמָע
וְעֵתֵנוּ יִשְׁמָע וְעֵתֵנוּ יִשְׁמָע

וְעֵתֵנוּ יִשְׁמָע
וְעֵתֵנוּ יִשְׁמָע

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão

**EDUCAR-SE EM *PONTOS SALIENTES*: produção e circulação do
livro em braille no Imperial Instituto dos Meninos Cegos**

Belo Horizonte

2023

Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão

**EDUCAR-SE EM *PONTOS SALIENTES*: produção e circulação do
livro em braille no Imperial Instituto dos Meninos Cegos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: História da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão

Belo Horizonte

2023

L437e
T

Leão, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa, 1989-
Educar-se em pontos salientes [manuscrito] : produção e circulação do livro em braille no Imperial Instituto dos Meninos Cegos / Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão. -- Belo Horizonte, 2023.
404 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Ana Maria de Oliveira Galvão.

Bibliografia: f. 371-404.

1. Imperial Instituto dos Meninos Cegos -- História -- Séc. XIX -- Teses.
2. Educação -- Teses. 3. Educação especial -- História -- Séc. XIX -- Teses.
4. Livros para cegos -- História -- Séc. XIX -- Teses. 5. Cegos -- Sistemas de impressão e escrita -- Teses. 6. Livro -- História -- Séc. XIX -- Teses. 7. Livros didáticos -- História -- Séc. XIX -- Teses. 8. Cegos -- Educação -- História -- Séc. XIX -- Teses. 9. Deficientes -- Educação -- Teses. 10. Deficientes visuais -- Educação -- Teses. 11. Pessoas com deficiência -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Galvão, Ana Maria de Oliveira, 1969-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.9

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DE TESE DO ALUNO

GABRIEL BERTOZZI DE OLIVEIRA E SOUSA LEÃO

Realizou-se, no dia 25 de agosto de 2023, às 14:00 horas, na sala da Congregação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 936ª defesa de tese, intitulada *EDUCAR-SE EM PONTOS SALIENTES: produção e circulação do livro em braille no Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, apresentada por GABRIEL BERTOZZI DE OLIVEIRA E SOUSA LEÃO, número de registro 2019650457, graduado no curso de HISTÓRIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Ana Maria de Oliveira Galvão - Orientador (UFMG), Prof(a). Monica Yumi Jinzenji (UFMG), Prof(a). Flavio Couto e Silva de Oliveira (PBH), Prof(a). Tatiana de Andrade Fulas (PUC-SP), Prof(a). Cássia Geciaukas Sofiato (USP).

A comissão considerou a tese: aprovada, destacando a relevância e a originalidade da temática, a quantidade e diversidade de fontes mobilizadas e o tratamento dado à documentação. Ressalta, ainda, a consistência teórica do trabalho e sua contribuição para a História da Educação Especial, para a História do livro e da Cultura Escrita e para a História Cultural dos cegos e da cegueira no Brasil. Recomenda a publicação da tese.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 25 de agosto de 2023.

Prof(a). Ana Maria de Oliveira Galvão (Doutora)

Prof(a). Monica Yumi Jinzenji (Doutora)

Prof(a). Flavio Couto e Silva de Oliveira (Doutor)

Prof(a). Tatiana de Andrade Fulas (Doutora)

Prof(a). Cássia Geciaukas Sofiato (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria de Oliveira Galvao, Professora do Magistério Superior**, em 26/08/2023, às 10:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Monica Yumi Jinzenji, Subchefe de departamento**, em 26/08/2023, às 10:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tatiana de Andrade Fulas, Usuária Externa**, em 28/08/2023, às 14:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cássia Geciauskas Sofiato, Usuária Externa**, em 28/08/2023, às 17:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flavio Couto e Silva de Oliveira, Usuário Externo**, em 30/08/2023, às 09:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2577017** e o código CRC **9BECC788**.

À minha avó, Alfa Bertozzi, *in memoriam*,
que, à revelia de sua condição visual,
encontrou formas de quebrar as barreiras
impostas ao longo de sua vida.

AGRADECIMENTOS

Concluída uma etapa de extrema importância da minha vida, gostaria de expressar minha gratidão a algumas instituições, grupos e pessoas que cruzaram o meu percurso formativo e permitiram que essa pesquisa pudesse se concretizar.

À Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e sua Faculdade de Educação (FaE), por garantir uma estrutura material e ambiente intelectual onde a construção do conhecimento e meu crescimento pessoal fossem possíveis.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, pela oportunidade de realizar o tão almejado doutorado e desenvolver uma pesquisa que me foi profundamente cara.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio à pesquisa, por meio da concessão de bolsa de estudos durante o curso.

À Ana Galvão, notável pesquisadora e professora que tive a sorte de ter como orientadora, pela cuidadosa avaliação dos meus textos, pelas relevantes considerações e indicações feitas, pela responsabilidade sobre seu trabalho como docente, por estar presente nos momentos de dificuldade, pelo acolhimento e afeto que tem por seus estudantes e orientandos. Enfim, por favorecer o meu aprendizado sobre as questões relativas ao campo de pesquisa, servindo como inspiração profissional e intelectual.

Aos docentes: Mônica Yumi Jinzenji, Cássia Geciauskas Sofiato, Flávio Couto e Silva de Oliveira e Tatiana de Andrade Fulas, pela disposição em avaliar esta pesquisa de doutorado na condição de membros titulares da banca examinadora.

Às professoras: Michele Aparecida de Sá e Kênia Hilda Moreira, por aceitarem compor a banca examinadora na condição de suplente.

Aos docentes membros do GEPHE e demais professores da FaE/UFMG, por todos os ensinamentos e contribuições realizadas, dentro e fora da sala de aula.

Às professoras: Mônica Jinzenji, por sua ética e pelas valiosas considerações ao avaliar meu projeto de doutorado e participar do exame de qualificação; Michele Sá, pela parceria e pelos ensinamentos durante a supervisão do estágio docente; Maria José de Souza (Zezé), pelas leituras atentas, indicações e trocas sobre os textos que produzi; Kênia Moreira, pelas contribuições à pesquisa em meio ao seu percurso de Pós-Doutorado na FaE/UFMG; e Cássia Sofiato, por me apresentar ao campo de pesquisa e fomentar meu interesse pela História da Educação Especial.

Aos meus colegas da linha de História da Educação e aos parceiros e parceiras dos encontros de orientação coletiva: Giane Pimentel, Aline Simone, Camila Castro, José Carlos Santos (Rone), Valquíria Rodrigues, Ana Paula Reis e, em especial, a querida Cecília Fadul, verdadeiros companheiros e companheiras nessa trajetória acadêmica, que ajudaram a lapidar este trabalho para que ele tomasse a forma de uma tese que almeja contribuir com o campo de pesquisa.

Ao Instituto Benjamin Constant, espaço que me acolheu durante o turbulento processo de pesquisa em meio à Pandemia de COVID-19, e ao seu Centro de Estudos e Pesquisas (CEPEQ), pelo acesso ao importante acervo de livros em braille da instituição. Em especial, agradeço às servidoras e colegas: Deborah Paoni Cavgias e Maria da Glória Almeida, a “Glorinha”, pelas várias trocas realizadas e pelas orientações em relação ao processo de pesquisa com as fontes do IBC.

Ao Arquivo Nacional, Biblioteca Nacional (BN), Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro (RGPL), Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), Biblioteca do Livro Didático da FEUSP, Associação Valentim Haüy e Museu Casa Benjamin Constant (MCBC), instituições que guardam e permitiram o contato com o seu acervo documental, imprescindíveis para que a pesquisa se realizasse. Um especial agradecimento à Maria José, da Biblioteca da FEUSP, pelo cuidado e auxílios prestados; a senhora Mireille Duhén e ao senhor Marc Aufrant, pelo envio das publicações e informações do Museu Valentin Haüy; ao historiador Marcos Lopes e ao Lucas, pelo zelo, atenção e contribuições relativas à documentação do MCBC.

Aos historiadores Fabiana Léo, Ygor Souza, Déborah Soares e Rossiano Vilaça, pelo cuidadoso trabalho de transcrição paleográfica dos documentos manuscritos utilizados nesta tese.

À Daniela Oliveira do IBC, pela colaboração na transcrição do texto em braille.

Aos meus tios, Mário Acácio e Marlene Marta, pela minuciosa e prestativa revisão da gramática e ortografia do texto.

À minha irmã, Marcela Bertozzi, pelo auxílio com a adequação do resumo em inglês e pelo apoio nas questões relativas à tradução e à língua estrangeira.

Aos colegas do grupo “História da Deficiência Visual no Brasil: perspectivas”, pelas profícuas discussões que deram subsídios para uma análise mais completa do meu objeto de pesquisa.

Aos queridos membros do “Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre a Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais” (GEINE), coletivo que me acolheu

há mais de 10 anos e que marcou minha trajetória formativa na área da Educação Especial e Inclusiva. Um especial agradecimento a Romerito Costa Nascimento, pelas trocas e parcerias realizadas, experiências que me fizeram ter uma percepção mais sensível sobre os processos educativos para as pessoas com deficiência visual.

Aos docentes e colegas do Curso “Produção de Textos em Braille - Adaptação e Transcrição” do IBC e da “Especialização em Educação Especial e Inclusiva” da UFABC, que colaboraram expressivamente para as reflexões sobre o livro em braille, suas especificidades e possibilidades de investigação.

Aos colegas do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), principalmente os técnicos e docentes do Campus Araranguá, NAEs e da área de Educação Especial, em particular a sempre parceira, Lucianne Lummertz, e a incrível professora, Ana Paula Silva, que compartilhou de muitos dos desafios vivenciados no doutoramento, permitindo que eu vislumbrasse caminhos a percorrer nos momentos mais complexos.

Aos colegas de trabalho da Divisão de Orientação Educacional (DOE) e da Sala de Acompanhamento Pedagógico (SAAP) do IBC, especialmente às professoras Mara Souza e Patrícia Rosa, profissionais cujo apoio foi fundamental para que eu conseguisse concluir a atividade de pesquisa nestes últimos anos.

À Ana Amélia Rossiter, Pompea Tavares, Mariana Laterza, Alexandre Bellini Tasca, Marina Leite, Bruna Roriz e Clara Cazarini, grandes amigos, professores e pesquisadores que, pelas mais variadas formas de colaboração, me ajudaram a construir este texto no campo das ideias, no percurso investigativo e na sua composição discursiva e material enquanto tese.

Aos amigos dos quatro cantos onde vivi, pelas conversas, discussões, trocas, auxílios, estadias, risadas, carinho e acolhimento, apoio não só intelectual, mas emocional, que me deu ânimo para traçar esse percurso. Um caloroso abraço a Taís Clark, Mariana Porto, Débora Vilela, Aline Capanema, Wagner Estrela, Vivian Mendes, André de Souza, Alécia Alvim, Cecília Alvim, Lisandro Oliveira, Maicon Ramos, Rafael Boaventura, Marcelo Klein, Rafael Costa e Tainã Mariano.

À minha enorme e valiosa família, pelos laços que me mantém de pé, e em especial ao meu primo, Lucas Leão, um verdadeiro irmão que esteve ao meu lado, me dando forças, nos momentos mais difíceis, e auxiliando na conclusão deste ciclo.

Aos meus queridos pais e aos meus irmãos que tanto amo, por terem me ensinado o valor da empatia e da compaixão, por estarem sempre presentes e serem meu porto seguro. Os grandes responsáveis pelas conquistas aqui alcançadas.

Na escada da vida, os degraus são feitos de livros.

Na escada da vida, os degraus são feitos de livros.

Dorina Nowill

Dorina Nowill

RESUMO

A tese objetiva analisar os processos relativos à concepção, produção e circulação do livro escolar em braille no Brasil durante a segunda metade do século XIX, particularmente no Imperial Instituto dos Meninos Cegos. A documentação consultada e guardada por diversos acervos históricos é composta por: ofícios, cartas, recibos, listas e relatórios recebidos ou elaborados pelos diretores e pessoas relacionadas ao Instituto; legislação e documentos oficiais do Governo Imperial; material de jornais, almanaques e publicações da época; produções em braille dos estudantes; além de alguns livros e manuais escolares em tinta e em braille utilizados na instituição. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854, no Rio de Janeiro, capital do Império, foi o primeiro espaço formalizado no Brasil voltado especificamente para a educação de pessoas com deficiência, pioneiro nas formas de confecção de livros didáticos no Sistema Braille. A instituição possuía oficinas tipográfica e de encadernação em constante atividade e que, apesar da limitada produção de livros em relevo, foram ampliadas com a transição para a República. Com uma intensa circulação de livros e outros materiais pedagógicos, feita a partir da relação com o instituto de cegos francês, sua biblioteca foi sendo estruturada com obras elaboradas pelas suas oficinas, manuscritas pelos alunos e outras importadas da Europa; em francês ou português; originais em braille ou adaptações de livros em tinta. Esse cenário possibilitava, pela primeira vez, ações de ensino para cegos com material didático acessível. A ampliação da biblioteca permitiu gradual aumento e diversificação do currículo institucional, ampliando a circulação e as práticas de leitura com as obras impressas em *pontos salientes*. As práticas de elaboração do livro, organizadas e realizadas pelos próprios cegos, revelavam uma situação de contato intenso entre os alunos e os livros que utilizavam, diferente do que ocorria nas escolas para videntes. Na transformação de um livro em tinta para o livro em braille, muitos elementos das obras eram ressignificados em virtude das adequações para a leitura com o toque e o melhor entendimento dos leitores cegos. Esse processo tradutório-interpretativo refletia na elaboração de novos sentidos ao texto. A quantidade, a diversidade, os discursos e a materialidade dos livros em braille permitiam a elaboração de experiências de leitura diferentes da realizada com o livro em tinta, influenciadas, principalmente, pela sua forma de decodificação: o tato. Por meio desse processo, novos sentidos relacionados ao livro poderiam ser apropriados pelo leitor. Toda essa dinâmica envolvida com o livro em braille dava subsídios para influenciar a construção das identidades dos estudantes e o distanciamento do vínculo entre cegueira e estigma. Essas práticas permitiam o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento a um grupo que compartilhava não somente de uma característica física, mas de experiências significativas relacionadas a esse artefato cultural.

Palavras-chave: livro escolar, Sistema Braille, deficiência visual, história do livro, Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

ABSTRACT

The thesis aims to analyze the processes related to the conception, production and circulation of the braille textbook in Brazil during the second half of the nineteenth century, particularly at the Imperial Instituto dos Meninos Cegos. The historical documents consulted and kept by various historical collections are composed of: letters, notes, lists and reports received or prepared by the directors and people related to the Institute; legislation and official documents of the Brazilian Empire; material from newspapers, almanacs and publications of that time; students' braille productions; as well as textbooks and school manuals in ink and braille used in the institution. The Imperial Instituto dos Meninos Cegos, institution founded in 1854, in Rio de Janeiro, capital of the Brazilian Empire, was the first formalized educational space of Brazil aimed specifically to teach people with disabilities and it was a pioneer in the ways of printing textbooks in the Braille System. The institution had two workshops, a typographic and a binding, that were in constant production, despite the limited production of relief books, which operated until the end of the Brazilian Empire, and were expanded in the transition to the Republic. Working with an intense circulation of books and other pedagogical materials, based on the relationship with the French Institute for the Blind, its library was being structured with books prepared by its workshops, handwritten by students and also others imported from Europe; in French or Portuguese; originals in braille or adaptations of books in ink. This scenario enabled, for the first time, educational actions for the blind with accessible pedagogic material. The expansion of the Institute's library allowed a gradual increase and diversification of the institutional curriculum, expanding circulation and reading practices with books printed in *salient points*. The practices of preparing the book, organized and accomplished by the blind students, revealed a unique situation of more intense contact between these students and the books used by them, different from what happened in schools for sighted people. In the transformation of a book in ink into a book in braille, many elements of the works were re-signified due to adaptations for reading with touch and better understanding for blind readers. This translational-interpretative process was reflected in the elaboration of new meanings of the text. The quantity, diversity, discourses and materiality of books in braille allowed the creation of reading experiences different from those carried out with books in ink, influenced mainly by their way of decoding: touch. By this process, new meanings related to the book could be appropriated by the reader. All these dynamics involved with the braille book provided support to influence the construction of students' identities and distance themselves from the link between blindness and stigma. Those practices allowed the development of a sense of belonging to a group that shared not only a physical characteristic, but also significant experiences related to this cultural artifact.

Key words: textbook, Braille System, history of the book, Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1 - <i>Essai sur l'éducation des aveugles</i> (1786) e <i>Notice historique sur l'institution royale des jeunes aveugles</i> (1817)	43
Figura 2 - Algumas escritas em relevo comparadas	45
Figura 3 - Relação dos vinte alfabetos apresentados no concurso da Sociedade de Artes da Escócia	47
Figura 4 - Materiais para a escrita pelo método de Barbier	49
Figura 5 - <i>Procédé pour écrire les paroles, la musique et le plain-chant</i> (1837)	51
Figura 6 - Ceta Braille e Alfabeto Braille	52
Figura 7 - Máquina de Braille-Foucault ou Rafígrafo	54
Figura 8 - Ante-rostro do livro <i>Ecole d'Orgue</i> escrito pela máquina de Foucault	54
Figura 9 - Benjamin Constant, alunos e colegas do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1866)	78
Figura 10 - Edifício do Instituto Benjamin Constant (1902)	80
Figura 11 - Benjamin Constant em sala de aula, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1886)	90
Figura 12 - Uma aula de Geografia (1902)	98
Figura 13 - Prensa de impressão em relevo	137
Figura 14 - Caixa de composição manual – escrita em tinta	139
Figura 15 - Sinal de maiúscula e Sinal de número	140
Figura 16 - Caixa de composição manual – escrita em relevo	140
Figura 17 - O corpo do tipo	149
Figura 18 - Stereotype-Maker	184
Figura 19 – “O Brasil na Exposição Internacional de Hygiene e Educação em Londres (1884)”	252
Figura 20 - Obras escolhidas para análise	262
Figura 21 - Capa da Constituição do Império do Brazil	268
Figura 22 - Folha de rosto da Constituição do Império	269
Figura 23 - Capas de <i>Éléments de Géométrie</i> (1866 e 1890)	277
Figura 24 - Ante-rostro de <i>Éléments de Géométrie</i> (1866 e 1890)	278
Figura 25 - Frontispícios de <i>Éléments de Géométrie</i> (1866 e 1890)	279
Figura 26 – <i>Ecriture des Aveugles</i> em <i>Éléments de Géométrie</i> (1866 e 1890)	280

Figura 27 - <i>Constituição Política do Imperio do Brazil</i> em braille	282
Figura 28 - <i>Éléments de Géométrie</i> (1890)	282
Figura 29 - Algumas páginas da Constituição em braille	284
Figura 30 - <i>section quatorzième</i> (p. 73) de <i>Éléments de Géométrie</i> (1866).....	285
Figura 31 - Tabela (p. 15) em braille e adaptada em tinta	286
Figura 32 - Figura nº 135 do livro <i>Éléments de Géométrie</i> (1890).....	296
Figura 33 - Figura nº 126 do livro <i>Éléments de Géométrie</i> (1890) e adaptada em tinta	299
Figura 34 - Figura nº 157 do livro <i>Éléments de Géométrie</i> (1890).....	312
Figura 35 - Página contendo o “Expositor Portuguez”	317
Figura 36 - Cartas de duas alunas para Benjamin Constant	320
Figura 37 - Capa da Constituição do Império da Laemmert (1861)	324
Figura 38 - Capas da Constituição do Império da Garnier (1868)	325
Figura 39 - Nota de Rodapé do Artigo 15 da Constituição	329
Figura 40 - Frontispício das Constituições do Império de 1861 e 1868	340
Figura 41 - <i>Méthode complète de contre-basse</i> de A. Durier (1836): ante-rosto e página 7 contendo imagem.....	341
Figura 42 - Imagens de <i>Elementos de Geometria</i> do Marquez de Paranaguá	345

LISTA DE QUADROS:

Quadro 1 - Categorias de descritores	22
Quadro 2 - Corpus documental da pesquisa	32
Quadro 3 - Acuidade visual pela distância	37
Quadro 4 - Quadro Estatístico dos alunos até 1896	75
Quadro 5 - Proposta curricular contida no Regulamento Provisório (1854)	90
Quadro 6 - Proposta curricular dos relatórios de março de 1872 a abril de 1880	91
Quadro 7 - Matérias do Regulamento do Instituto Nacional de Cegos (1890)	98
Quadro 8 - Compêndios adotados nas disciplinas do Instituto (1861)	100
Quadro 9 - Alunos operários aprendizes da oficina tipográfica.....	135
Quadro 10 - Obras produzidas na oficina tipográfica.....	153
Quadro 11 - Alunos operários aprendizes da oficina de encadernação.....	158
Quadro 12 - Obras encadernadas pela oficina de encadernação.....	168

Quadro 13 - Obras produzidas no final do século XIX.....	189
Quadro 14 - Obras manuscritas pelos alunos e alunas	207
Quadro 15 - Títulos impressos ou manuscritos em braille no instituto	209
Quadro 16 - Livros manuscritos, impressos e encadernados nas oficinas do Instituto	214
Quadro 17 - Trabalhos dos alunos feitos nas respectivas aulas.....	214
Quadro 18 - “Livros que pertencerão ao falecido Manoel Alves d’Azevedo oferecidos por seu pai ao Instituto”	226
Quadro 19 - “Livros comprados pelo governo”	232
Quadro 20 - “Livros chegados de França já em tempo d’esta segunda administração, traduzidos em português e impressos em pontos em Paris”	233
Quadro 21 - Livros solicitados de Paris em 1869	238
Quadro 22 - Livros a bordo do Vapor <i>Flamsteed</i>	240
Quadro 23 - Quantitativo de livros em braille importados de Paris (1854-1870).....	245
Quadro 24 - Obras em braille localizadas no IBC e IHGB (século XIX)	260
Quadro 25 - índice da <i>constituição política do imperio do brazil</i>	267
Quadro 26 - Seções e temas de <i>Éléments de Géométrie</i>	274
Quadro 27 - Alguns sinais em braille comparados	321
Quadro 28 - Índice de <i>Elementos de Geometria</i> do Marquez de Paranaguá.....	344

LISTA DE GRÁFICOS:

Gráfico 1 - Livros importados de Paris (1854-1869)	246
--	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE – Atendimento Educacional Especializado
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BN – Biblioteca Nacional
BnF - Bibliothèque nationale de France
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBB – Comissão Brasileira do Braille
CBL – Câmara Brasileira do Livro
CBO – Conselho Brasileiro de Oftalmologia
CEPEQ – Centro de Estudos e Pesquisas
COPEHE – Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação
CRL - Center for Research Libraries
Daisy - Digital Accessible Information System
DOE – Divisão de Orientação Educacional, Psicológica e Fonoaudiológica
Epub - Eletronic Publication
FaE - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEINE - Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais
GEPHE - Centro de Pesquisa em História da Educação
IBC – Instituto Benjamin Constant
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
IHGB - Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
LIVRES - Plataforma de Livros Escolares do Brasil
MAE – Museu de Arqueologia e Etnologia
MEC – Ministério da Educação
NAE – Núcleo de Acessibilidade Educacional
NCE – Núcleo de Computação Eletrônica
OMS – Organização Mundial da Saúde
PNLD - Programa Nacional de Livro Didático
RGPL – Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro
SAAP – Sala de Acompanhamento Pedagógico
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP – Secretaria de Educação Especial
STF – Supremo Tribunal Federal
UFABC – Universidade Federal do ABC
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1. Das primeiras práticas de educação para cegos à criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos	35
1.1. Os conceitos de cegueira e deficiência no século XIX	35
1.2. As primeiras propostas de educação para o cego.....	38
1.3. A disseminação de novos métodos de escrita em relevo	44
1.4. O sistema de escrita em relevo criado por Louis Braille	48
1.5. O nascimento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos.....	55
CAPÍTULO 2. Identidades estigmatizadas: o currículo do Imperial Instituto dos Meninos Cegos	71
2.1. Estrutura organizacional do Imperial Instituto dos Meninos Cegos	71
2.2. A proposta curricular e suas conexões com o estigma	90
2.2.1. Reflexões sobre o currículo a partir dos livros escolares em braille	99
2.2.2. O currículo musical, profissional e a ideia de “compensação”	107
2.2.3. Propostas curriculares institucionais comparadas.....	113
CAPÍTULO 3. A produção de livros em braille nas oficinas do Imperial Instituto dos Meninos Cegos	123
3.1. O cenário de produção de livros escolares no Brasil do século XIX.....	123
3.2. A oficina tipográfica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos.....	126
3.2.1. A dinâmica de trabalho na oficina tipográfica.....	133
3.2.2. Equipamentos e materiais da oficina tipográfica	146
3.2.3. Os títulos produzidos pela oficina tipográfica	152
3.3. A oficina de encadernação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos.....	154
3.3.1. A dinâmica de trabalho na oficina de encadernação	156
3.3.2. Equipamentos e materiais da oficina de encadernação	163
3.3.3. Obras concluídas pela Oficina de encadernação	167
3.4. Novos processos de produção do livro em braille	170

CAPÍTULO 4. A produção manuscrita de livros em braille no Imperial Instituto dos Meninos Cegos	193
4.1. A produção manuscrita feita por estudantes do Imperial Instituto	193
4.2. Os títulos manuscritos pelos estudantes do Imperial Instituto	206
4.3. Obras concluídas no Imperial Instituto dos Meninos Cegos	209
CAPÍTULO 5. Interconexões dos livros em braille em circulação no Imperial Instituto dos Meninos Cegos	217
5.1. A circulação transatlântica de livros no século XIX	217
5.2. A circulação de obras em braille no território brasileiro	247
5.3. A circulação de obras nacionais em braille no exterior	249
5.4. A Comissão Científica e a circulação de novos impressos	255
CAPÍTULO 6. Materialidade, discursos e práticas de leitura: uma análise de três obras em relevo	259
6.1. Obras em relevo localizadas e selecionadas	259
6.1.1. A Constituição Política do Império do Brasil	262
6.1.2. Éléments de Géométrie (1866 e 1890)	270
6.2. Da materialidade às práticas de leitura em braille	281
6.3. Dos protocolos às práticas de leitura em braille	293
6.4. A leitura e a interpretação do livro com figuras em relevo	305
CAPÍTULO 7. Entre transcrições, traduções e interpretações: a transformação do livro em tinta para o livro em braille	316
7.1. Os livros do Imperial Instituto e as especificidades do Sistema Braille	316
7.2. As Constituições do Império cotejadas	323
7.3. Transcrição, adaptação, tradução ou interpretação?	333
7.4. A questão dos aspectos gráficos nas obras	338
7.5. O impasse das figuras geométricas nos Elementos de Geometria	342
7.6. A “traduzibilidade” do livro em tinta para o braille	353
CONSIDERAÇÕES FINAIS	358
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	371
DOCUMENTAÇÃO CONSULTADA	383

INTRODUÇÃO

O livro didático se configura, hoje, como o produto de maior vendagem das editoras de livros nacionais e, no caso brasileiro, os investimentos realizados pelas políticas públicas nas últimas décadas “transformaram o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo.” (BITTENCOURT, 2004, p. 471). Segundo a Câmara Brasileira do Livro (2023), 56,82% dos exemplares produzidos pelas editoras nacionais no ano de 2022 eram de didáticos e seu principal comprador era o Governo Federal, por meio, principalmente, do PNLD. Nesse mesmo ano, as editoras tiveram um faturamento de mais de R\$ 1,17 bilhão com a venda de livros para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹ do Governo Federal, sendo vendidos mais de 118 milhões de exemplares para distribuição nas escolas² (CBL, 2023). Desde 2001³, o PNLD ampliou o atendimento a alunos com deficiência por meio da aquisição de livros didáticos em braille⁴, sistema de leitura e escrita tátil para cegos cujas especificidades serão discutidas ao longo desta tese.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁵ (BRASIL, 2008) recomenda o ensino do Sistema Braille no atendimento de alunos cegos e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) assegura criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a oferta de ensino do Sistema Braille no sentido de expandir as habilidades dos estudantes e promover sua autonomia. Outras legislações se inserem nesse contexto, colocando, por exemplo,

¹ Dados referentes à venda para o FNDE pela soma dos programas PNLD e PNLD Literário.

² Houve uma queda de 43,7% de exemplares vendidos para o FNDE de 2021 para 2022 (CBL, 2023).

³ No início dos anos 2000, houve a integração do Instituto Benjamin Constant e da Fundação Dorina Nowill ao Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) e ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o que possibilitou o gradual atendimento e a distribuição de livros em braille aos alunos com deficiência visual do Ensino Fundamental que utilizavam o sistema e estavam matriculados na rede pública de ensino. (CERQUEIRA; PINHEIRO; FERREIRA, 2014). Mais tarde foram criados os Centros de Apoio Pedagógico (CAP) nas capitais brasileiras, que auxiliavam na produção e distribuição de livros e materiais em braille do país (BORGES, 2009).

⁴ Conforme consta no documento *Grafia Braille para a Língua Portuguesa* da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC (BRASIL, 2018), serão utilizados neste trabalho o termo braille com “b” minúsculo e dois “l”, respeitando a grafia original francesa e internacionalmente utilizada, e o termo Sistema Braille, por ser considerado um nome próprio e, portanto, deve possuir o “B” maiúsculo, conforme recomendação da Comissão Brasileira do Braille (CBB), no parecer realizado em reunião ordinária ocorrida nos dias 08, 09 e 10 de junho de 2005, na cidade do Rio de Janeiro.

⁵ Em 30 de setembro de 2020, foi instituída a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” pelo decreto 10.502; contudo, a nova política foi suspensa em dezembro de 2020 pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e revogada em 1º de janeiro de 2023 pelo decreto nº 11.370.

como dever da União colaborar com a produção e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos em braille e áudio (BRASIL, 2011). Atualmente, os alunos com deficiência visual são atendidos também com livros em caractere ampliado e em formatos digitais acessíveis⁶ (como a versão *MecDaisy*⁷ e o formato *Epub-3*)⁸.

Inserido nesse contexto de expansão da educação inclusiva, de produção e de circulação de livros acessíveis à pessoa com deficiência visual, exponho meu *lugar* de produção, “espaço” de onde deriva a pesquisa. De acordo com Certeau (1982), toda pesquisa historiográfica se articula com um “lugar de produção” socioeconômico, político e cultural. Esse contexto de produção instaura métodos, delineia uma topografia de interesses, delimitando documentos, temáticas e questões propostas. O autor afirma que a atividade de pesquisa histórica está inserida em um *lugar*, o qual definirá, em última análise, o que pode vir a ser feito e o que não é permitido ser realizado. Portanto, o lugar social dos indivíduos e do historiador possui forte influência sobre a construção do discurso historiográfico. O próprio recorte e tema estão sujeitos ao lugar social em que aquele que escreve está inserido. A história, portanto, faz parte de uma prática social e é delimitada pelas práticas que são fruto de diversos interesses advindos do lugar social.

Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), iniciei meus estudos e pesquisas na área de Educação Especial durante a graduação, no ano de 2012, a partir da minha entrada no *Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais* (GEINE), coordenado pela Profa. Dra. Regina Célia Passos Ribeiro de Campos. Como consequência da curiosidade e do interesse na área, realizei o mestrado em Educação na Universidade de São Paulo (USP), na linha de Educação Especial e, orientado pela Profa. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato, produzi a dissertação que teve como título: “Ensino de História para cegos: investigando práticas com o uso da iconografia”. A

⁶ Em 2009, o MEC passou a incentivar a distribuição de livros em formato digital acessível (formato *Daisy*) para os estudantes cegos matriculados no Ensino Médio e, em 2011, ampliou essa distribuição para alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Em 2019, o ministério estabeleceu a distribuição das obras didáticas pelo PNLD em novo formato acessível: o *Epub-3* (MARTINEZ, 2019).

⁷ De acordo com a página do Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro - NCE/UFRJ (<http://intervox.nce.ufrj.br/mecdaisy/>), o MECDaisy produz livros em formato digital acessível, no padrão Daisy: livros digitais falados com reprodução em áudio, gravado ou sintetizado. O formato Daisy permite a navegação pelo texto, com reprodução sincronizada de trechos selecionados, recuo e avanço de parágrafos e busca de seções ou capítulos. Além disso, permite anexar anotações aos arquivos do livro, exportar o texto para impressão em braille, bem como a leitura em caractere ampliado. Todo texto é indexado, o que facilita a manipulação através de índices ou buscas rápidas.

⁸ Informação do portal do FNDE: <https://www.gov.br/fnde/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

pesquisa de mestrado me proporcionou o primeiro contato com a História da Educação Especial, mais especificamente, com a história do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Durante os anos na USP, fui monitor das disciplinas *Libras* e *Educação Especial* do seu curso de Pedagogia e atuei na construção de materiais didáticos acessíveis no Instituto de Cegos Padre Chico, além de participar de grupos de pesquisa envolvidos com os temas: educação, deficiência e acessibilidade.

Logo após obter o título de mestre, iniciei um trabalho como professor dos cursos de capacitação profissional da Fundação Dorina Nowill para Cegos, instituição detentora de uma das maiores imprensas braille do mundo, e, também, como professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência visual em três escolas da rede pública estadual de São Paulo. Também realizei cursos relativos à educação da pessoa com deficiência visual, tais como “Audiodescrição em museus e espaços culturais: acessibilidade para visitantes com deficiência visual e outros públicos” (2015), do Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) da USP, e “Alfabetização pelo Sistema Braille” (2018), do Instituto Benjamin Constant (IBC).

Durante o período em São Paulo (2014-2018), vivenciei o dia a dia e as dificuldades das pessoas com deficiência visual, em especial na esfera do ensino, o que me motivou a desenvolver esta pesquisa de doutorado. Apesar da existência da legislação e das políticas do Ministério da Educação (MEC) e das secretarias de educação para a inclusão de alunos com deficiência, foi perceptível a incipiência ou ausência de materiais e recursos para a educação desses sujeitos, principalmente no que diz respeito à aquisição de livros em braille nas escolas de educação básica; em muitas ocasiões, livros escolares chegavam com atraso às escolas, algumas vezes incompletos, ou não eram recebidos, apesar dos constantes pedidos e solicitações às instâncias de gestão educacional.

O avanço da tecnologia proporcionou o surgimento de livros falados, audiolivros e livros digitais em formato acessível que foram, gradativamente, substituindo a leitura do braille pela escuta de textos. Esse seria um dos reflexos da terceira revolução da história do livro e da leitura pontuada por Chartier (2002), que traz novas práticas de leitura envolvendo o livro ou o texto digital e uma revolução da técnica de produção de texto, do suporte do texto escrito e das práticas de leitura.

Devido ao alto custo da impressão em braille, sua leitura mais lenta e ao volume físico que os livros geram, há uma volta da oralização dos textos por meio do aumento

do número dos livros em áudio e/ou formato digital, suporte com maior facilidade de elaboração, acesso, formato e distribuição, além do menor custo de sua confecção, o que acarretou a diminuição da produção e aquisição de textos em braille em todo o Brasil. Esse novo cenário tecnológico, somado à carência de livros didáticos em relevo nas escolas e ao desconhecimento de profissionais da educação sobre o braille e as tecnologias relacionadas, resultaram em uma subutilização do sistema dentro e fora do ambiente educacional, conhecido como “Fenômeno de Desbrailização”⁹.

Nas escolas, esse fenômeno tem se manifestado pela diminuição do número de livros didáticos em braille ou em sua substituição pelos livros em formato digital/áudio. Considerando a importância em valorizar as formas de aprendizado que abrangem a leitura e a escrita da pessoa com deficiência visual e com o intuito de compreender a dinâmica histórica envolvendo as trajetórias de sua elaboração e utilização, a presente pesquisa se insere nesse *lugar*, que reflete um contexto de ampla produção de livros didáticos cercada de interesses econômicos, promovida pelo poder público e aliada a políticas de inclusão social que impactaram minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

Conforme as ideias de Certeau (1995), a situação social muda o modo de trabalho e o tipo de discurso produzido pela história. O momento de diminuição de livros em braille no contexto escolar, bem como a fragilização que passa o discurso sobre a educação inclusiva, motiva meus interesses e a pesquisa sobre o campo das deficiências, em especial sobre os primeiros percursos da produção, circulação e usos do livro em braille no Brasil. De acordo com o mesmo autor:

O lugar *torna possível* determinadas pesquisas, por meio de conjunturas e problemáticas comuns. Mas *torna* outras *impossíveis*; exclui do discurso o que é sua condição num dado momento; desempenha o papel de uma censura com relação aos postulados presentes (sociais, econômicos, políticos) da análise. (CERTEAU, 1995, p. 27, grifos do original)

Durante esses anos de pesquisa participei de alguns cursos que contribuíram para minha formação na área de História e Educação Especial, tendo reflexo direto na produção da tese ao abordarem temas como o Sistema Braille, a educação de pessoas com deficiência visual, novos conceitos relacionados à História e

⁹ Para maiores informações sobre o conceito “Desbrailização”, buscar por: Batista (2018), Batista, Lopes e Pinto (2017), Carvalho e Borges (2019), Martinez (2011; 2019), Moraes (2016), Morais (2013), Reino (2000) e Souza (2015).

Historiografia e, em especial, sobre a produção de textos em braille¹⁰. Além disso, atuei em projetos de pesquisa e extensão relacionados à área da Educação Especial, Inclusiva e História da Educação; organizei e participei de eventos¹¹ envolvidos com as referidas áreas; apresentei e publiquei trabalhos correlatos à pesquisa¹²; participei das reuniões de grupos de estudos e pesquisa¹³ que me auxiliaram a elaborar os caminhos traçados pela tese; e vivenciei importantes momentos de orientação coletiva, organizados por minha orientadora Profa. Dra. Ana Galvão, que contribuíram para dar maior consistência, amplitude e qualidade a todo o processo de pesquisa.

Hoje, trabalhando no Instituto Benjamin Constant (IBC), antigo Imperial Instituto dos Meninos Cegos - primeira instituição para pessoas com deficiência visual do país, um dos mais importantes centros nacionais de produção e circulação do livro em braille e espaço onde se desenvolve a pesquisa -, esta investigação ganha novo fôlego e novas motivações. Ela passa a ter relação direta com meu dia a dia, o trabalho e minhas experiências com as pessoas com deficiência visual que já é vivida ao longo dos últimos 10 anos. Meu atual *lugar* de produção se conecta, portanto, com a construção da narrativa da tese e impôs uma necessidade de me ater sobre suas possíveis interferências ao longo da pesquisa e de estar ancorado em pressupostos teórico-metodológicos solidificados. Conforme expressa Galvão (1996, p. 106):

A narrativa é construída a partir da interpretação do autor - sempre parcial e limitada -, ancorado em condições históricas específicas (que incluem um determinado lugar no seio da comunidade científica, da cultura e da sociedade a que pertence), a partir de pontos de vistas de autores, de documentos ou de observações realizadas, que também são construídos. A coerência comumente observada nos textos (que o tomam, em certo sentido, arbitrários) não corresponde a uma coerência da realidade investigada. O texto é, pois, resultado de dados empíricos, mas também fruto da linguagem. A linguagem, a força da argumentação e da persuasão, é que permite que realidades fragmentárias, dispersas, singulares, ganhem sentido e aparência de totalidades. Para se evitar a supremacia absoluta do autor, o texto deve incorporar, na medida do possível, e para isso diversos recursos têm sido

¹⁰ Entre os cursos realizados, destaco: “Produção de Textos em Braille - Adaptação e Transcrição”, do IBC, “História e Historiografia: Renovando olhares e objetos”, da UFMG, e a “Especialização em Educação Especial e Inclusiva”, da UFABC.

¹¹ Entre os eventos que organizei, destaco: “II Congresso Mineiro de Educação Especial e Inclusão Escolar” na UFMG e “Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla”, no IFSC.

¹² Entre os eventos em que houve apresentação ou publicação de trabalhos, destaco: “Seminário Internacional Acessibilidade em Museus e Espaços Culturais”, “X COPEHE - Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação de Minas Gerais” e “VIII Encontro de Pesquisa em História (EPHIS) da UFMG”.

¹³ Entre os grupos de pesquisa de que participei, destaco: “Grupo de Pesquisa História da Deficiência Visual no Brasil: perspectivas”, do IBC; “Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas na Deficiência Múltipla associada à Deficiência Visual”, do IBC; “Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais – GEINE”, da FaE/UFMG; “Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação – GEPHE”, da FaE/UFMG. e algumas reuniões do “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita”, da FaE/UFMG.

utilizados, a discussão, em seu próprio interior, sobre o lugar do autor e, ao mesmo tempo, buscar dar espaço para que diversas vozes se conjuguem na interpretação. A narrativa deve expressar a ambigüidade e a polissemia características do conhecimento no campo das ciências humanas.

Assim, a partir dos estudos, pesquisas e trabalhos na área e considerando minha formação no campo da História e da Educação Especial, a pesquisa que deu origem a esta tese teve como objetivo analisar os processos relativos à concepção, produção e circulação do livro escolar em braille durante a segunda metade do século XIX, mais especificamente entre 1854 e os primeiros anos da década de 1890, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, localizado no Rio de Janeiro.

De acordo com Mackenzie (1954), durante o século XIX foi criada uma série de institutos para a educação de cegos ao redor do mundo, inspirados em seu predecessor, o *Institut National des Jeunes Aveugles*¹⁴, localizado em Paris, França. Muitas dessas instituições desenvolveram sua própria escrita em relevo. A mais difundida e utilizada até os dias de hoje, entretanto, foi o Sistema Braille, criada por Louis Braille, uma ferramenta de leitura e escrita para cegos que se utiliza de pontos em relevo. Esse sistema foi criado, experimentado, publicado e oficializado no próprio instituto e na França na primeira metade do século XIX.

No Brasil, o início da sistematização da educação para cegos e utilização de livros em braille ocorreu em 1854, por meio da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Esse estabelecimento, fundado no Rio de Janeiro, a exemplo do instituto francês, foi uma das primeiras instituições do mundo a usar o Sistema Braille como escrita oficial com intuito pedagógico (MAZZOTTA, 2011). O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi um dos poucos espaços onde circulavam e eram lidos livros em braille no Brasil Oitocentista. Em 1857, inaugurou-se, nessa instituição, uma pequena tipografia braille, a primeira da América Latina, espaço privilegiado que permitiu o início de uma produção mais sistemática de livros acessíveis à pessoa com deficiência visual e, alguns anos depois, uma oficina de encadernação.

Embora atual e relevante, a temática a ser pesquisada ainda não foi suficientemente investigada no Brasil. A educação de cegos no século XIX já foi tema de algumas pesquisas¹⁵ em função de sua importância para o estabelecimento de

¹⁴ Nesta tese, para se referir ao *Institut National des Jeunes Aveugles*, serão usados termos como “Instituto de Cegos de Paris”, “Instituto de Cegos Francês” e outros correlatos.

¹⁵ Pesquisas como as de Almeida (2018), Araújo (1993), Cerqueira (2009), Cerqueira e Lemos (2007), Estimado e Sofiato (2019); Jannuzzi (2004), Leão (2017), Leão e Sofiato (2019); Lobo (2015), Masini (1993), Martins (2015), Mazzotta (2011), Silva (1987) e Zeni (1997; 2005).

fundamentos da área de Educação Especial no país, contudo o mesmo não ocorre em relação a estudos específicos sobre a produção de livros em braille. A fim de verificar a relevância desta proposta de pesquisa, realizou-se uma busca no *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES*¹⁶ e na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*¹⁷, em que foram cruzadas três categorias de descritores:

Quadro 1 - Categorias de descritores

Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3
Livro / Livros	Braille	Século XIX
Manual / Manuais	Braille	Século 19
Compêndio / Compêndios		Oitocentos
Tipografia / Typographia / Typographia		Oitocentista
Imprensa		

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir do levantamento bibliográfico, foram encontrados oito trabalhos; desses, três dissertações de mestrado e três teses de doutorado têm alguma relação com o tema desta tese¹⁸. As dissertações localizadas foram: *O desenho nos livros didáticos de matemática em braille: a geometria e o desenho geométrico para alunos com deficiência visual* (2017), de Soane da Silva Moreira, pesquisa que analisou alguns capítulos sobre geometria dos livros didáticos de Matemática em braille, utilizados na contemporaneidade em duas instituições escolares do município de Feira de Santana – BA, mas sem qualquer relação com o século XIX; *O livro acessível a cegos e surdos: as políticas públicas e o mercado editorial* (2017), de Tatiana Fulas, que, apesar de trazer aspectos sobre a história da educação dos cegos e surdos, incluindo aquelas instituições fundadas no Brasil no século XIX e o desenvolvimento da imprensa braille, não tem como objeto a produção e a circulação de livros no Imperial Instituto dos Meninos Cegos; e *O livro além do braille: aspectos relativos à edição e produção* (2017), de Diana G. de La Torre, que não se debruça sobre a produção de livros didáticos e se volta, também, para o século XX.

As teses encontradas foram: *Os Cegos no Rio de Janeiro do Segundo Reinado e Começo da República* (2005), de Maurício Zeni, que traz algumas informações sobre o contexto de produção do livro em braille no Brasil durante o século XIX, mas cujo

¹⁶ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>.

¹⁷ <http://bdttd.ibict.br/>.

¹⁸ Não têm relação com esta pesquisa as dissertações de Benedito Geraldês Neto, intitulada “Das sangrias à penicilina: o saber médico e o tratamento da sífilis” (2009), e de Gilson Carlos de Assis Júnior, intitulada “O ser, tão narrado: o espaço de repouso em Grande sertão: veredas” (2013).

foco é discutir a situação dos cegos e os pensamentos em relação à cegueira no período, bem como analisar a constituição e a consolidação da educação dos cegos no Brasil por meio do Imperial Instituto dos Meninos Cegos; “*Ver*” *pelo mundo do toque* e “*Ouvir*” *pelo silêncio da palavra: a educação de crianças cegas e surdas no Brasil (1854 – 1937)* (2018), de Aline Martins de Almeida, que aborda, brevemente, em um de seus capítulos, a história do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, mas não se aprofunda na dinâmica das produções de materiais em braille desse período; e *A produção e a circulação transnacional de livros em relevo para a educação de cegos (séculos XVIII-XIX)* (2021), de Tatiana Fulas, que analisa os diversos alfabetos ou códigos em relevo para cegos, elaborados na Europa e Estados Unidos nos séculos XVIII e XIX, e sua circulação transnacional, considerando seus inventores, contexto de criação, títulos impressos e relações com a produção editorial.

A partir dos trabalhos mapeados, pode-se dizer que não houve discussões ou pesquisas aprofundadas sobre a produção e a circulação de livros em braille no Brasil durante o século XIX; daí a relevância e originalidade do estudo realizado. Motivada por esse cenário de produção, a presente pesquisa, como referido, busca analisar os processos relativos à concepção, produção e circulação do livro escolar em braille no Brasil durante a segunda metade do século XIX. Tem-se como hipótese que as relações que os estudantes cegos estabeleciam com os livros em braille contribuíam para a elaboração dos pertencimentos e de uma identidade coletiva do grupo que, por sua vez, auxiliava na desconstrução do estigma relacionado à cegueira, amplamente partilhado pela sociedade do Oitocentos.

Nessa direção, almeja-se responder algumas questões: o que os títulos impressos em braille e utilizados no *Imperial Instituto dos Meninos Cegos* informam sobre a proposta curricular da Instituição? Quais as especificidades envolvidas nos processos de produção dos livros escolares em braille? Qual o papel das oficinas tipográfica e de encadernação e de outras práticas estabelecidas na instituição nesse processo? Qual papel das oficinas na relação entre os estudantes cegos e o impresso escolar em braille? Como se deu o processo de estruturação da biblioteca do *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*? Como se dava a dinâmica de importação e circulação de livros escolares e de materiais para a sua produção, em especial aqueles vindos do exterior? É possível identificar aspectos das práticas ou cenas de leituras dos livros em braille a partir dos seus protocolos de leitura e da sua materialidade? Quais as

nuanças envolvendo a transformação¹⁹ dos livros em tinta para o braille? Ocorriam mudanças no texto e na obra como um todo durante esse processo? O que acontecia com os elementos gráficos? É possível identificar relações entre a construção da identidade dos cegos, enquanto grupo social, e os livros em braille, como artefato cultural? Como a interação dos jovens cegos com o livro em braille poderia influenciar na condição estabelecida pelo estigma social relacionado à cegueira?

Esta tese se propõe a tentar responder integral ou parcialmente as questões listadas. Contudo, a documentação e a bibliografia consultadas nem sempre conseguem dar indícios exatos para encontrar os caminhos que esclareçam todas as dúvidas. A fim de traçar tais percursos, como referencial teórico para a pesquisa, foram consultados autores que trabalham e problematizam a história do livro e da leitura a partir da ótica da História Cultural: Certeau (1982, 1995, 2014), Chartier (1988; 1991; 1999; 2002; 2003; 2011; 2017), Choppin (2002; 2004; 2009) e Darnton (2010)²⁰. Também foi examinada uma vasta bibliografia sobre a produção e circulação de impressos, a temática dos livros e culturas escolares, História da Educação no Brasil do século XIX, História da Educação Especial, questões relativas à deficiência visual e o Sistema Braille, além de obras que versam sobre o conceito de identidade, tradução, transcrição, adaptação e tantos outros tópicos que tangenciaram esta pesquisa.

Para a pesquisa, considera-se o livro de uso escolar, ou livro didático, como fonte documental, material a ser analisado enquanto documento e monumento, conforme as ideias de Le Goff (2013). Ou seja, o livro pode se configurar tanto como vestígio de determinado contexto, como “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 2013, p. 495). Trata-se, portanto, de um produto que recorrentemente tem influenciado a cultura escolar em aspectos ideológicos e culturais. Nesse sentido, o livro escolar precisa ser avaliado a partir de suas características “monumentais”, considerando-se toda a carga subjetiva, intencional e ideológica que se apresenta em seu interior e que é ou foi utilizada como instrumento de relação de poder, a fim de refletir sobre os seus aspectos constituintes.

¹⁹ Considerando o debate sobre a terminologia mais adequada para conceituar o processo de passagem do livro em tinta para o livro em braille, nesta tese poderão ser utilizados conceitos como o de “transcrição”, “tradução”, “adaptação” e “interpretação” para nomear tal processo. No sétimo Capítulo, essas terminologias serão melhor discutidas.

²⁰ 1ª edição de 1990.

Portanto, busca-se entender o livro como “um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 2008, p. 14). Trata-se de um material impresso, fruto da cultura escolar e empregado para desenvolver os processos de ensino e de formação, sem, contudo, deixar de considerar as forças externas que o influenciam, censuram e impõem formas de ser produzido e utilizado.

De acordo com Julia (2001), cultura escolar é um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Essas normas e práticas são coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) e que devem ser analisadas considerando o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

Além disso, Julia (2001) defende que a cultura escolar identifica, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos fora da escola, no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. Seria possível, portanto, compreender o livro escolar como não somente um desdobramento da cultura escolar, mas também como artefato que auxilia na promoção e multiplicação dessa cultura. Segundo Bittencourt (2008, p. 16, grifos no original):

frequentemente, o conteúdo dos manuais é confundido com o saber escolar por excelência. Trata-se de um conhecimento concebido como científico, ou criado com certo rigor em centros considerados academicamente como tal e que é proposto dentro de regras determinadas pelo poder constituído ou por instituições próximas a ele, construindo-se, desta forma, o saber a ser ensinado difundido pelas disciplinas escolares distribuídas pelos programas e currículos escolares. O *saber a ser ensinado* transforma-se em *saber ensinado* na sala de aula onde o professor é elemento fundamental tanto na interpretação que fornece a este conhecimento proposto como nos métodos que utiliza em sua transmissão, com os meios de comunicação que dispõe. Finalmente, para a configuração integral do saber escolar, temos o *saber apreendido*, ou seja, o conhecimento entendido, incorporado e utilizado pelos alunos de acordo com a vivência de cada um deles, das condições sociais e das relações estabelecidas no espaço escolar.

O mesmo pode ser dito sobre os livros escolares em braille, principal objeto de análise desta pesquisa. Trata-se de um material que circula e traz referências muito próximas a sua versão em tinta, mas que tem especificidades marcantes relacionadas

à sua materialidade, composição, discursos e conteúdo. Nesta tese, portanto, o livro é considerado não apenas como fonte documental, mas também como objeto de pesquisa o que, usualmente, não é feito pelas investigações da área, conforme apontam Galvão e Batista (2009b, p. 15):

O livro tende a ser tomado em sua transparência e os procedimentos de pesquisa se voltam para análise de seus conteúdos e ilustrações desvinculados, em geral, dos condicionantes técnicos, econômicos, pedagógicos e sociais desse objeto, bem como das possibilidades e limitações que apresenta, nas práticas de seu uso para exercer efeitos na construção de disciplinas e saberes, na constituição das culturas escolares.

Para Galvão e Batista (2009b), há uma preocupação, nos estudos sobre manuais escolares, com os interesses de controle político ou dimensões da cultura escolar contidas no conteúdo desses livros²¹. Os procedimentos discursivos e retóricos que deles fazem parte, suas dimensões técnicas, econômicas e escolares, bem como as formas de apropriação que se manifestaram ao longo do tempo, são deixadas em segundo plano. Seguindo as ideias dos autores, é preciso, portanto, problematizar essa fonte, considerando-a fruto de determinadas condições de produção e de conservação, compreendendo que seus sentidos são fabricados tanto pelos agentes do passado, quanto pelo próprio pesquisador, que a insere em um conjunto de outros discursos e a faz dizer aquilo que suas perguntas, seus métodos e seu lugar de produção pretendem produzir.

Dessa forma, uma pesquisa que trata da história do livro e da leitura, realizada por meio de múltiplas dimensões, inclusive do tato, necessita de questionar os “comos” e “porquês” da leitura, enfocando os três principais momentos do circuito do livro e do ato de ler: produção, circulação e apropriação (DARNTON, 2010). Conforme discute Bittencourt (2008), a complexa natureza do livro didático pode contribuir com vários campos de pesquisas. O livro é mercadoria, produto do mundo da edição (que obedece à tecnologia de fabricação e formas de comercialização) e interesses do mercado. Entretanto, também é uma fonte de diversos conteúdos educacionais, suporte que dá indícios dos conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em determinado local e época. Conforme destaca Choppin (2002, p. 16), os manuais escolares, a partir da sua circulação entre diferentes países e

²¹ Segundo Choppin (2002), as pesquisas com livro didático foram muito negligenciadas e começaram, principalmente, após a década de 1980. Ainda assim, essas investigações ficaram, por muito tempo, confinadas na análise do conteúdo das obras de sua própria disciplina, ou no estudo da imagem que os manuais antigos de leitura, de instrução cívica ou, ainda, de geografia, apresentavam da sociedade.

culturas, constituem “referências que permitem ao historiador reconstituir os canais de propagação das ideias e as vias de circulação dos capitais”.

Os manuais representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem, às ciências... ou ainda à economia do livro, às técnicas de impressão ou à semiologia da imagem. O manual é, realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebidas aos olhos dos contemporâneos. É fascinante - até mesmo inquietante - constatar que cada um de nós tem um olhar parcial e parcializado sobre o manual: depende da posição que nós ocupamos, em um dado momento de nossa vida, no contexto educativo; definitivamente, nós só percebemos do livro de classe o que nosso próprio papel na sociedade (aluno, professor, pais do aluno, editor, responsável político, religioso, sindical ou associativo, ou simples eleitor, ...), nos instiga a ali pesquisá-lo (CHOPPIN, 2002, p. 13-14).

A fim de compreender melhor esse material, é necessário conhecer os elementos que constituem seu conceito trazidos pela bibliografia. Sobre o conceito de livro didático, Batista (1999, p. 535) afirma:

O termo “livro didático” é usado - de modo pouco adequado - para cobrir uma gama muito variada de objetos portadores dos impressos que circulam na escola. Com efeito o livro é apenas um dos muitos suportes de textos presentes na sala de aula e várias coleções didáticas assumem formas outras que não a de um livro.

De acordo com Choppin (2004), o livro didático é tanto suporte de conteúdos educativos a serem transmitidos, instrumento didático de aquisição de métodos e conhecimento, meio de difusão ideológica e construção/fortalecimento de identidades culturais, assim como fornece um conjunto de documentos para o desenvolvimento do espírito crítico. Deve ser analisado tanto pela sua materialidade enquanto livro escolar, como suporte carregado de representações sobre a realidade vivida. Segundo o autor (CHOPPIN, 2002), o livro escolar é um objeto que se situa na articulação entre as prescrições impostas, abstratas e gerais dos programas oficiais e o discurso singular e concreto (mas por natureza efêmero) dos docentes em sala de aula. Ele é verdadeiro relato escrito, e permanente, muito mais elaborado, detalhado e rico do que as instruções que supõe preparar. Para Choppin (2002, p. 14):

O manual está, efetivamente, inscrito na realidade material, participa do universo cultural e sobressai-se, da mesma forma que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico. Depositário de um conteúdo educativo, o manual tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o "saber-ser") os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas, além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude. É,

igualmente, um instrumento pedagógico, na medida em que propõe métodos e técnicas de aprendizagem, que as instruções oficiais ou os prefácios não poderiam fornecer senão os objetivos ou os princípios orientadores. Enquanto objeto fabricado, difundido e "consumido", o manual está sujeito às limitações técnicas de sua época e participa de um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem necessariamente na sua concepção quanto na sua realização material.

Parafraseando Choppin (1992), Batista (1999) distingue as funções mais frequentemente propostas pelos impressos didáticos e as agrupa em quatro categorias: *Os manuais e seus satélites*, aqueles que servem de suporte ao ensino de uma disciplina em determinada instituição escolar, ou seja, os manuais e as publicações que giram em torno dele, destinados a um nível, série ou grau e se referem a um programa preciso (mesmo que no século XIX este papel não estivesse claramente determinado); *as edições clássicas*, que agrupam de forma íntegra ou em excertos obras clássicas (gregas, latinas, estrangeiras, ou em língua materna), anotadas ou comentadas para uso em sala; *as obras de referência*, consideradas um "tipo híbrido", como os atlas, dicionários e compêndios, que complementam e, muitas vezes, são indispensáveis ao ensino e ao aprendizado; e *as obras paraescolares*, aquelas auxiliares que têm função de resumir ou aprofundar um conteúdo educativo.

Algumas obras, entretanto, possuem estatuto ambíguo e não podem ser classificadas em nenhuma dessas funções. Além disso, há os usos e as apropriações feitas desses materiais, de acordo com a dificuldade que apresentam para o aprendizado. Um livro didático, portanto, pode vir a ter a sua função mudada ou a sua categoria trocada devido à forma de sua utilização. Por fim, Batista (1999) expõe que muitos manuais didáticos são excessivamente generalistas, de acordo com o grau ou nível de ensino e, "mesmo no interior de uma única disciplina, os impressos dos textos didáticos podem buscar assumir diferentes funções." (p. 549). Faz-se necessário, para isso, se apropriar dessa categorização a fim de melhor analisar as obras em braille utilizadas no espaço escolar da pesquisa, ainda que sejam mapeadas categorias diversas às aqui pontuadas ou ambíguas em relação à sua utilização.

Apesar de, hoje, o termo livro didático significar um conjunto de textos impressos designados para instruir, como expõem Galvão e Batista (2009b), os livros, manuais, folhetos e cartazes utilizados no XIX também eram materiais de instrução. Ou seja, esses instrumentos nem sempre eram livros, podendo se apresentar em diversos tipos de suportes. Muitos dos livros, textos e impressos que a escola regular considerou adequados para as suas tarefas não foram originalmente destinados a ela,

mas eram utilizados em sala. Outros, que também não tinham intuito educacional, foram destinados ao contexto escolar durante seu processo de produção, pela ação de editores, impressores e tipógrafos. Havia, por fim, os livros que foram produzidos e impressos tendo como destino o mercado escolar. Isso revela que as fronteiras dos saberes escolares e das disciplinas não eram nítidas; além disso, havia questões legais, mercadológicas e demográficas que influenciavam a sua forma e conteúdo.

O mesmo pode ser afirmado para o caso dos livros em braille: como discutiremos ao longo da tese, apesar de serem produzidos com o intuito de utilização no ensino de alunos cegos, muitas das obras originais em tinta, que eram passadas para o braille, não necessariamente foram elaboradas com o intuito de se tornarem material escolar. Outras, contudo, foram concebidas com intuito pedagógico e havia, inclusive, aquelas produzidas originalmente em braille, por autores-professores europeus que eram cegos e que tiveram suas obras importadas para o Brasil.

A dinâmica de produção, circulação e usos do livro didático revela informações significativas não apenas do contexto editorial, escolar e das práticas de letramento, mas expõe outros aspectos fundantes da nossa cultura (BATISTA, 1999). No século XIX, o livro escolar permitia não somente o domínio, mas a socialização da leitura e, também, sua leitura individual. Ele era um material que atuava na aprendizagem envolvendo leitura (e indiretamente, a escrita) e transmissão oral, considerando o papel ativo do professor. Era um objeto que, conforme argumenta Bittencourt (2008), facilitava a apreensão de um conhecimento mais elaborado, divulgando o saber acumulado e sistematizado com o qual os alunos poderiam ampliar sua visão de mundo” (p. 217); um texto “criado e planejado para divulgar um conhecimento uniforme, mas que, constantemente, foi manuseado por diferentes leitores, oriundos de experiências diversas” (p. 192). A escola seria, portanto, um lugar de conflito, no ato de apreensão do texto realizado por professores e alunos, um espaço ainda mais dinâmico se considerada a atividade, ainda que incipiente, de produção de livros escolares em braille feita pelos alunos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, tanto nas oficinas tipográfica e de encadernação, como em sala de aula, por meio da cópia e transcrição desses livros. De acordo com Chartier (1999), há um efeito produzido pela forma das publicações em que, ainda que o conteúdo seja o mesmo, se a estrutura de recepção for diferente, haverá uma experiência de leitura também diferente. Ou seja, a materialidade do livro interfere na atividade leitora. Para o autor, cada materialidade carrega consigo interpretações, compreensões e formas de uso,

“as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores (ou ouvintes)”. (CHARTIER, 1991, p. 178). Da mesma forma que não se lê um livro de bolso como um livro comum, a leitura do livro para o cego, em braille, tinha sua especificidade. Sua materialidade impunha uma postura de leitura própria, assim como a forma de escrita tátil – *em pontos salientes* – demandava um outro tempo e, conseqüentemente, uma outra experiência de leitura.

É preciso, portanto, entender que, como abordado por Galvão e Lopes (2010), os modos de ler devem ser considerados como objetos de investigação. Trata-se de uma investigação pautada em questionamentos, sobre os contextos e as funções em que eram feitas essas leituras em braille, sobre seus diversos usos na instituição e, também, sobre as possíveis práticas de leitura tátil presentes dentro e fora do Instituto. Da mesma forma que se consideram as situações e práticas de leitura, vê-se a necessidade de questionar e analisar os processos de produção, importação e circulação do livro em braille, seus usos e apropriações. Enfim, é preciso problematizar todo o circuito do livro, desde a sua concepção até a recepção, conforme nos orienta Darnton (2010).

[...] de modo geral, os livros impressos passam aproximadamente pelo mesmo ciclo de vida. Este pode ser descrito como um circuito de comunicação que vai do autor ao editor (se não é o Livreiro que assume esse papel), ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, e chega ao leitor. O leitor encerra o circuito por que influencia o autor tanto antes quanto depois do ato de composição. Os próprios autores são leitores. Lendo e se associando a outros leitores e escritores, eles formam noções de gênero e estilo, além de uma ideia geral do empreendimento literário, que afetam seus textos, quer estejam escrevendo sonetos shakespearianos ou instruções para montar um *kit* de rádio. Um escritor, em seu texto, pode responder a críticas a seu trabalho anterior ou antecipar reações que serão provocadas por esse texto. Ele se dirige a leitores implícitos e ouve a resposta de resenhistas explícitos. Assim o circuito percorre um ciclo completo. Ele transmite mensagens, transformando-as durante o percurso, conforme passam do pensamento para o texto, para a letra impressa e de novo para o pensamento. A história do livro se interessa por cada fase desse processo e pelo processo como um todo, em todas as suas variações no tempo e no espaço, e em todas as suas relações com outros sistemas, econômico social político e cultural, no meio circundante. (DARNTON, 2010, p. 125-126).

Os sentidos presentes nos livros didáticos podem mudar com o tempo, uma vez que são historicamente construídos e determinados pelas relações de poder e pelos conflitos de interesses dos grupos sociais. Esses livros são permeados de discursos do poder, que não são neutros e que, muitas vezes, são autoritários, com o intuito de determinar a ordem social. O domínio político do discurso se encontra, portanto, ligado a variados meios de expressão, inseridos na educação. É importante lembrar que as formas e os conteúdos do livro didático, muitas vezes, funcionam como

verdadeiros currículos prescritos, servindo como um caminho a ser trilhado de acordo com as intenções nele presentes. Segundo Goodson (2007, p. 247):

O currículo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer tentativa de inovações ou reformas. As prescrições fornecem “regras do jogo” bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras.

Dessa forma, é importante considerar o livro didático, em tinta ou braille, como produto cultural, pois suas representações são um conjunto de símbolos compartilhados e fornecidos pela cultura que criaram possibilidades de expressão. Nenhum livro, por mais objetivo que seja e ainda que guarde semelhanças com o real, “mantém uma relação transparente com a realidade” (CHARTIER, 1988, p. 63). Os livros são, portanto, construções que os grupos sociais fazem sobre suas práticas e experiências. É por meio dessas representações que se criam identidades. Na ótica da História Cultural, o real ganha um novo sentido, uma vez que ele existe apenas como representado, proveniente daquilo com que temos contato por meio dos documentos. A História Cultural “centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade” (CHARTIER, 1991, p. 184).

A pesquisa, portanto, analisa o circuito do livro em braille e indícios de práticas de leitura e de escrita realizados para e por um grupo social específico: os alunos cegos e seus professores no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, durante o período Imperial, a partir da década de 1850 do século XIX. Há aqui, em alguma medida, o objetivo de compreender como esses sujeitos davam sentido às suas experiências de leitura por meio do contato com o livro em pontos e como esse processo poderia interferir na elaboração de suas identidades. Conforme expressado por Galvão e Fonseca (2017, p. 63):

Torna-se, assim, também objetivo da história cultural investigar as práticas, consubstanciadas em objetos, para compreender os processos pelos quais se constrói um sentido. Nessa direção, podemos afirmar que a história cultural tem como objetivo compreender como determinadas visões de mundo – materializadas em produtos e em práticas culturais – foram produzidas e disseminadas por diferentes grupos sociais. No centro desse debate está a tentativa de entender como (por meio de que processos e em que condições) os sujeitos atribuem significado ao mundo em que vivem.

Para reconstruir essa história, mobilizamos um conjunto expressivo de fontes, descrito abaixo:

Quadro 2 - Corpus documental da pesquisa

Acervo	Documentação
Portal do Planalto, da Câmara e do Senado Federal	Legislações e documentos oficiais do século XIX.
Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro (RGPL), Biblioteca Nacional (BN) e Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin da Universidade de São Paulo (USP)	Periódicos da Hemeroteca Digital; <i>Almanak Laemmert</i> ; Dicionários; Edições da Constituição do Império; Livros, publicações e outros documentos do período ou relativos ao <i>Imperial Instituto dos Meninos Cegos</i> .
<i>Bibliothèque Nationale de France</i> (BnF), <i>Bibliothèque Diderot de Lyon</i> , <i>Association Valentin Haüy</i> e <i>Perkins School For The Blind</i>	Equipamentos, livros e publicações do século XIX, em língua estrangeira (em braille e tinta), relacionados ao Sistema Braille e suas formas de produção.
Arquivo Nacional e Museu Casa Benjamin Constant (MCBC)	Ofícios, cartas, relatórios, fotografias e outras fontes referentes ao <i>Imperial Instituto dos Meninos Cegos</i> . Relatórios do Ministério do Império, da Justiça e da Instrução Pública; publicações e relatórios institucionais (dos diretores e comissários) anexos referentes ao Imperial Instituto dos Meninos Cegos;
Portal do <i>Center for Research Libraries</i> (CRL) da Universidade de Chicago	
Plataforma de Livros Escolares do Brasil (Livres) e Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)	Livros, compêndios e manuais escolares em tinta utilizados no Imperial Instituto dos Meninos Cegos e em outras instituições de ensino do século XIX.
Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB)	Livros Escolares em braille e outros documentos relativos ao <i>Imperial Instituto dos Meninos Cegos</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com Certeau (1995, p. 30, grifos no original), “em história, tudo começa com o gesto de *selecionar*, de reunir, de, dessa forma, transformar em ‘documentos’ determinados objetos distribuídos em outra forma”. Segundo o autor, a história *produz* tais documentos, muda seu lugar e seu estatuto, isola-se esse corpo, tornando-os objetos abstratos de um saber. Alguns dos documentos utilizados nesta tese foram fotografados, transcritos e outros copiados digitalmente. Análises foram feitas com a cópia digital ou mesmo a partir do material físico conservado. O importante é que toda essa documentação foi mapeada, tratada, catalogada, transcrita, analisada e interpretada para, posteriormente, ser utilizada como “objetos abstratos desse saber”, ou seja, material que dá embasamento para as respostas às perguntas da pesquisa.

Infelizmente, como afirma Bacellar (2008), “o historiador encontra, quase sempre, um relativo descaso pelo patrimônio arquivístico” (p. 50). Ainda que muita da documentação analisada estivesse em instituições públicas federais, houve a impossibilidade de entrar em contato com determinadas fontes por motivos relacionados ao cuidado e conservação desses arquivos ou mesmo devido à dificuldade de mapear alguns dos documentos, principalmente quando se trata dos livros escolares. Soma-se a isso o fato desta pesquisa ter se desenvolvido, em parte, no período da pandemia de Covid-19, que acarretou o fechamento provisório de vários

acervos. Apesar desses novos tipos de fontes serem “capazes de revelar aspectos das sociedades passadas pouco explorados nos documentos oficiais escritos.” (GALVÃO, 1996, p. 102), como expressam Galvão e Batista (2009b, p. 26), o livro didático ainda é

considerado pouco digno de catalogação e guarda, raramente ocupam as prateleiras dos acervos públicos. Trata-se de um tipo de obra efêmero, que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições: com pequena autonomia em relação ao contexto de sala de aula e a sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, sua utilização está indissolúvelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e ocupação dos papéis de professor e aluno.

Por ser destinado, normalmente, ao público infantil, ter grandes tiragens, encadernação de baixa qualidade e, em geral, pela rapidez na sua deterioração, além de perder valor com as mudanças de métodos e currículos vigentes, como pontuado por Galvão e Batista (2009b), a obra didática é desprestigiada, perdendo valor, inclusive, para conservação.

Para melhor desenvolver o tema da pesquisa, esta tese de doutorado foi dividida em sete capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais. A seguir, são apresentadas a divisão e a explicitação dos capítulos.

O primeiro Capítulo objetiva identificar e analisar algumas das propostas de educação e de códigos de leitura e escrita tátil para cegos mapeados pela literatura. Foram analisadas algumas experiências relevantes que ocorreram no século XIX, com ênfase nas características e no processo de constituição do Sistema Braille. Finalmente, são discutidos os elementos que permitiram a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, primeira instituição brasileira voltada para a educação de pessoas com deficiência visual.

O segundo Capítulo caracteriza o cenário geográfico e temporal onde se localiza a pesquisa: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Objetiva apresentar e refletir sobre a proposta curricular da instituição, mapeando os livros escolares utilizados e refletir sobre questões que influenciavam na construção da identidade dos seus alunos, que compartilhavam vários aspectos culturais em suas experiências de ensino e de vida, relacionando-os às percepções que a sociedade possuía sobre a cegueira enquanto estigma.

O terceiro Capítulo realiza uma investigação sobre as formas de elaboração do livro em braille nas oficinas tipográfica e de encadernação do Imperial Instituto dos

Meninos Cegos. Mais especificamente, são analisadas a dinâmica de criação, funcionamento e produção dessas oficinas. É feita uma reflexão dos títulos selecionados para elaboração, suas características e motivações relacionadas à sua produção. Por fim, reflete-se sobre as influências desse processo de produção na elaboração da identidade sociocultural dos estudantes cegos.

O quarto Capítulo da tese analisa a produção de livros escolares em braille por meio da elaboração manuscrita realizados pelos estudantes da instituição em sala de aula no Imperial Instituto dos Meninos Cegos. São mapeadas as motivações desse tipo de atividade, as mudanças vivenciadas ao longo do século e os títulos manuscritos, suas características, modos de produção e condições materiais.

No quinto Capítulo, busca-se analisar como se dava a circulação das obras em braille no Instituto. A proposta é compreender a dinâmica de compra e importação de livros em braille vindos de outros países, em especial da França, os agentes e as instituições que interferiam nesse processo, seu papel e sua forma de atuação. Aborda-se, ainda, indícios da circulação de obras brasileiras em braille no exterior, as possíveis movimentações de livros no território nacional e as atividades da Comissão Científica do Instituto brasileiro na Europa durante o início da década de 1890, as trocas realizadas, aquisições de informações e obras em braille.

No sexto Capítulo é realizada a análise de três livros em braille utilizados no Imperial Instituto dos Meninos Cegos durante o século XIX: *A Constituição Política do Imperio do Brasil* (1878[?]) e dois volumes de “*Éléments de Géométrie*” (1866; 1890), de Hippolyte Coltat. O objetivo foi investigar a materialidade, os conteúdos e os discursos dessas obras. Por fim, reflete-se sobre a apropriação do livro em relevo pelos estudantes cegos e as possíveis significações geradas por essa interação.

O Capítulo final da tese busca compreender o processo de transformação dos livros em tinta para o formato em braille. É realizada uma análise comparativa entre a *Constituição Política do Imperio do Brazil* em braille com duas edições em tinta, a da Laemmert de 1861 e da Garnier de 1868. Utilizando teóricos que abordam o conceito de tradução e/ou interpretação intersemiótica, faz-se uma investigação sobre o processo de transformação das obras em tinta para o braille, considerando sua materialidade, aspectos gráficos e as adequações da temática para a leitura tátil, além de indícios de editoração, mudanças, permanências e ressignificações do conteúdo. Por fim, reflete-se sobre a “traduzibilidade” presente no curso de transformação para o livro em relevo e as interferências do componente cultural nesse processo.

CAPÍTULO 1. DAS PRIMEIRAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PARA CEGOS À CRIAÇÃO DO IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS

Este Capítulo propõe apresentar as propostas de educação destinadas às pessoas cegas e os métodos de escrita em relevo elaborados, principalmente, no século XIX, até a criação do Sistema Braille e a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Brasil. Primeiramente, é feita uma breve discussão sobre os conceitos de cego e cegueira presentes no Oitocentos e as permanências e mudanças de seus significados. Em seguida, são identificadas e analisadas algumas propostas de educação para cegos e alguns códigos de leitura e escrita tátil indicados pela literatura. É apresentado o contexto de fundação da primeira escola para cegos do mundo, o *Institut National des Jeunes Aveugles*, que influenciou o nascimento de outras instituições semelhantes pelo globo, inclusive no Brasil. Também são analisadas as nuances envolvendo as motivações e influências que interferiram no processo de fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, primeiro estabelecimento de ensino para cegos brasileiro. Finalmente, faz-se uma discussão sobre as características e o processo de constituição do Sistema Braille, método de leitura e escrita tátil que se tornou popular entre os cegos de todo o mundo.

1.1. Os conceitos de cegueira e deficiência no século XIX

Os atuais conceitos referentes aos termos “deficiência” e “cegueira”, ainda que próximos, não são idênticos aos utilizados durante o século XIX. Construídas historicamente, as palavras deficiência e deficiente, por exemplo, apesar de existirem, não eram utilizadas para adjetivar pessoas. Segundo os dicionários da língua portuguesa do período, de Antônio de Moraes Silva (1789; 1831; 1890)²², *deficiência* tinha o sentido de “falta”, “quebra” ou “falha”, enquanto o termo *deficiente* aparece a partir de 1831 significando “em que há deficiência”. Não houve, portanto, mudança substancial de significado dos termos ao longo dos séculos XVIII e XIX e, em todos

²² Nesta tese, são considerados documentos históricos todos os textos, relatórios, ofícios, cartas, publicações, dicionários, livros, imagens, entre outros, que foram produzidos e/ou publicados durante o contexto em que se insere o objeto da pesquisa. As publicações, livros e impressos do período serão referenciados no sistema “autor-data”, seguindo as diretrizes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para textos científicos, conforme é usualmente feito em publicações acadêmicas. Os demais documentos manuscritos, além da indicação de autor e data, terão referência completa identificada em nota de rodapé com localização no acervo ou legenda, no caso de imagens e quadros.

os dicionários consultados, havia uma conotação de falta numérica ou econômica a eles associados.

Um conceito utilizado à época - uma possível aproximação do significado contemporâneo de deficiência - é o de “defeito physico”, presente no Recenseamento de 1872 (BRASIL, 1872), que agrupava “cegos, surdos-mudos, aleijados, dementes e alienados” em uma mesma classificação. Trata-se de uma categoria cuja atual denominação no Brasil transita entre: “pessoa com deficiência”, “deficiente” ou até “pessoa deficiente”. Os dicionários citados apresentam um mesmo significado para o termo *defeito*: “imperfeição”, “falta natural ou moral”, “vício”. Enquanto isso, *defeituoso* aparece como: “imperfeito” ou “vicioso”, e *defectuoso* com significado de “defeituoso”, “imperfeito”, “com falta de alguma parte” - o exemplo dado pelos dicionários é o do corpo de Adão (da Bíblia), que ficara *defectuoso* após perder uma das costelas.

Algo similar acontece com os termos “cego” e “cegueira”. De acordo com os dicionários do fim do século XVIII e do século XIX (SILVA, 1789; 1831; 1890)²³, *cegueira* é a “falta total da vista, em hum ou ambos os olhos”, enquanto que *cego* é “aquele privado de toda a vista”. De acordo com Zeni (2005, p. 63), “O contraste entre luz e trevas ainda se encontra muito presente no imaginário sobre os cegos, e no século XIX estava muito presente mesmo em um pensamento mais sistematizado”. Mesmo que hoje os dicionários tragam um sentido parecido, em que *cego* é “que ou aquele que é privado da visão” e *cegueira* a “perda do sentido da visão; estado do que é cego; incapacidade de ver; ablepsia, tiflose” (MICHAELIS, 2021), o discurso médico-científico traria maiores diferenciações.

De acordo com Figueiredo (2005), os manuais do Dr. Chernoviz eram publicações muito populares que tiveram êxito editorial e foram utilizados por diversos grupos no Brasil: “práticos, acadêmicos, médicos, farmacêuticos e boticários, quer nas emergências, por curiosidade ou para aprendizado” (p. 65). Segundo uma dessas publicações, o *Diccionario de Medicina Popular* (CHERNOVIZ, 1890, p. 539), “a privação da vista ou *cegueira* é *completa* ou *incompleta*: quando é incompleta, póde o infeliz distinguir o dia da noite, e mesmo guiar-se um pouco”. Havia, portanto, uma subdivisão em que os cegos eram classificados de acordo com uma potencial presença de seu resíduo visual, o que caracterizaria a cegueira incompleta, ou uma perda total da visão, que caracterizaria a cegueira completa.

²³ Apesar de serem edições distintas, há estabilização do significado do termo nos três dicionários.

Atualmente, são utilizados novos parâmetros para a identificação da cegueira e classificação do que chamamos de deficiência visual. Segundo o Relatório Mundial da Visão (OMS, 2021), há cinco níveis de disfunção visual, em que estão localizadas a “baixa visão” (ou “visão subnormal”) e a “cegueira”²⁴, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 - Acuidade visual pela distância²⁵

Categoria	Acuidade visual no melhor olho	
	Pior que:	Igual ou melhor que:
Deficiência visual leve	6/12	6/18
Deficiência visual moderada	6/18	6/60
Deficiência visual severa	6/60	3/60
Cegueira	3/60	
Deficiência visual de perto	N6 ou M 0,8 a 40cm	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de OMS (2021, p. 11) - Quadro 1.2

Masini (1994), contudo, defende que o conceito de deficiência visual determinada pela acuidade visual mostra-se pouco apropriada para fins educacionais, sendo preferível as concepções que consideram a eficiência visual da pessoa com deficiência, ou seja, a qualidade e o potencial dessa visão, que se configura em uma grande variedade de condições. Assim, pode-se dizer que para o campo educacional, cegos são aqueles para quem o tato, a audição, o olfato e a cinestesia são os sentidos primordiais na apreensão do mundo e que utilizam do Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita (BRASIL, 2006).

Durante as décadas do século XIX, teses da Faculdade de Medicina da Bahia, como a dissertação sobre o Glaucoma do Dr. Eduardo Gordilho Costa (1886) para a cadeira de Clínica Optalmologica, revelaram os conhecimentos que se tinha sobre a saúde ocular e como eles se transformaram. Apesar da criação, apenas em 1851, do

²⁴ Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), as deficiências visuais leve, moderada e severa estão agrupadas no conceito de “baixa visão”, também conhecida como “visão subnormal”. “Duas escalas oftalmológicas são usadas como parâmetro para avaliar a deficiência visual: a acuidade visual (a capacidade de reconhecer determinado objeto a determinada distância) e o campo visual (a amplitude da área alcançada pela visão)” (UMBELINO; ÁVILA, 2023, p. 10). A OMS aponta que as pessoas classificadas como cegas devem apresentar uma de duas condições: aquelas que possuem acuidade visual abaixo de 3/60 no melhor olho após correção ótica (ou seja, enxergam um objeto a 3 metros de distância com a mesma quantidade de detalhes de um sujeito de visão “normal” ao observar o mesmo objeto a 60 metros); ou ter a chamada visão de túnel, que, segundo o Conselho Brasileiro de Oftalmologia, significa ter “diâmetro mais largo do campo visual com medida inferior a 20 graus de arco” (UMBELINO; ÁVILA, 2023, p. 10). Portanto, para a medicina contemporânea, nem toda pessoa cega é completamente desprovida da visão.

²⁵ Diferente da Organização Mundial da Saúde e abrangendo mais condições visuais, o Conselho Brasileiro de Oftalmologia considera como o primeiro grau de *visão subnormal* aqueles que possuem acuidade visual máxima menor de 6/8 e mínimo igual ou melhor que 6/60 (UMBELINO; ÁVILA, 2023).

“ophthalmoscopio”, aparelho que permitia a observação mais detalhada de estruturas oculares e que auxiliou na melhor compreensão sobre as doenças oculares do período, já havia certo conhecimento de uma série de patologias que causavam a cegueira, tais como o Glaucoma e a Catarata. A fisiologia dos olhos estava sendo estudada e, aos poucos, foi melhor compreendida. O mesmo acontecia com os tratamentos de condições oculares patológicas, por meio de operações e manipulação de medicamentos. Por fim, ainda que não fosse nomeada de “deficiência visual” ou “baixa visão”, é possível afirmar que já havia uma noção das possibilidades e consequências envolvendo uma redução considerável e permanente da discriminação visual e do campo visual, mas que não se configurava enquanto cegueira.

O conceito de cegueira, proveniente da medicina e dos espaços de educação do século XIX, não possuía a mesma conotação do contemporâneo, não somente pelos avanços dos exames oftalmológicos e dos conhecimentos sobre a fisiologia, as patologias e os tratamentos oculares desenvolvidos ao longo do tempo, mas pela diferente percepção e conceituação identitária recaída sobre a pessoa com deficiência visual²⁶. Em virtude dessa polissemia dos termos, dos seus diversos usos e de sua predominância no período estudado, nesta tese, a opção foi de usar os vocábulos *cego* e *cegueira* quando se trata do público atendido por instituições especializadas, que se utilizavam de materiais de leitura e escrita em relevo.

1.2. As primeiras propostas de educação para o cego

Antes de formalizada a primeira escola para cegos no mundo em 1784, idealizada por Valentin Haüy, houve experiências pontuais de educação e alfabetização de alguns sujeitos cegos. As primeiras de que se tem notícia foram: a de Dídimos de Alexandria, no século IV, um teólogo cego que utilizava letras esculpidas em madeira (LASCARATOS; MARKETOS, 1994) e a de Zain-Din Al Amidi, um professor árabe, cego, do século XIV, que atuava na Universidade de Moustansiryeh, atual Iraque, e teria inventado um método em relevo de identificar seus livros e resumir determinadas informações em papel (MACKENZIE, 1954).

Segundo Mackenzie (1954), outros cegos aprenderam a ler por meio de diversos métodos. Franciscus Lucers (1517), de Zaragoza (Espanha), desenvolveu

²⁶ Essas percepções, adjetivos e conceituações relacionadas às pessoas com deficiência serão melhor exploradas e exemplificadas no segundo Capítulo desta tese.

um conjunto de letras em madeira, ideia posteriormente aperfeiçoada por Rampazetto (1575), de Roma (Itália). Também no século XVI, Girolamo Cardano, matemático italiano, elaborou uma técnica de ensinar a escrever e ler por meio do tato, usando um estilete de aço para gravar letras sobre metal e papel (BORGES, 2009). George Harsdöffer (1651), de Nuremberg (Alemanha), utilizava letras escritas por um estilete em tábuas recobertas de cera. Pierre Moreau (1640), de Paris (França), criou um sistema de letras móveis fundidas em chumbo, processo semelhante ao de Scholberger na mesma época. O padre jesuíta italiano Francesco Lana-Terzi (1676), famoso por uma série de invenções, elaborou um código baseado em pontos para cegos e é dito que Jacob Bernouilli (1711) teria usado de tabuletas esculpidas para ensinar uma criança cega a ler em Genebra (MACKENZIE, 1954).

No século XVIII, Diderot (1979) conta, em seu livro *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*²⁷, sobre o cego de Puiseaux (França), que morava próximo a Paris e ensinava o filho a ler com caracteres em relevo. O autor também relata a experiência do matemático inglês Nicholas Saunderson, professor cego da Universidade de Cambridge (Reino Unido), que aprendera a ler e a escrever, e utilizava aparelhos para realizar cálculos. Por fim, expõe a experiência da Srta. Mélanie de Salignac que fora educada em música e geografia, e aprendera a ler com caracteres e mapas em relevo, bem como a escrever usando um alfinete em folha de papel²⁸.

De maneira geral, esses processos de escrita em madeira, metal ou papel eram difíceis de serem percebidos pelo tato; além disso, situavam-se em contextos socioculturais pouco férteis para a educação dos cegos, uma vez que até o século XVIII, as ideias iluministas de educar as camadas populares e marginalizadas não haviam se consolidado, os ideais caritativos e filantrópicos estavam começando a emergir e a percepção estigmatizada e socialmente compartilhada sobre a incapacidade dos cegos não dava espaço a projetos de ensino para esse grupo.

²⁷ Nesta tese, os títulos, seções, subtítulos e capítulos de livros em língua estrangeira terão sua grafia mantida no corpo do texto e serão traduzidos em nota de rodapé. Já os trechos de livros e documentos citados serão traduzidos em língua portuguesa, com apresentação do texto original em nota de rodapé. Todas as traduções são de nossa responsabilidade.

Tradução: “Carta sobre os cegos para o uso dos que veem”. (1ª edição de 1749).

²⁸ De acordo com Fulas (2021, p. 46): “A história do matemático inglês Nicholas Saunderson e da musicista francesa Mélanie de Salignac era recuperada recorrentemente pelos autores da época. Os cegos da elite valiam-se dos mais variados recursos para se manterem inseridos na sociedade, como é possível conferir nos diversos casos citados na obra de Zina Weygand (2009). Não há dúvidas de que no Brasil a situação fosse parecida, com os tutores sendo responsáveis pela educação das crianças de famílias abastadas, cujas histórias ainda precisam ser investigadas.”

Somente a partir da experiência de Haüy, no fim do século XVIII, é que há uma proposta de aprendizado da leitura mais sistematizada, vivenciada e compartilhada por vários indivíduos cegos.

Valentin Haüy nasceu em 1745 em Saint-Just en Chaussée, região da Picardia, na França. Completou sua educação em Paris onde frequentou a Sorbonne. Tornou-se professor no *Bureau Académique d'Écriture* e se dedicou ao estudo de línguas. Dominava o latim, grego, hebreu e falava várias línguas vivas. Traduzia documentos oficiais, notariais, comerciais e particulares, ostentando o título de “intérprete do rei”. (CERQUEIRA, 2009).

De acordo com Guadet (1851), Haüy tivera contato com a austríaca Maria Theresa von Paradis, pianista cega, instruída por meio de letras de papel e frases feitas com ponta de alfinete em papelão fino. Mlle. Paradis tinha tido um mestre cego chamado Weissembourg, que aprendera a ler e a escrever com caracteres em relevo que ele traçara com uma pena. Como colocado por Guadet (1851, p. 10): “Já não era por tanto uma illusão; os cegos podiam receber uma educação liberal; podiam, por assim dizer, ser restituídos à sociedade”. Valentin Haüy também fora influenciado pelo citado livro de Denis Diderot (amplamente propagado pela elite cultural da época) que, de certa forma, desmistificava a cegueira e relatava a história de cegos bem-sucedidos, que teriam desenvolvido métodos de leitura e escrita próprios.

Chamado por Estimado e Sofiato (2019) de “mito fundador”, a versão mais difundida sobre as motivações que levaram Valentin Haüy a fundar seu instituto de cegos é aquela relatada por Guadet (1851). Segundo o autor, na década de 1770, Haüy teria presenciado em Paris uma cena em que 10 cegos eram ridicularizados e provocavam riso nas pessoas a sua volta. O fato teria lhe gerado um sentimento caritativo para melhorar a sorte desses indivíduos. Mais tarde, Haüy encontrou o cego François La Sueur, de 17 anos, que mendigava nas escadarias de uma igreja e fez a proposta de lhe dar instrução. Utilizando-se de caracteres em madeira e de um método de escrita em relevo, conseguiu, com o tempo, ensinar La Suer a ler. O sucesso de seu aluno foi demonstrado à Sociedade Filantrópica, que deu subsídios para a fundação do *Institut des Jeunes Aveugles* em 1784, deixando aos cuidados de Haüy 12 meninos cegos.

Contudo, conforme expressam Estimado e Sofiato (2019), as cartas de Valentin Haüy, analisadas por François Buton e Pierre Henri, revelam outros aspectos para a compreensão do seu empenho a favor dos cegos. O professor demonstrava um claro

interesse pelo trabalho do Abade L'Épée, que possuía uma escola para surdos-mudos²⁹, frequentando recorrentemente seus espaços e os exercícios públicos dos seus alunos. “Inferimos, com efeito, que o interesse de Haüy pela educação dos cegos teria advindo, sobretudo, da constatação da notabilidade adquirida por L'Épée com seu método” (ESTIMADO; SOFIATO, 2019, p. 6).

As autoras afirmam ainda que Haüy vinha de uma família pobre e tinha pretensões de ascensão social entre a elite da sociedade parisiense. Filiado à Sociedade Filantrópica de Paris, ao criar a instituição, é possível identificar um interesse do professor em pertencer a essa complexa rede de sociabilidade advinda da filantropia, que agrupava homens notáveis da sociedade francesa embasados em um discurso humanitário. Com apoio de seu irmão, que era abade e tinha certo prestígio social, foi conquistando espaço entre as elites. Primeiramente, Valentin apresentou seu sistema de letras em relevo e seus primeiros alunos para a academia de ciências francesa e, mais tarde, em 1786, conseguiu apresentar seus alunos ao rei Louis XVI, no palácio de Versalhes, tendo sido sua proposta de ensino muito bem avaliada em todos esses ambientes (ESTIMADO; SOFIATO, 2019).

Além da atuação de Haüy no campo da filantropia e de sua inserção em meio às camadas ilustradas da sociedade, conforme destacado por Martins (2014), suas ações também são expressão da filosofia iluminista presente na sociedade europeia do século XVIII:

Por outro lado, o ato pioneiro que levou à edificação da escola de Haüy e à sua conseqüente materialização encontra-se francamente permeado pelo pensamento iluminista, quer na ênfase com que este contempla o projeto da disseminação da cultura e do conhecimento, quer na afirmação da razão como fundamento supremo que se sobrepõe às anteriores hermenêuticas da cegueira constituídas em torno das intervenções divinas – libertando, desse modo, as pessoas cegas de fatalismos ancestrais (p. 15)

O *Institut National des Jeunes Aveugles* foi o primeiro estabelecimento de educação para cegos do mundo. Já havia na França o *Hospice des Quinze-Vingts*³⁰, precursor dos asilos para cegos, mas ele não tinha um caráter educacional. O Instituto, contudo, educava meninos e meninas, ministrando o ensino intelectual,

²⁹ O *Institut National de Jeunes Sourds* de Paris foi fundado em 1760 pelo Abade Charles-Michel de L'Épée.

³⁰ Segundo Silva (1987), o *Hospice des Quinze-Vingts* foi fundado por iniciativa direta do rei Luis IX no ano de 1260 e era destinado à assistência e moradia de 300 soldados franceses que participaram das cruzadas e foram cegos pelos sarracenos.

musical e profissional, tendo vagas para estudantes gratuitos. Conforme relata Guadet (1851, p. 23-24), Valentin Haüy afirmava:

Ensinar aos cegos, diz Haüy, a leitura em livros a relevo, e por meio desta leitura ensinar-lhes a imprimir, a escrever, o calculo arithmetico, as línguas, a historia, a geographia, as mathematicas, a musica, etc; ensinar a esses infelizes as differentes artes e officios, a fazer redes, meias, a brochura dos livros, a fiar, a tecer, etc; 1.º para que os das classes abastadas possam passar a vida de uma maneira agradável; 2.º para arrancar á mendicidade os que não são favorecidos da fortuna, e restituil-os á sociedade dando-lhes meios de subsistência: tal é o nobre fim de nossa Instituição.

Defendia, portanto, o ensino profissional para cegos, a fim de dar uma profissão aos alunos pobres para não se tornarem mendigos e como uma forma de lazer para aqueles vindos de classes mais abastadas. A música também é um destaque: Guadet (1851) nos apresenta as ideias de Haüy que defendia uma predisposição natural dos cegos para essa arte, e que se interessavam por ela, por uma necessidade de profissão para a qual teriam mais afinidade. Afirma, por fim, que a instituição iria ajudar esses alunos no estudo e na prática da música. Apesar das críticas por ter sido “recorrentemente acusado de estar a criar ilusões desnecessárias às crianças cegas, fazendo-as acreditar que poderiam estudar e realizar-se como as demais” (MARTINS, 2014, p. 15), Haüy conseguiu expandir sua escola, que, após a Revolução, foi nacionalizada pela Assembleia Constituinte em 1791.

Logo após a apresentação no Palácio de Versalhes, em 1776, Valentin Haüy apresentou seu método de leitura na publicação *Essai sur l'Éducation des Aveugles*³¹, que expunha a metodologia utilizada na leitura dos alunos, na impressão dos livros e nas atividades práticas por eles desenvolvidas. O método de Haüy consistia na escrita romana linear comumente utilizada pelos videntes, mas em relevo. Para que os cegos pudessem ler os livros, Haüy mandou fundir caracteres tipográficos para serem prensados no papel, de modo que pudessem compreendê-las com o toque³². Devido ao processo, seus livros tinham grandes dimensões, a leitura era mais lenta que o usual e havia dificuldades no processo de escrita, normalmente realizada pelo processo tipográfico. Segundo Guadet (1851), anos mais tarde, o método de Haüy foi aprimorado pelo Dr. Guillié, ganhando uma nova estética que foi absorvida pelo

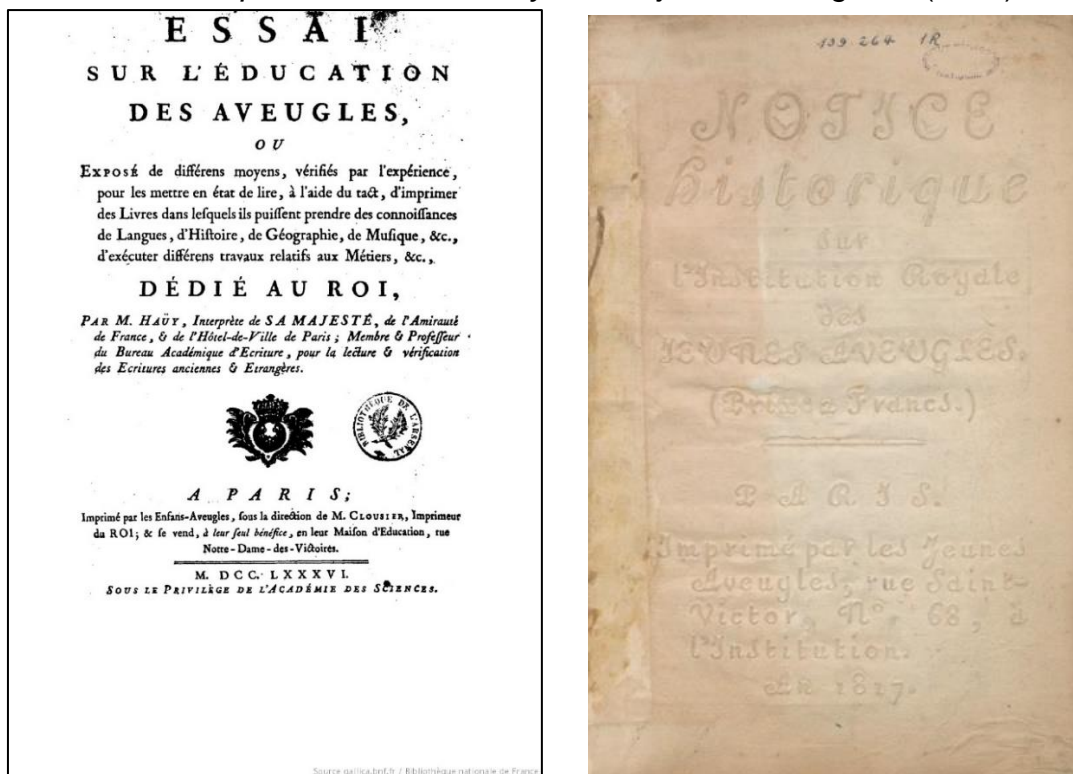
³¹ “Ensaio sobre a Educação dos Cegos”.

³² Segundo Guadet (1851), foram fundidos caracteres tipográficos em sentido oposto aos que são geralmente feitos na imprensa. Eles eram prensados em um papel mais grosso molhado e, desta forma, eram feitos os livros de modo que o relevo pudesse ser compreendido pelo tato.

Instituto de Cegos de Paris. Em sua obra, o autor informa como era feito o processo de ensino da leitura de acordo com Guillié:

Pelo que toca á leitura, exercitam-se os meninos, que entram para a Instituição, a reconhecer as letras; não se começa porém pelo alfabeto, pelo a, b, c, etc., como se pratica com os meninos que tem vista; seria isso criar dificuldades gratuitas. Neste estudo começa-se por se lhes fazer apalpar o ponto, depois a vírgula, ensinando-lhes a sentir a diferença que ha entre o ponto, e o ponto com uma pequena cauda para baixo, o que constitue a virgula; depois os dous pontos, o ponto de admiração, os parenthesis... Passa-se depois ao estudo das letras, principia-se pelo o, e imediatamente vê-se o o com toda a serie das letras que chamamos simples, l, b, i, j, d, etc. “Tudo isto se fazia então com letras metálicas”. Conhecidas as letras isoladamente, ensina-se ao cégo a distinguil-as em vogaes e consoantes, a formar syllabas, palavras, e por fim, phrases. (GUADET, 1851, p. 80).

Figura 1 - *Essai sur l'éducation des aveugles* (1786)³³ e *Notice historique sur l'institution royale des jeunes aveugles*³⁴ (1817)³⁵



Fonte: Haüy (1786, frontispício). Acervo da Bibliothèque nationale de France³⁶; Guillié (1817, frontispício)³⁷. Acervo da Bibliothèque Diderot de Lyon³⁸

³³ “Ensaio sobre a educação dos cegos”.

³⁴ “Nota histórica sobre a instituição real para jovens cegos”.

³⁵ Para que esta tese esteja em formato acessível, em especial pelo seu tema, todas as figuras foram descritas em texto alternativo da imagem reconhecíveis por leitores de tela, facilitando o acesso à informação e em respeito às pessoas com deficiência visual que, porventura, possam ler este trabalho.

³⁶ <https://gallica.bnf.fr/>

³⁷ Frontispício escrito pelo método de Valentin Haüy.

³⁸ <http://www.bibliotheque-diderot.fr/>

Apesar do aparente sucesso da escrita de Haüy, segundo Sousa (2015), diferente de outras propostas, o método do relevo linear pode ser considerado uma espécie de “contra informação” ou “informação paralela”, pois teria para o tato o mesmo sentido de um *excesso de ruído* na decodificação da informação. A proposta, contudo, tinha o ideal de aproximar, ao máximo, a experiência de leitura do cego à do vidente usando uma escrita linear. Apesar de haver tentativas de uso para a escrita, elas foram, em geral, malsucedidas e se davam, principalmente, por composição tipográfica, o que impedia as cópias e os treinos ortográficos em classe.

1.3. A disseminação de novos métodos de escrita em relevo

Após o nascimento do Instituto Nacional de Jovens Cegos de Paris, várias outras instituições similares surgiram na França e fora dela. Começando por Liverpool (1791), Edimburgo (1793) e Londres (1799), se multiplicaram durante o século XIX por Viena (1805), Berlim (1806), Praga (1807), Amsterdã e Estocolmo (1808), Dresden e São Petersburgo (1809), Zurick (1810), Copenhague (1811), Nápoles (1818), Barcelona (1820), Lisboa (1823), Boston³⁹ (1829), Nova York (1832), Filadélfia (1833), Bruxelas (1834), Columbus (1837), Milão (1840), Lausanne (1843), Rio de Janeiro (1854), Cidade do México (1866), Kyoto (1876), Tóquio (1880), Amritsar (1886), Buenos Aires e Hankow (1888), Guangzhou Boji (1889), Santiago (1890), Calcutá (1894), Hong Kong (1897). (SILVA, 1987; CERQUEIRA, 2009). Segundo Martins (2014), em 1873 já havia cerca de 150 instituições destinadas ao ensino de pessoas cegas em todo o mundo.

Com o intuito de evitar a mendicância, que vinha sendo cada vez mais condenada em virtude de uma ideologia em prol do trabalho, principalmente para as classes populares, muitas dessas escolas possuíam um currículo profissionalizante. É possível inferir, conforme destacado por Zeni (2005), que o século XIX não trazia uma visão “monolítica” da estigmatização da cegueira, uma vez que a criação dessas instituições dava a oportunidade aos cegos de estudar e trabalhar. Incentivar o próprio sustento era uma tentativa de deslocá-los da esfera da incapacidade - visão sociocultural difundida até o momento.

³⁹ Hoje, mundialmente conhecida como a *Perkins School for the Blind*.

Aliadas ao surgimento de novas instituições destinadas à educação do cego, nasceram também novas formas de escrita em relevo, algumas mais e outras menos populares, de acordo com o seu contexto⁴⁰. Utilizando a classificação de Lorimer (1996), podemos dividi-las em três grupos: os tipos romanos, os tipos arbitrários e os tipos mistos (mistura do romano e arbitrário). Os tipos romanos⁴¹ eram aqueles que seguiam a lógica estética do alfabeto romano com algumas adequações para o tato, tais como: Haüy (1786), Klein (1807), Guillié (1820), Howe (1832), Gall (1837), Alston⁴² (1838), Littledale (1838). Os tipos arbitrários tinham lógica própria, distanciando-se da estética romana, tais como: Barbier (1815), Braille (1825), Lucas (1838), Frere (1838), Hughes (1843) New York Point System⁴³ (1868). Por fim, o tipo misto tinha algumas características que se aproximavam e outras que o distanciavam da escrita romana em tinta, como ocorre no tipo Moon (1843)⁴⁴.

Figura 2 - Algumas escritas em relevo comparadas⁴⁵



Fonte: <http://en.fakoo.de>

⁴⁰ Para mais informações sobre as escritas em relevo elaboradas no século XIX, buscar por Lorimer (1996) e Fulas (2017; 2021).

⁴¹ Segundo Fulas (2021), os inventores de tipos romanos não criavam um novo alfabeto, mas modificavam o design dos tipos ou das letras. Suas criações eram nomeadas com o nome de seu criador, conforme era feito pela tradição tipográfica.

⁴² Inspirado no tipo de Fry, de Bristol, ganhador do concurso da década de 1830 na Grã-Bretanha.

⁴³ Também conhecido como tipo de Wait, se assemelha ao braille, possuindo, contudo, uma matriz base de 2 pontos verticais por 4 pontos horizontais.

⁴⁴ Além dos tipos em relevo trazidos como exemplo nesta tese, vários outros foram elaborados como opção aos cegos. Segundo Fulas (2017), em seu artigo “L’écriture vulgaire pour les aveugles” publicado em 1892 na revista *Le Valentin Haüy*, Guilbeau apresenta uma série de códigos de leitura e escrita para cegos até então criados, tais como o de Guldberg (Copenhague), Galimberti (Milão), Martuscelli (Nápoles), Llorens (Barcelona), Mulot (Angers), bem como as máquinas de impressão de Remington, Hammon e Boston, dos Estados Unidos, os pontos salientes de Braille, a tabuinha de Hebold e a reglete de Ballu, feitos em Paris.

⁴⁵ Inspirada na Rafigrafia, a Escrita Fakoó foi desenvolvida por Alexander Fakoóting em 2006 (em matriz de 12 pontos) e posteriormente aprimorada em 2008 (em matriz de 9 pontos).

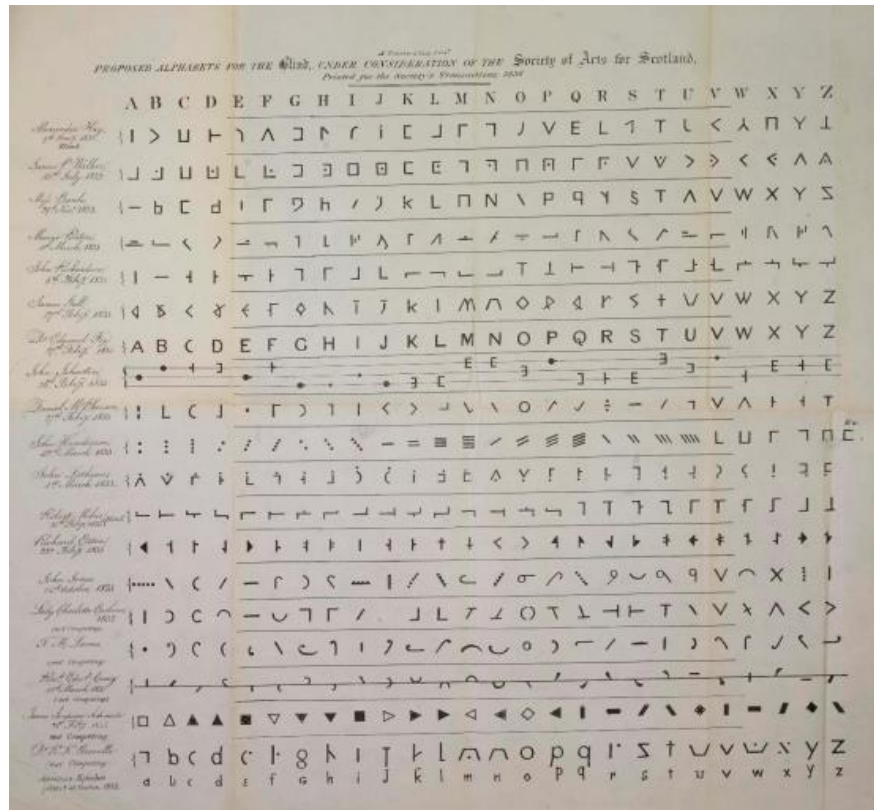
Além da classificação proposta por Lorimer (1996), é possível subdividir os tipos relatados entre lineares e pontográficos, conforme feito por Sousa (2015). A maioria das escritas romanas eram lineares, pois se utilizavam da linha como base para a escrita; isso ocorria, por exemplo, no método de Haüy. Já as escritas pontográficas estavam, com raras exceções, dentro das formas de escrita arbitrárias, como nos casos de Barbier, Braille e Wait, e tinham como base o ponto em relevo.

De acordo com Fulas (2021), há indícios de que os inventores dos alfabetos em relevo para cegos estavam atualizados sobre as recentes discussões relativas às escritas abreviadas em tinta do período, uma vez que muitos deles tinham como base códigos da estenografia. Segundo a autora:

Em um período em que a maioria da população era analfabeta e emergia a produção de livros em tinta para esse público, criar um método de leitura tátil para os cegos unia duas intenções: reiterar a educação como o caminho para o avanço do país, bem como mostrar sua capacidade inventiva, com novas técnicas, métodos e maquinários para viabilizar o projeto de ensino aos pobres, inclusive aos “incapacitados” (FULAS, 2021, p. 61).

Em 1832, iniciou-se um concurso na Grã-Bretanha, que durou cinco anos e pretendia investigar e adotar o melhor alfabeto para cegos, seja pelo seu uso, seja pela sua viabilidade de impressão. Houve 20 inscrições, três delas eram modificações de caracteres romanos comuns (Gall, Fry e Howe), 17 usavam caracteres arbitrários (desses, cinco não foram incluídas na competição). Edmund Fry fundidor de tipos londrino, com seu código baseado em caracteres romanos, com letras maiúsculas, e Alexander Hay, professor cego escocês, por seu alfabeto arbitrário, foram os vencedores. Contudo, ambos faleceram durante o período do concurso, não recebendo seus prêmios em vida. (LORIMER, 1996; FULAS, 2021)

Figura 3 - Relação dos vinte alfabetos apresentados no concurso da Sociedade de Artes da Escócia



Fonte: Fulas (2021, p. 146).

A diferença de opinião a respeito do uso de códigos romanos e arbitrários foi recorrente por muitos anos e seria a principal causa do atraso na produção de um único código. O fato é que, assim como destacado por Cerqueira (2009), o critério adotado pelos que criaram processos de escrita em relevo era o de representar as letras comuns de forma tangível, perceptível ao tato e à visão, admitindo, no máximo, pequenas variações. Qualquer concepção diferente significaria “afastar os cegos da realidade” e, portanto, códigos arbitrários recebiam maior resistência de educadores em relação aos romanos.

Os códigos romanos eram, em sua maioria, lineares, mais difíceis, portanto, para a compreensão do toque pelos cegos. Conforme apontado por Lorimer (1996), os criadores de muitos dos códigos eram videntes e não compreendiam bem os processos que envolviam a leitura tátil para aceitar um código arbitrário. Eles acreditavam que seus códigos deveriam ser reconhecidos por pessoas com e sem

visão. Independente desses pontos de vista, o sistema que se popularizou universalmente entre os cegos, considerado o de melhor compreensão tátil e que possibilitava a escrita sem maiores dificuldades, foi o de Braille, desenvolvido por um cego francês que estudara no instituto fundado por Valentin Haüy.

1.4. O sistema de escrita em relevo criado por Louis Braille

Louis Braille nasceu em janeiro de 1809 na pequena cidade agrícola de Coupvray, próxima à capital francesa - Paris. Era o mais novo de quatro irmãos, seu pai trabalhava como fabricante de selas (seleiro) e tinha uma oficina na própria casa. Em 1812, aos 3 anos, se envolveu em um acidente na oficina de seu pai, ficando cego de um dos olhos. A infecção acabou se espalhando para o outro olho e, aos 5 anos, Louis perdeu totalmente a visão. Por intermédio do novo abade da cidade, Jacques Palluy, Braille passou a frequentar, como ouvinte, as aulas do professor Antoine Brecheret, ministradas na cidade e, posteriormente, o abade conseguiu ajuda do Marquês D'Orvilliers, latifundiário da região, para que Louis ingressasse, em 1819, na *Institution Royale des Jeunes Aveugles*⁴⁶ como aluno gratuito (ABREU et al., 2008)

Louis Braille teve notável desempenho escolar no Instituto, atuando, mais tarde, como organista nas igrejas de Saint Nicolas des Champs e de Notre Dame des Champs, bem como professor para alunos videntes do Instituto de Paris e para os alunos cegos do instituto onde estudara, ensinando gramática, matemática e geografia. Viveu a maior parte de sua vida no *Institut National des Jeunes Aveugles*, morrendo em 1852 de tuberculose. Em 1821, teve contato com o código de comunicação em relevo de Charles Barbier, o que lhe deu inspiração para criar seu próprio sistema de leitura e escrita para cegos.

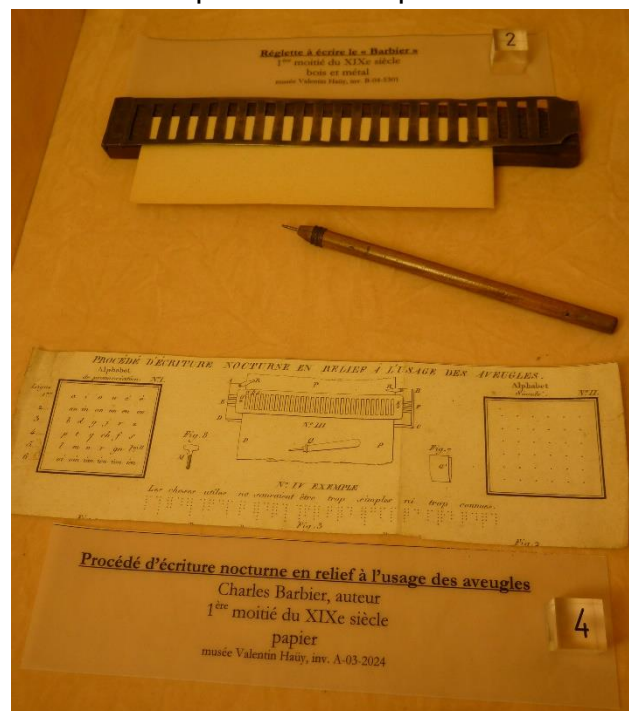
Nicholas-Charles Barbier de La Serre foi um oficial do exército francês⁴⁷ e “autor de diversas obras, quatro delas tratavam de métodos de escrita estenográfica que substitui as letras do alfabeto por traços, pontos e outros sinais.” (FULAS, 2021, p. 93). Em recente pesquisa, Fulas (2021) informa que Barbier estava preocupado com a alfabetização dos “excluídos” e dos que tinham mais dificuldades em aprender,

⁴⁶ Em 1816, com a restauração da monarquia francesa, o *Institut National des Jeunes Aveugles* passou a se denominar *Institution Royale des Jeunes Aveugles*.

⁴⁷ Apesar de ser conhecido como um capitão da artilharia francesa, “a atribuição ao cargo militar, porém, se deve a uma mera formalidade: Barbier foi nomeado em 18 de maio de 1792, durante a Revolução, e renunciou dois dias depois, em 20 de maio. Abandonou a França e mudou-se para os Estados Unidos, retornando mais de dez anos depois”. (ROY, 2019, p. 50 apud FULAS, 2021, p. 93).

desenvolvendo, em 1815, sua *Écriture Noturne*⁴⁸, publicada em um pequeno manual que seria útil a militares⁴⁹, viajantes e pessoas que não sabiam ler ou escrever. De acordo com a autora, com foco no uso privado, para anotações pessoais, esse método permitia a escrita do alfabeto e dos fonemas da língua francesa⁵⁰ por meio de um sistema de pontos. Barbier acreditava que sua aprendizagem era facilitada pelo fato de centrar na memorização de combinações numéricas para compor um texto em pontos. Segundo Fulas (2021), sua proposta não tinha a intenção de ser um código para imprimir livros, mas, ao final de sua obra, o autor destaca que o método seria muito útil para o ensino dos cegos. Acreditando que seu código poderia beneficiar pessoas cegas, em 1821 o apresentou ao instituto de cegos de Paris. Na época, o Diretor Alexandre François René Pignier permitiu que o código de Barbier fosse testado na escola entre os alunos. Nessa época, o inventor do código fez diversas visitas ao instituto e trocou cartas com o Diretor sobre o andamento do aprendizado e sobre sugestões de modificações.

Figura 4 - Materiais para a escrita pelo método de Barbier



⁴⁸ “Escrita Noturna”.

⁴⁹ Segundo Henri (1952), essa era uma forma de comunicação tátil em pontos que permitia a transmissão de curtas mensagens entre militares em campanha de forma silenciosa durante a noite.

⁵⁰ Sobre o método de Barbier, Guadet (1851, p. 106) afirmava: “Formou uma espécie de alfabeto de sons, por meio do qual pareceu-lhe que se podiam compor todas as palavras da língua franceza, isto é, imaginou uma espécie de tachygraphia composta de trinta e seis signaes representados por meio de pontos. Mr. Barbier foi mais longe; achado o systema, elle deu aos cegos o instrumento com que deveriam pol-o em pratica, e este instrumento era o mais simples possível.”

Fonte: Acervo do Museu Valentin Haüy⁵¹

O código de Barbier permitia uma leitura mais ágil e uma melhor compreensão dos caracteres em relevo pelo tato, se comparado ao método linear utilizado até então no Instituto; também era possível realizar a escrita com o auxílio de uma régua guia e um estilete pontiagudo (HENRI, 1852). O método, contudo, recebeu diversas críticas, por não abarcar sinais de pontuação, números ou notação musical⁵² (FULAS, 2021).

Com apenas 13 anos, Louis Braille entrou em contato com o método de Barbier e percebeu as falhas do código, começando a trabalhar em modificações para que pudesse ser melhor utilizado. Desse processo, nasceu em 1825 a primeira versão do seu sistema de escrita em relevo, havendo a publicação, em 1827, de fragmentos de *La Grammaire des Grammaires* e da *Grammaire de Noël et Chapsal*⁵³ (FULAS, 2021) pelo seu método. Em 1829, é publicado o *Procédé pour écrire les Paroles, la Musique et le Plain-chant au moyen de points, à l'usage des aveugles et disposé pour eux*⁵⁴, livro que formaliza o método de escrita em pontos desenvolvido por Braille, já apresentando a notação do sistema musical e a estenografia⁵⁵. Essa obra foi exibida na Exposição de Produtos da Indústria Francesa, em 1834 (FULAS, 2021). O autor do sistema continuou a realizar algumas modificações, abolindo o traço (permanecendo apenas a matriz de pontos), remodelando alguns sinais e criando novos (como o de número). Finalmente, no ano de 1837, há a publicação da versão finalizada do sistema em três volumes, adotada ainda hoje com poucas modificações.

Apesar de o sistema criado por Braille se popularizar no instituto, continuou sendo feito o uso oficial do método linear de Haüy. Somente em 1854, o governo francês decretou o braille como o melhor sistema de leitura e escrita para pessoas cegas. No que se refere ao seu uso no Instituto de Cegos de Paris, na década de 1840, o braille já era adotado oficialmente pela instituição; contudo, Fulas (2021, p.

⁵¹ Fotografia: <https://parisianfields.com/2013/09/15/le-musee-valentin-haüy/>

⁵² A bibliografia sobre o Sistema Braille usualmente afirma que o método de Barbier, também conhecido como “Sonografia”, representava apenas os fonemas da língua francesa, por meio de combinações de sua matriz de 12 pontos em duas colunas. Contudo, pesquisas recentes como a de Fulas (2021) e informações da Associação e do Museu Valentin Haüy revelam que, desde o início, o código de Barbier já representava o sistema alfabético e foi pensado para contribuir com a educação dos cegos.

⁵³ “A Gramática das Gramáticas” e “Gramática de Noël e Chapsal”.

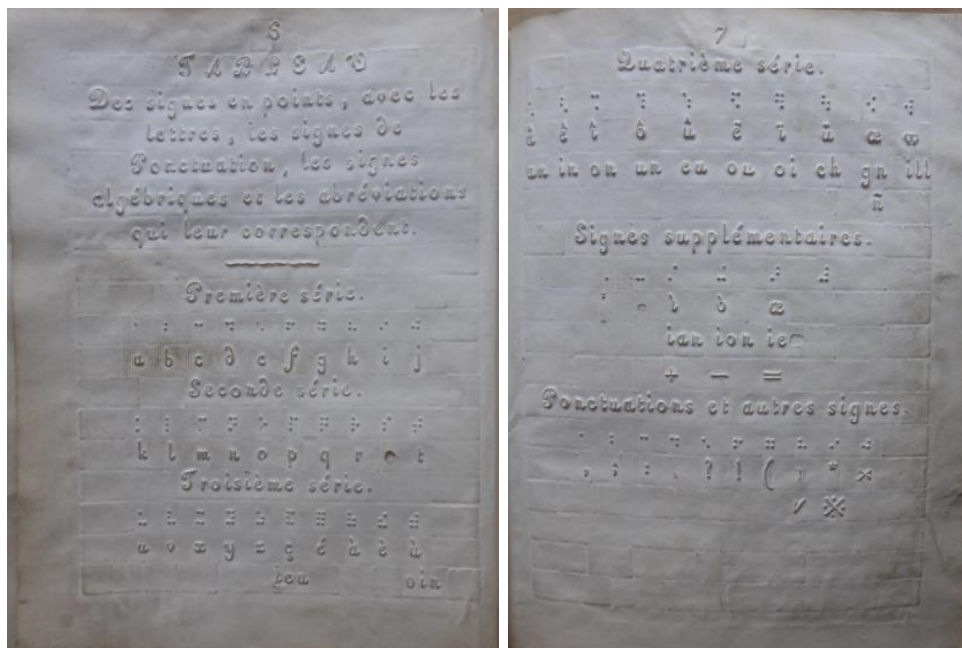
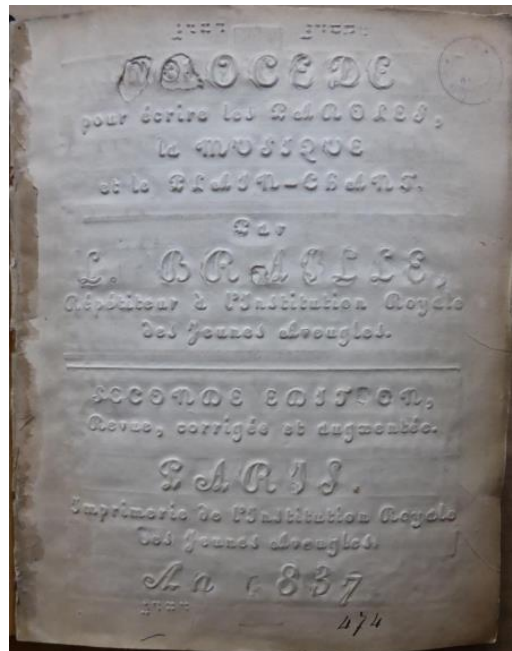
⁵⁴ Método para escrever Letras, Música e Canções Simples por meio de pontos, para uso de cegos e arranjado para eles. (Esse livro, apesar de trazer os princípios do Sistema Braille, foi transcrito pelo método de Haüy, com letras do alfabeto romano em relevo, por ser o mais usual na época).

⁵⁵ O *Procédé pour écrire les Paroles, la Musique et le Plain-chant au moyen de points, à l'usage des aveugles et disposé pour eux* de Louis Braille, publicado em 1829, pode ser encontrado no site da Perkins School for The Blind (<https://www.perkins.org>).

28) relata que nesse período havia a adoção de métodos distintos de leitura em relevo, com livros impressos no alfabeto romano em relevo e aqueles produzidos em pontos:

O invento de Louis Braille acumulava 15 anos de existência, porém não havia muitos recursos financeiros para a produção de livros, dada as várias crises que assolaram a instituição, de modo que o acervo da biblioteca era majoritariamente composto por obras impressas com a letra criada por Valentin Haüy. O ensino da escrita também se dividia entre dois métodos: a escrita a lápis, com o apoio das pranchetas com linhas guias, e a escrita de pontos usando uma espécie de régua com furos (conhecida hoje como reglete).

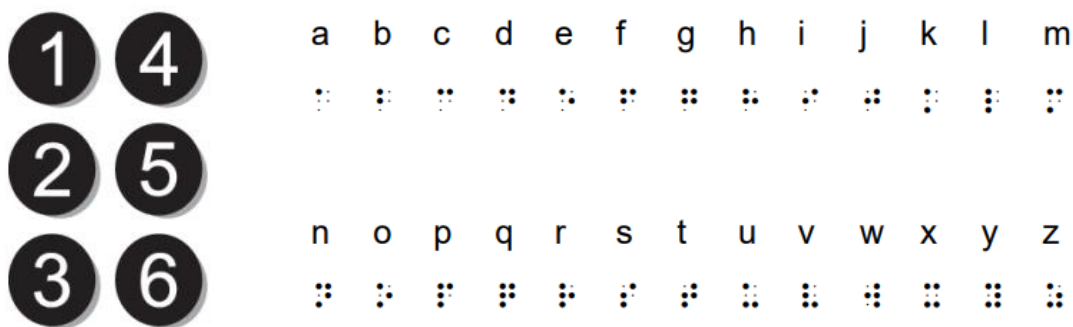
Figura 5 - *Procédé pour écrire les paroles, la musique et le plain-chant* (1837)



Fonte: Braille (1837, frontispício; p. 6 e 7). Acervo da Association Valentin Haüy.

O Sistema Braille é uma ferramenta de leitura e escrita para cegos que se utiliza de pontos em relevo com base em uma matriz retangular de seis pontos, a cela ou célula braille⁵⁶, cuja combinação resulta em 63 caracteres diferentes (64 se considerarmos a cela vazia). O braille é um sistema que representa letras, sinais de pontuação, números, notações musicais e outros símbolos e caracteres, como os da matemática e ciências em geral⁵⁷. Segundo Fulas (2017), Louis Braille percebeu que o ponto era mais facilmente perceptível ao toque do que o traço, devido às nossas características fisiológicas. A autora indica que estudos de psicofísica, que tiveram considerável desenvolvimento no século XIX, permitiram descobrir que a polpa de um só dedo era uma região mais sensível à percepção tátil.

Figura 6 - Cela Braille e Alfabeto Braille⁵⁸



Fonte: Brasil (2018a. p. 88; 23).

Segundo Fulas (2021, p. 110), o Sistema Braille “permitiu que os cegos, finalmente, pudessem escrever. Até então, todas as tentativas de ensino da escrita estavam calcadas no mesmo método ensinado aos videntes, sendo que para os cegos havia as pranchetas com as linhas guias”. Lorimer (1996) informa que o aparelho de escrita utilizado por Louis Braille era uma adaptação daquele proposto por Charles Barbier. Havia um tabuleiro articulado na parte superior a uma moldura que segurava o papel. Junto a ele, havia uma régua guia com fendas, que correspondiam às células

⁵⁶ A cela ou célula braille é formada por 6 pontos em duas colunas. A numeração dos pontos de uma cela braille se faz de cima para baixo, da esquerda para a direita.

⁵⁷ Hoje, no Sistema Braille latino, o alfabeto abarca 26 sinais, além desses, 10 sinais são usados internacionalmente para pontuação e os demais 26 são utilizados para satisfazer as necessidades de cada língua ou para abreviaturas (MACKENZIE, 1954). Além dessas combinações simples, há as combinações compostas quando se utiliza mais de uma cela para formar o sinal em braille.

⁵⁸ Desconsiderando as letras acentuadas e as ligaduras, o alfabeto braille usado atualmente no Brasil é o mesmo daquele consolidado por Louis Braille em 1837. Devido à sua inexistência em palavras francesas, a versão do Sistema Braille de 1825 não possuía o “w”, letra adicionada a partir de 1829.

do braille, enfileiradas na horizontal. A régua poderia ter duas ou três fileiras e era possível movê-la para baixo da página conforme necessário. A mesma guia ficava sobre uma superfície inferior, que possuía três ranhuras paralelas para cada linha. Havia ainda um estilete pontiagudo para a realização dos pontos⁵⁹.

A escrita no Sistema Braille é feita da direita para a esquerda, utilizando a sequência normal de letras ou símbolos, contudo de forma espelhada. Dessa forma, ao virar o papel, é possível identificar os símbolos e realizar a leitura de maneira usual (da esquerda para a direita). Segundo Abreu et al. (2008), a leitura em braille é realizada letra a letra e não por meio de reconhecimento de palavras completas, como acontece com a leitura em tinta e por isso, ela é usualmente mais lenta, necessitando de maior concentração.

Em 1839, Louis Braille elaborou um novo método de escrita em relevo em pontos em que era possível escrever no alfabeto romano. O sistema conhecido como “Grafia Pontilhada”, “Raphigraphie” ou “Decapoint” foi considerado complexo, demandando maior tempo para leitura e escrita. Tratava-se de uma tentativa de comunicação escrita que foi utilizada na França para troca de correspondências entre cegos e videntes (FULAS, 2021). O contato com a proposta levou um amigo cego de Braille, François-Pierre Foucault, mecânico premiado internacionalmente e que vivia no Hospício *Quinze Vingts*, a elaborar uma máquina para esta escrita. O aparelho consistia em uma placa e uma moldura para segurar o papel, e, montados acima de um carrinho móvel, estavam 10 pistões, cinco para cada mão. Cada pistão era responsável pela impressão de um dos pontos de cada letra. A máquina ficou conhecida como Braille-Foucault e posteriormente como Rafígrafo (derivado de *raphis*, agulha em grego). Pode ser considerada uma das precursoras da máquina de escrever impressa e esteve em uso por aproximadamente 50 anos, até que foi substituída por máquinas para digitar padrões de pontos inventadas na Alemanha e nos Estados Unidos (LORIMER, 1996; CERQUEIRA, 2009).

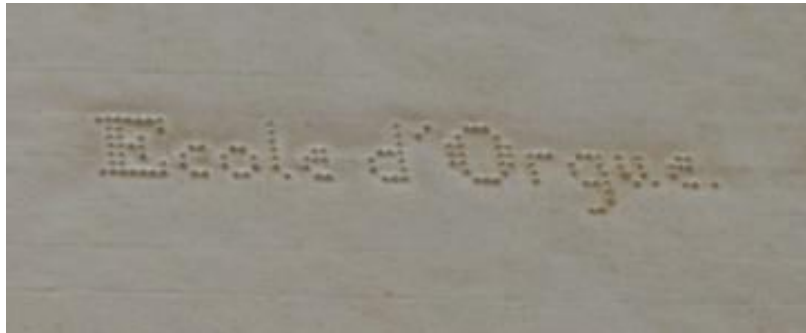
⁵⁹ Atualmente, a escrita em braille é possível por meio de máquinas de datilografia, impressoras e também via reglete. A reglete é um material composto por duas placas de metal ou plástico fixas de um lado com dobradiças de modo a permitir a introdução de papel. A placa superior funciona como a antiga régua e possui retângulos vazados correspondente a cela braille. Sobre cada retângulo vazado, a placa inferior possui, em baixo relevo, os seis pontos da matriz braille. Por meio da “punção”, uma espécie de agulha, é possível formar o símbolo desejado pressionando o papel. (ABREU et al., 2008).

Figura 7 - Máquina de Braille-Foucault ou Rafígrafo



Fonte: Acervo do Museu Valentin Haüy.⁶⁰

Figura 8 - Ante-rostro do livro *Ecole d'Orgue* escrito pela máquina de Foucault



Fonte: Lemmens (1873, ante-rostro). Acervo do Museu do Instituto Benjamin Constant.
Fotografia: Arquivo pessoal.

Durante o século XIX, o Sistema Braille foi se disseminando pela Europa. À medida que se internacionalizava, sofria uma série de modificações de acordo com os países que o adotavam, suas línguas e usos. Ele se popularizou de fato a partir de 1860 e no final de 1880 já havia se espalhado por todo o continente. Na Grã-Bretanha, o código só foi aceito a partir de 1870, em Portugal foi adaptado em 1880 e nos países de língua alemã somente em 1890. Nos Estados Unidos, houve o uso de vários sistemas em relevo, lá o braille foi introduzido em 1860 e recebeu diversas modificações, se oficializando em 1918. Na Ásia, entre 1870 e 1880, foram feitas as primeiras tentativas de adaptar o Braille às línguas não-europeias. Como já pontuado,

⁶⁰ Fotografia: <https://parisianfields.com/2013/09/15/le-musee-valentin-hauey/>

havia a alegação, principalmente entre germânicos e britânicos, de que o braille criava uma barreira entre cegos e videntes, o que refletia em certa resistência para sua absorção (LA TORRE, 2014; MACKENZIE, 1954; LORIMER, 1996).

Segundo Fulas (2021), em setembro de 1878 realizou-se em Paris o *Congrès Universel pour l'Amélioration du Sort des Aveugles et des SourdsMuets*⁶¹, onde foram analisados os diversos métodos de impressão e escrita em relevo para cegos. A autora afirma que, no evento, houve apresentação de diversos sistemas e métodos de escrita em relevo, códigos matemáticos, inventos, máquinas etc. A proposta era uniformizar o tipo de escrita em relevo entre os diversos países, o que representaria “o fim de uma era de inventos não só de alfabetos, mas de aparatos de escrita e técnicas de ensino e, sobretudo, a inutilização de milhares de exemplares de livros impressos com os diferentes alfabetos em relevo que circulavam nos diversos países.” (FULAS, 2021, p. 22). Atendendo tanto à leitura como à escrita, o Sistema Braille foi eleito o código universal mais adequado para uso dos cegos. Argumentou-se que o braille já era uma tendência em todo o “mundo”; entretanto, conforme salienta Fulas (2021), isso era bem relativo, pois o Sistema Braille era utilizado apenas em certos países, como Alemanha, Áustria, França, Bélgica, Holanda, parte da Inglaterra, Itália e Egito. Sobre a importância do evento de 1878, Fulas (2021, p. 21) afirma:

O que este congresso de 1878 diferia dos demais era seu caráter de ultimato, isto é, a partir daquela data, somente o código braille seria aceito como método oficial de ensino. Um clássico exemplo de documento monumento, a ata deste congresso é considerada um marco do fim da “batalha dos tipos” e da “guerra dos pontos” que vinha suscitando acaloradas discussões em defesa dos alfabetos criados entre os séculos XVIII e XIX.

Ainda assim, não houve consenso de todos os participantes e diretores dos institutos presentes no congresso. Certos tipos em relevo continuaram a ser utilizados e o próprio braille não era uniforme em todas as nações. Mas, de acordo com Sousa (2015), devido à característica analítica e sequencial da percepção tátil, os alfabetos em relevo linear estariam fadados ao fracasso. Somente em 1950 houve um acordo pela unificação do Sistema Braille em todo o mundo, a partir de uma conferência realizada em Paris com representantes de diversos países (LA TORRE, 2014).

1.5. O nascimento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos

⁶¹ “Congresso Internacional para a Melhoria da Situação dos Cegos e dos Surdos-Mudos”.

No Brasil, o braille foi introduzido a partir da ação de José Álvares de Azevedo, um jovem cego brasileiro que estudara no Instituto de Cegos de Paris e retornou à nação em 1850, já alfabetizado nesse sistema. Estando em território brasileiro e por meio da atuação conjunta com José Francisco Xavier Sigaud, contribuiu para a criação, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. A partir do discurso oficial da própria instituição⁶², a proposta de fundação do Instituto foi motivada por questões pessoais de ambos, que tinham interesses em fundar no Brasil uma escola para cegos, e recebida com consentimento pelo Imperador Dom Pedro II.

José Álvares de Azevedo nasceu em 8 de abril de 1835⁶³ no Rio de Janeiro. Considerado como “de família pobre” (MAGALHÃES, 1873f⁶⁴), perdeu a visão aos 3 anos por causa de uma “conjuntivite purulenta dos recém-nascidos”⁶⁵. Segundo Costa (1862a), com apoio do desembargador Dr. Maximiliano Antônio de Lemos, que era amigo de sua família, se mudou para Paris com 9 anos, em agosto de 1844, a fim de ser educado no *Institut National des Jeunes Aveugles*, onde aprendeu o Sistema Braille. Ao voltar para o Brasil, em 1850, ensinou História Antiga no Colégio do Barão de Totephouse e escreveu artigos sobre a cegueira no *Diário do Rio*. Em 1851, publicou uma tradução do livro de Joseph Guadet, *O Instituto dos Meninos Cegos de Paris: sua história e seu methodo de ensino*, cujo prefácio, de sua autoria, destacava os benefícios e defendia a criação de uma instituição para cegos no Brasil semelhante ao instituto francês onde estudara.

Não se sabe ao certo como esse encontro aconteceu, mas, estando no Brasil, Álvares de Azevedo ensinou o Sistema Braille a uma das filhas do Dr. Sigaud, Adèle, que também era cega; o progresso de Adèle estimulou o interesse de seu pai pelo tema da educação dos cegos. Xavier Sigaud⁶⁶ era médico da Casa Imperial e um renomado profissional do seu período, que já conhecia o Instituto de Paris e tentara mobilizar os médicos brasileiros pela causa dos cegos em seus artigos (LOBO, 2015).

⁶² Presente em publicações como “Instituto Benjamin Constant: 150 anos”.

⁶³ Diferente de Blacke (1898), Zeni (1997) defende que essa é a data mais provável de seu nascimento.

⁶⁴ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Resumo da historia da fundação do Instituto*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, 1873f. Resumo. Manuscrito. Cód.: MCBC 440 de 1873, fls. 1-2.

⁶⁵ Segundo Zeni (2005), tal doença possivelmente era o que conhecemos por Blenorrágia ou Tracoma.

⁶⁶ Utilizando informações contidas em Blake (1898), Zeni (2005) informa que José Francisco Xavier Sigaud nasceu em Marseille (França), em 2 de dezembro de 1796, mudou-se para o Rio de Janeiro em 1826, onde se naturalizou brasileiro. Era bacharel em letras, doutor em medicina pela faculdade de Strasburgo e médico da Câmara Imperial. Foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e fundador, em 1830, da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, posteriormente chamada Academia Imperial de Medicina, da qual foi presidente.

De acordo com Zeni (1997), há a impressão de que Álvares de Azevedo e Xavier Sigaud se articularam em diversas vias para conseguir criar no Brasil uma escola para cegos, montando, inclusive, um grupo de pressão junto ao meio diplomático. Por ser médico da Câmara Imperial e tendo acesso ao Paço, não muito depois da chegada de Azevedo ao Brasil, Sigaud conseguiu, por intermédio do Barão do Rio Bonito, apresentar o jovem cego ao Imperador. Lá, Azevedo leu, escreveu e explicou o alfabeto em pontos criado por Louis Braille, revelando as bases do sistema especial para instrução dos cegos. Nesse encontro, segundo o próprio Álvares de Azevedo, D. Pedro II teria dito uma frase que ficaria conhecida entre os cegos: “A cegueira já quasi não é uma desgraça”⁶⁷. A história oficial da instituição afirma que o interesse do monarca pelo projeto do Instituto permitiu que fosse estruturada sua primeira forma de organização (CERQUEIRA; LEMOS, 2007).

Contudo, existem outros olhares sobre esse contexto de fundação que revelam diferentes motivações para a sua criação.

O primeiro a ser destacado são os discursos caritativo e filantrópico que circulavam na sociedade do século XIX e impulsionavam ações que atingiam, diretamente, o público com deficiência na época. Como expressa Marques (2011, p. 107), “a assistência aos desvalidos e em especial aos doentes, por muito tempo, esteve associada às ações de caridade da Igreja e de seus seguidores”. Inicialmente na Europa, o cristianismo passou a ver a caridade como uma grande virtude e seus fiéis eram estimulados a cuidar dos “mais necessitados”. Muitos hospitais, por exemplo, se fundaram vinculados à Igreja, como foi o caso das *Santas Casas*. Segundo Lobo (2015), a proposta era dar assistência aos pobres, indigentes e inválidos para salvar suas almas e lhes inculcar valores morais. Ainda de acordo com a autora, a caridade funcionava como mecanismo de vigilância sobre os pobres e marginalizados, cumprindo os preceitos da fé cristã e dando prestígio para aqueles que a praticavam. Pertencer aos quadros das irmandades religiosas e exercer a caridade permitia o convívio entre membros da elite, resultando em certos privilégios, inclusive econômicos.

Aos poucos, essas ações de caridade foram deixando de ser fruto apenas da Igreja e de seus membros, sendo apropriadas pela sociedade, em especial, pela elite.

⁶⁷ Frase mencionada pelo prefácio escrito por José Álvares de Azevedo no livro de Guadet (1851).

Há, dessa forma, no século XVIII, maior laicização dos sentimentos de caridade na Europa dando origem à filantropia. Segundo Marques (2011, p.112):

A filantropia era um valor aos olhos da elite europeia de fins do século XVIII e início do XIX, qualquer que seja sua orientação política. Ela age como um pano de fundo a justificar as ambições nacionais e pessoais, já que os interesses privados eram vistos como coletivos. O sentimento filantrópico deveria nortear as ações do europeu civilizado.

Essas práticas não estavam totalmente consolidadas no Rio de Janeiro, mas houve certa apropriação desses valores. Ainda que, no Brasil, as associações filantrópicas só viessem a se consolidar no início do século XX, já pairava sobre a sociedade do XIX um discurso que justificava ações filantrópicas e de caridade, e inclusive de instrução, às pessoas com deficiência⁶⁸. É possível considerar que, da mesma forma como a filantropia foi um motor para a criação do instituto de cegos de Paris, conforme expõem Estimado e Sofiato (2019), o mesmo ocorreu no território brasileiro, ainda que de maneira diferenciada, no que tange às motivações que levaram à criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Para Lobo (2015, p. 250), as práticas filantrópicas, “embora fiéis aliadas da Medicina e destituídas de conteúdo religioso, fizeram permanecer a pesada herança da caridade quanto a marca piedosa, moral e privada das iniciativas”. Foram sendo criados pontos de estabelecimentos especializados que antes não existiam no país, tais como hospícios para “loucos” e “idiotas”, internatos especiais para surdos e cegos, e os hospitais passavam a apresentar um caráter cada vez mais médico. De acordo com a autora, esses estabelecimentos podem ser interpretados como meios de “limpar” as cidades de pessoas indesejadas movendo-as para instituições.

A institucionalização da pessoa com deficiência ou do “indigente” caminhava sob o poder do discurso médico-pedagógico de caráter normalizador. No caso dos cegos, seria uma tentativa de torná-los úteis à sociedade, ou seja, torná-los produtivos de forma a prepará-los para os espaços de trabalho e evitar a mendicância, uma vez que eram considerados “os mendigos por excelência”, segundo as autoridades municipais da época (ZENI, 2005, p. 29). Esse discurso pode ser encontrado nas falas de Azevedo em seu prefácio à obra de Guadet (1851), ao afirmar que muitos cegos

⁶⁸ Segundo Nogueira (2016, p. 46), a filantropia moderna estava vinculada à piedade tradicional e à comoção religiosa, típica da caridade cristã, mas era um sentimento social e coletivo relacionado à utilidade pública e incentivado pelas ideias iluministas: “não visava mais o alívio temporário aos pobres, todavia, mobilizava soluções mais duradouras para os problemas sociais, lançando mão da investigação da denúncia e do combate, em especial, de suas causas; por outro lado, ela se voltava para a construção do bem-estar e do progresso moral da humanidade”.

deveriam estar em profunda miséria ou ignorância, e que a educação lhes poderia ajudar a sair dessa situação. Nas palavras do próprio autor: “observe-se como a educação podéra, ministrando-lhes meios de ganhar honestamente a vida, evitar esses horrores; e ninguém ahi haverá que conteste a utilidade, mesmo a necessidade de propagar e estender por todo o universo o systema de ensino que lhes é próprio.” (p. V). Azevedo cita, em seguida, uma série de cegos franceses que se destacaram no campo da música, política, instrução e na indústria graças à educação. O mesmo acontece na fala proferida pelo Dr. Sigaud durante a inauguração do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e publicada no Jornal do Commercio em 20 de setembro de 1854, em que expressa estarem as crianças cegas condenadas à mendicância e que o Instituto viria como obra de caridade, com o intuito de lhes proporcionar meios de poderem, um dia, ser úteis à pátria (SIGAUD, 1854a).

Um segundo olhar sobre o contexto de fundação é tomar como foco o caráter civilizatório que a educação apresentava nesse período. Dessa maneira, é preciso contextualizar a formação da escola no Brasil do século XIX, uma nação com uma multiplicidade de formas e locais de ensinar e aprender, diversidade ainda maior no espaço urbano, que variava de acordo com as posses e objetivos das famílias, ou as intenções das instituições escolares (VILLELA, 2020). Segundo Faria Filho (2020), no início do século XIX havia, em várias províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas “camadas inferiores da sociedade”. A presença do Estado na educação era pequena e pulverizada. Em seguida, o autor afirma:

nem a própria escola tinha um lugar social de destaque, cuja legitimidade fosse incontestável. Foi preciso então, lentamente, afirmar a presença do Estado nessa área e, também, produzir, paulatinamente, a centralidade do papel da instituição escolar na formação das novas gerações. (FARIA FILHO, 2020, p. 136).

Em 1824, foi instituída uma Constituição no Brasil (BRASIL, 1824) que concebia a educação como um “instrumento de elaboração de uma identidade que integrasse a todos num ideário comum de pertencimento nacional” (VEIGA, 2007, p. 147). Por meio dela, era prevista a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, como um direito inviolável. Somente em 1827 foi promulgada a *Lei Geral do Ensino* (BRASIL, 1827), que efetivou a intervenção estatal na educação, estipulando a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos.

Apesar de as ações para efetivar essas leis terem sido precárias, havia no discurso político um desejo por “civilizar” a população.

No Brasil, o processo de institucionalização da escola elementar foi marcado pela precariedade. A instrução assumia centralidade nas discussões políticas e na formulação de estratégias de formação da população, aos moldes europeus. Momento de intensos debates acerca da necessidade de difundir as luzes às camadas inferiores da sociedade, nas décadas iniciais do governo imperial registram-se esforços em organizar a instrução pública, voltada principalmente para essas camadas da população. O grande contingente populacional marcado pela pobreza era considerado uma ameaça à tranquilidade pública, sendo-lhe atribuída responsabilidade sobre a criminalidade e a instabilidade dos governos. Em consonância com os ideais iluministas, acreditava-se na instrução como meio de civilizar essa população, possibilitando a sua submissão às leis e à almejada ordem, contribuindo para o fortalecimento do Estado imperial. (GOUVEA; JINZENJI, 2006, p.116).

Perceber a escola como instância formadora privilegiada significava, segundo Gouvea e Jinzenji (2006), tentar combater outras formas de transmissão e produção culturais, o que implicaria na reorganização ou redefinição de papéis de outras instituições diretamente ligadas à educação, como a família. Para Pacheco e Jinzenji (2014), os discursos educacionais da época se caracterizavam por desqualificar as famílias de classe pobre a fim de legitimar as escolas como substitutas dessas famílias e, assim, instruir intelectualmente e educar moralmente. Esses discursos refletiam uma representação do aluno pobre como aquele que, além da filantropia e das ações das instituições religiosas, também necessitavam de políticas governamentais para a sua efetiva participação nos processos educativos escolares.

As crianças provenientes dessas “classes inferiores” pertenciam a famílias consideradas incapazes de fornecer condições mínimas de vida e de educação. Essa educação, portanto, deveria ser provida pelo Estado por meio da ação das escolas, onde esses jovens poderiam receber os ensinamentos básicos, princípios e valores com o fim de se tornarem adultos civilizados (PACHECO; JINZENJI, 2014). De acordo com Gouvêa e Jinzenji (2006), médicos, filósofos e outras figuras ilustres da Europa no século XIX defendiam a educação para todas as camadas, inclusive para os mais marginalizados. Relatos como o de Itard quanto à educabilidade do selvagem, a partir do exemplo do famoso caso de Victor de Aveyron, poderiam dar vazão à ideia de educação para aqueles que hoje chamamos de pessoas com deficiência.

A educação no período imperial não criou apenas escolas elementares, internatos, asilos, colégios, liceus e academias superiores. Estabeleceu-se uma rede de instituições e práticas civilizatórias, direcionadas à guarda, proteção e formação da população em ambientes específicos para um público específico, como o Instituto Imperial dos Meninos Cegos e o Instituto Imperial dos Meninos Surdos (ALMEIDA, 2018, p. 75)

O discurso de Sigaud (1854a), que inaugurou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, apresentava a ideia de que tal escola não seria um asilo, muito menos um hospício, mas uma casa de educação. O Instituto estava, portanto, nesse rol de escolas que pretendiam dar escolarização às “camadas inferiores da sociedade”, garantindo instrução gratuita aos cidadãos mais propensos à mendicidade por meio da intervenção estatal na educação.

Seguindo esse raciocínio, encontra-se o terceiro ponto a ser destacado: o caráter moral e legal da educação dos cegos. Como afirmado por Zeni (1997, p. 109), se “todos tinham direito à instrução, logo os cegos não poderiam ser esquecidos”. Destacam-se, assim, os parâmetros legais que lhes dava direito à educação. De acordo com a Constituição de 1824 (BRASIL, 1824), não havia qualquer impossibilidade de um homem cego ser considerado cidadão brasileiro, uma vez que fosse livre e católico, tivesse nascido no Brasil, naturalizado no país ou fosse filho de pais brasileiros. Era, contudo, suspenso o exercício dos direitos políticos àqueles com “incapacidade physica ou moral”. Dessa forma, ainda que fossem preservados seus direitos individuais ou “civis” (liberdade de pensamento, expressão etc), os direitos políticos (direitos de votar e ser votado, de organização e associação) não lhes seriam dados automaticamente, possivelmente pela crença de que esses sujeitos não teriam a independência possível para ter juízo livre e autônomo devido à sua incapacidade física (ou moral)⁶⁹. Essa condição de “cidadão passivo”, no entanto, não lhe restringia o direito à educação, visto como direito social, de acordo com as teorias de Marshall (COUTINHO, 1999), ainda que ele não fosse, na prática, exercido no Brasil do século XIX por todos os seus cidadãos.

Em resposta ao impedimento ao voto de um homem cego impelido pelo Juiz de Paz da Parochia de Nossa Senhora da Assumpção na década de 1860, foi promulgada em 8 de agosto de 1863 uma nova interpretação da lei. Por meio do aviso de nº 368 (BRASIL, 1863), declarava-se que a cegueira não privaria o cidadão do exercício dos direitos políticos que a Constituição lhe concedia⁷⁰. Cidadãos plenos ou

⁶⁹ É necessário destacar que, no período analisado, aspectos “físicos” e “morais” se misturavam no entendimento da sociedade. Uma deficiência ou um “defeito físico”, acarretava, muitas vezes, na interpretação social de que o sujeito era, não só, comprometido fisicamente, como moralmente. As características físicas, no século XIX, eram associadas às condições de moralidade.

⁷⁰ De acordo com Zeni (2005), no mesmo ano, uma resolução de 14 de março de 1863 da Sessão de Justiça do Conselho de Estado foi respondida de forma favorável a uma indagação quanto à possibilidade de um cego advogar, que, provavelmente, se tratava de João Pinto Barbosa, advogado que frequentou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos já adulto, com 25 anos.

não, o discurso da legalidade da educação do cego era algo defendido por alguns brasileiros, o que dava subsídios para a existência do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, como expressado por Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1871, p. 28), um dos diretores da instituição, no início da década de 1870:

As promessas constitucionais são direitos do cidadão. A promessa da instrução primaria gratuita, solemnemente feita pelo legislador constituinte, é um direito imprescriptivel do cidadão, e o fiel cumprimento dessa promessa um dever sagrado dos Poderes geraes do Estado. A instrução é de um direito publico absoluto e portanto exigível indistinctamente por todos os cidadãos. Que importa que o pretendente á instrução tenha mortos os olhos do corpo, paralyzados os órgãos da voz ou do ouvido, ou qualquer outro defeito physico, si nenhuma afecção mental o impedir de receber o alimento intellectual garantido pela Constituição do Império a todos os Brasileiros? A instrução é sem duvida alguma a principal base de felicidade para o homem, qualquer que seja a sua condição: é portanto uma necessidade geral do povo, e como tal deve merecer toda a atenção e solicitude do Estado. Por que razão hao de os cegos ficar privados dos immensos beneficios da instrução que se distribue aos que têm vista?

A quarta motivação a ser pontuada, para a criação do Imperial Instituto, foi a influência da Medicina, desenvolvidos e consolidados no século XIX em grande parte do ocidente. Assim como expõe Schwartz (1993), em pesquisa sobre os estudos que focam na questão racial e todas as suas implicações sociais deterministas no Oitocentos, a Medicina se fortaleceu como ciência e seu discurso ganhou visibilidade, inclusive política, sobre a determinação dos corpos. Pela ciência, definia-se o que era diferença e inferioridade, os corpos “normais” e os “defeituosos” (deficientes). Mais tarde, o Brasil, por exemplo, rapidamente absorveu os modelos evolucionistas e social-darwinistas, com o forte crescimento da Medicina no final do século, a exemplo do surgimento e consolidação das Faculdades da Bahia e do Rio de Janeiro de Medicina, suas publicações e concepções difundidas.

Aos poucos, segundo Lobo (2015), a Medicina do século XIX estendeu sua intervenção normalizadora a toda população, partindo do hospital e chegando às famílias, escolas, quartéis e fábricas. Entendendo a educação como um ponto chave para a modernização da civilização, os médicos passaram a intervir diretamente nesse contexto a fim de resguardar as crianças. “Graças à intervenção dos médicos nas práticas pedagógicas, tornou-se inquestionável a necessidade de reclusão das crianças, em face das más influências do mundo externo e da permissividade da educação familiar” (LOBO, 2015, p. 298). A normalização médica foi influenciando a rotina escolar, alimentação, hábitos de higiene, horários e instalações.

De acordo com Almeida (2018), no caso de cegos e surdos, mesmo recebendo um atestado de anormalidade sensorial, eles não eram considerados incapazes no campo intelectual. Estavam aptos a receber instrução. As ciências os legitimavam como cognitivamente capazes e, assim, podiam participar dessa vida educacional.

Não foi mera coincidência a participação da medicina em prol da formação da população e do estabelecimento da primeira faculdade destinada a este público. Também não foi coincidência a implantação de espaços educacionais especializados - voltados para a educação dos “infelizes” - pois esses espaços foram criados não apenas para garantir um ordenamento normativo, mas como símbolo de uma “inovação conservadora” que garantisse ao Imperador sua atuação por meio do poder moderador. Deste modo, a criação e o estabelecimento de um Colégio para cegos e outro para Surdos não tem relação com os parentes “deficientes” da Família Imperial, como muitas bibliografias apontam. (ALMEIDA, 2018, p. 74-75)

Ainda que não houvesse total aderência do Estado às questões de saúde pública, segundo Coelho (1999), os médicos da Academia Imperial de Medicina do Rio de Janeiro importaram o ideário dos higienistas e sanitaristas franceses que circulou na primeira metade do século XIX. A elite médica da época⁷¹, da qual Xavier Sigaud fazia parte, fixou suas propostas nessas bases que pretendia instituir uma disciplina mais rígida sobre a sociedade por meio da higiene pública.

Segundo Gondra (2004), a invenção da educação escolar no Brasil se deu a partir de uma matriz médica. Ao longo do século XIX, a Medicina no Brasil, e particularmente no Rio de Janeiro, avançou em seu processo de legitimação social, possibilitando que ampliasse o arco do seu campo de competências. Aos poucos, saiu da vida particular e passou a interferir em diversos estratos do tecido social, bem como em suas instituições. Influenciada pelo higienismo, a classe médica entendia que a saúde do corpo também era saúde para a alma e para a moral. Da mesma forma, acreditava-se que a ordenação racional do espaço urbano, do tempo e do saneamento físico ou higiênico, tinha consequências civilizatórias. Nesse ponto, educar e civilizar eram tratados como sinônimos pelos médicos, sendo necessário eliminar os fatores adversos e produzir um futuro novo, regenerado, sem vícios, grandioso para os indivíduos, para a sociedade e para o Estado como um todo.

⁷¹ É preciso compreender, entretanto, que a classe médica não era homogênea. Coelho (1999) destaca que, na primeira metade do século XIX, Pedro Luiz Napoleão Chernoviz dizia que a maioria dos médicos não conseguia ganhar seu sustento apenas exercendo a medicina, principalmente em grandes centros urbanos, onde havia mais médicos e, provavelmente, lhes faltavam clientes. O prestígio e a maior clientela de um profissional não provinham dos resultados práticos de suas terapias ou da sua competência profissional, mas de outros fatores de ordem cultural e da sua rede de sociabilidade. O autor afirma que era a clientela quem definia o caráter e os padrões da medicina no período.

A piedade filantrópica, de acordo com Lobo (2015), se associou ao poder médico e passou a voltar seus olhos para as pessoas com deficiência. Mesmo não sendo iniciativa puramente higienista, a influência da medicina na educação dos cegos pode ser percebida pelo fato de os dois primeiros diretores do Imperial Instituto dos Meninos Cegos serem médicos, um deles seu próprio fundador. Esse e outros aspectos de controle social na instituição, apesar de impor limites sobre os indivíduos rotulados como “infelizes”, revela um aval da área médico-pedagógica⁷² e dos conhecimentos relativos à fisiologia humana sobre a educabilidade do corpo cego.

O quinto aspecto a ser considerado é o histórico pedagógico de sucesso de instituições voltadas para a educação dos cegos fora do Brasil. Amparados por discursos médico-pedagógicos, mais uma vez é retomado o caráter civilizacional presente na educação de cegos. Como já pontuado, tais escolas foram fundadas em cidades como Paris, Liverpool, Edimburgo, Londres, Viena, Berlim, Praga, Amsterdã, Estocolmo, Dresden, São Petersburgo, Zurick, Copenhague, Nápoles, Barcelona, Lisboa, Boston, Nova York, Filadélfia, Bruxelas, Columbus, Milão e Lausanne. A existência de tantas instituições com a mesma finalidade mostrava que a educação dos cegos era uma realidade possível a ser alcançada, pois os países considerados mais desenvolvidos daquele período as mantinham. Seguir essa tendência era uma alternativa para a equiparação da nação brasileira aos mesmos níveis civilizacionais.

O reconhecimento no século XVIII de que os cegos são educáveis abre-lhes novas perspectivas de inserção e ascensão sociais. Eram tempos "iluministas", onde a educação era francamente considerada imprescindível para o progresso individual e social. Já as primeiras décadas do século XIX conhecem razoável incremento no surgimento de escolas para cegos na Europa e nos Estados Unidos. A importância do Imperial Instituto dos Meninos Cegos não pode, pois, ser medida apenas pela quantidade de cegos que educou. Há que se considerarem mudanças de atitudes, construção de saberes, difusão de conhecimento e influência na formação de instituições congêneres. (ZENI, 2005, p. 98)

Por fim, a última esfera a ser considerada é o caráter modernizador que a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos atribuía ao Governo Imperial. Ainda que a proposta de modernização feita pelo Império brasileiro tivesse, muitas vezes, um caráter meramente formal, da mesma forma que o Sistema Braille é eleito por Martins (2014) como um reflexo da modernidade (pela via das ideias iluministas), é

⁷² Deve-se destacar, contudo, que não havia uma total coesão entre os saberes médico e pedagógico. Durante o século XIX, várias das ciências e áreas do conhecimento estavam sendo elaboradas, se estabelecendo e conquistando espaço político e intelectual. Ainda que o Higienismo tenha criado conexões, discursos de médicos e pedagogos disputavam o campo educacional, por meio de propostas de interferência nas instituições escolares e políticas públicas para o ensino.

possível dizer que o mesmo se dava com o Instituto dos Cegos, uma vez que se criou no Brasil uma instituição inspirada em padrões culturais da Europa, referência à época de modernidade. Como exposto por Leão e Sofiato (2019, p. 284-285):

Apesar de a história oficial do Instituto reafirmar a sua existência pelas ações de José Álvares de Azevedo, em consonância com os interesses de Sigaud e do Imperador, é possível inferir que já houvesse um projeto ou uma intenção por parte do Governo Imperial para a criação de um instituto como esse. Em 1856, dois anos após a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, também foi criado, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos. É provável que a constituição desses dois espaços, tendo como referência instituições francesas, fizesse parte de um projeto de modernização da sociedade, de suas instituições e da própria Corte que tinha como modelo a capital referência da época: Paris. A fundação de institutos educacionais e de amparo às pessoas com deficiência poderia ser um dos passos nesse sentido, com o intuito de aproximar toda a dinâmica do Rio de Janeiro aos padrões franceses, ainda que essa aproximação estivesse impregnada pelas características e pelas especificidades do ensino e da sociedade nos trópicos.

Ainda que a criação e a circulação de alfabetos e livros em relevo não fossem “projetos de nação, mas projetos individuais daqueles que estavam engajados com a educação de cegos” (FULAS, 2021, p. 41), e considerando também que é necessário analisar de maneira crítica a ideia de que nações, como a França, eram sociedades de referência ou simples modelos a serem seguidos por civilizações, muitas vezes, rotuladas de “atrasadas”, é preciso compreender a dinâmica de forças que atuavam sobre esse cenário e as influências que as instituições europeias e suas práticas culturais tinham sobre as propostas e as mentalidades da elite brasileira.

Estudos como o de Harvey (2015) expõem como a Europa e, principalmente Paris, na França, ocupou um papel central em torno da ideia do “moderno” que influenciou várias cidades e nações. A criação e reestruturação de espaços públicos e privados seguindo a perspectiva europeia era uma forma de dar ao Rio de Janeiro ares da modernidade. Instituições como a Academia Imperial de Medicina (1829), Colégio de Pedro II (1837), Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838), Hospício de Pedro II (1852), Instituto dos Surdos-Mudos (1856), Asilo dos Inválidos da Pátria (1878), Asilo dos Meninos Desvalidos (1874) e outras fundadas nesse período são exemplos da política modernizadora inspirada em estabelecimentos existentes na Europa e adotada pelo Governo Imperial. Nesse cenário, Fulas (2021, p. 42) defende que havia, em alguma medida, conexões entre as ideias que moveram a criação de institutos para cegos em várias partes do mundo, inclusive no Brasil:

Nesse contexto global, o Brasil esteve *pari passu* com o que ocorria no mundo: as informações publicadas na imprensa internacional e que circulavam por aqui, juntamente com os sujeitos que viajavam ao exterior ou os que traziam as novidades de seus países, ajudaram a compor um

ambiente propício para a implantação das tais modernidades que fervilhavam no início do século XIX. As estratégias adotadas pelos indivíduos que desejavam criar o primeiro instituto de cegos do Brasil Império foram muito semelhantes àquelas praticadas em outras localidades: no Rio de Janeiro havia um professor cego que trazia na bagagem seis anos de vivência no instituto parisiense; na Filadélfia, um professor alemão oferecia sua experiência de quatro anos com alunos na Áustria; em Boston, contrataram experientes professores da França e da Escócia. No caso do Brasil, o viajante, mais que um pesquisador, se inseriu na cultura local e retornou a seu país natal imbuído de técnicas, métodos e materiais para implementar o aprendizado adquirido no estrangeiro.

Havia, portanto, um ambiente favorável que legitimava, nos campos moral e legal, a educação para todos os cidadãos; no campo médico, com a compreensão de que jovens cegos eram passíveis de serem educados; no campo pedagógico, pelas experiências exitosas de educação para cegos no exterior e pela necessidade de civilizar as camadas populares; e, no campo sociocultural, uma vez que a filantropia ou a “caridade” em prol dos “marginalizados” era vista com bons olhos pela elite e cristandade brasileira. A ação de Álvares de Azevedo deve ser compreendida nesse contexto, embora destacada por sua trajetória e protagonismo, já que a discriminação sobre as pessoas com deficiência era uma realidade.

A concretização das ambições de um jovem cego de apenas 16 anos que acabara de voltar a sua pátria, ambiente pouco acolhedor às deficiências, precisa ser ressaltada por romper as expectativas que se tinha e ainda se tem sobre as pessoas cegas. Contudo, a parceria do Governo Imperial nessa proposta não pode ser vista apenas como um olhar sensível e caridoso da monarquia sobre a precária realidade das pessoas com deficiência, mas como um projeto de governo que visava, ainda que, muitas vezes, somente nos discursos e de forma aparente, à modernização das instituições e do próprio Estado.

A articulação para fundar o Instituto de cegos na Corte começou em 1851 por meio do pedido feito por Sigaud e Azevedo ao Ministério do Império, conforme exposto pelo relatório do próprio ministro, o Visconde de Monte Alegre (BRASIL, 1852). O processo ganhou força em 1853 com a gestão de Luiz Pedreira de Couto Ferraz. Segundo Zeni (2005), o novo ministro parece ter tido grande interesse pela criação do instituto, agilizando o processo de fundação, que estava estagnado pelo Governo Central. De acordo com Costa (1865) e Magalhães (1873f), certo de que o Instituto seria fundado, o ministro, com orientação e apoio de Sigaud e Azevedo, teria, inclusive, enviado pedido de compra de material especializado para o ensino dos cegos em Paris, como alfabetos, equipamentos e livros no Sistema Braille, antes da

oficialização da Instituição. Também teria conseguido a casa no Morro da Saúde, onde seria o Instituto (fazendo pagamento antecipado do aluguel). As ações de Couto Ferraz pareciam refletir esse caráter modernizante do Governo Imperial⁷³.

Os detalhes envolvendo os movimentos que antecederam à fundação do Instituto podem ser verificados a partir de um parecer de 1853⁷⁴, documento sem autoria onde são apontados alguns aspectos relevantes para sua criação (EXAMINEI, 1853, fl. 05). Entre eles, destaca-se a necessidade de o instituto ter um edifício próprio (não podendo usar as dependências do Hospício de Pedro II) e a indicação de apresentação de uma justificativa sobre a utilidade do estabelecimento, com estatísticas referentes ao número de cegos do Império (ou de suas capitais), e com um plano da obra e o seu orçamento, para assim conseguir fundos com as câmaras.

A princípio, foi marcada a data de 25 de março de 1854, aniversário da Constituição do Império, para a instalação do Instituto⁷⁵; contudo, esse evento não aconteceu (SIGAUD, 1854b). Zeni (2005) acredita que isso se deu pois o Instituto aguardava aprovação do Senado para ser oficialmente fundado. A demora do Senado em conceder a autorização fez com que ele funcionasse em caráter não-oficial de abril a setembro. Finalmente, em 12 de setembro de 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos é oficialmente criado por decreto imperial (BRASIL, 1854c), com inauguração realizada no dia 17 de setembro, contando com a presença do Imperador, da Imperatriz e de todo o Ministério, sem, contudo, o comparecimento de José Álvares de Azevedo, que falecera seis meses antes, em 17 de março. O Instituto foi instalado no prédio chamado “Chácara das Latadas”, rua do Lazareto da Gamboa nº 3, no Morro da Saúde, próximo ao centro da cidade. Era uma escola em formato de internato que admitia meninos e meninas cegas, ofertando-lhes a instrução primária, a educação moral e religiosa, o ensino de música, de ofícios fabris e de alguns ramos da instrução secundária.

Seguia-se no Instituto o método de pontos salientes criado por Louis Braille e adotado pelo Instituto de Paris (BRASIL, 1854c). A adoção oficial do Sistema Braille no Brasil ocorreu no mesmo ano em que esse sistema foi oficializado pelo governo

⁷³ Fortalecendo essa ideia, Gondra (2018) expressa que, por trás das reformas nas províncias do Espírito Santo (1848), Rio de Janeiro (1849) e Município da Corte (1854), encabeçadas por Couto Ferraz, havia clara intenção de modernizar e civilizar a sociedade por meio da educação pública.

⁷⁴ EXAMINEI. *Parecer de 8 de janeiro de 1853*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1853. Parecer. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1853, fl. 05.

⁷⁵ SIGAUD, José F. X.. *Ofício de 09 de março de 1854*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1854, fl. 04.

francês. O Brasil foi, portanto, o primeiro país das Américas a utilizar exclusivamente o Sistema Braille, uma vez que instituições com o mesmo fim dos Estados Unidos adotavam processos de escrita em relevo linear (como o Boston Line Type). Em Nova York, por exemplo, a primeira escola para cegos foi inaugurada em 1832, mas o Sistema Braille só foi introduzido em 1860 e oficializado em 1918 (LA TORRE, 2014).

No contexto brasileiro, contudo, como afirma Zeni (2005), não houve qualquer discussão ou reflexão a respeito do melhor sistema de leitura e escrita em relevo a ser utilizado no Imperial Instituto dos Meninos Cegos. José Álvares de Azevedo, que detinha tal conhecimento, trouxe consigo seu método de ensino preferido, mas não a discussão. Isso resultou na vantagem de “assumir o método que seria universalmente aceito, o que nos possibilitou concentrar nossos poucos recursos em um único tipo de montagem de livros para cegos, o que não se deu inclusive na França”. (p. 134-135).

Essa ausência do debate acerca do Sistema Braille talvez tenha ocorrido por ele ter sido o único código apresentado por Azevedo às autoridades imperiais em meados do século, considerando uma possível ignorância dessas autoridades sobre os outros processos de leitura e escrita em relevo. Deve-se ressaltar, contudo, que o sistema educacional brasileiro seguia os padrões europeus e, mais especificamente, franceses. Portanto, é possível crer que o recente sucesso, difusão e eficácia do Sistema Braille na Europa tenham permitido que ele fosse absorvido pela cultura escolar brasileira sem conflitos ou, pelo menos, sem um intenso debate.

Conforme destaca Benjamin Constant em relatório de 02 de abril de 1870, a leitura e a escrita eram consideradas a base primordial de toda a instrução e educação. À época, o Diretor afirma que o Sistema Braille era o método seguido por quase todos os institutos de cegos do mundo, por permitir não somente a leitura, mas também a escrita, com tanta ou maior facilidade do que os videntes pelo sistema ordinário, sendo superior aos métodos de escrita linear em relevo anteriormente criados (MAGALHÃES, 1870a).

Finalmente, é preciso compreender o Sistema Braille enquanto produto da cultura escolar, assim como os métodos, materiais e as práticas pedagógicas voltadas especificamente para o estudante cego. O próprio braille não se originou de uma cultura erudita ou de um saber teórico-científico-filosófico externo à escola, mas foi praticado e construído dentro da instituição escolar, por meio da multiplicação dessas práticas, métodos e materiais.

Seguindo a definição de cultura escolar trazida por Julia (2001), o Sistema Braille pode ser considerado fruto dessa ou dessas culturas, pois, de certo modo, foi resultado de um conjunto de práticas escolares, cujo objetivo era transmitir os conhecimentos a serem ensinados e as condutas a serem inculcadas na comunidade estudantil, ambos definidos por um conjunto de normas que edificavam a cultura escolar presente no *Institut National des Jeunes Aveugles*.

No contexto dos institutos para cegos, essas normas e práticas permitiam a absorção de valores religiosos e hábitos culturais, a compreensão de aspectos históricos e sociopolíticos da realidade, a normatização de condutas, bem como a construção de um canal de comunicação escrito (em relevo), que dava possibilidades não somente de socialização entre cegos, mas também de maior conhecimento sobre as informações da sociedade, que se expressavam pelas culturas do escrito. Nesse cenário, o Sistema Braille não era apenas um produto da cultura escolar, mas uma prática cultural que difundia essa cultura e várias outras que influenciavam e atravessavam o ambiente educacional. Da mesma forma, o livro escolar em braille originou-se e, ao mesmo tempo, influenciou a cultura escolar que circulava entre estudantes e professores com deficiência visual. Uma relação dinâmica em que o artefato cultural impulsionava os próprios saberes e a própria cultura que tornaram possível a sua constituição.

Tal cultura era caracterizada pelas práticas das instituições especializadas que estavam imbuídas de propostas civilizatórias, normalizadoras e filantrópicas. As práticas elaboradas e vivenciadas nessas instituições estavam intimamente ligadas à constituição e difusão de saberes escolares próprios. Conhecimentos que foram construídos originalmente na escola ou pelo fazer pedagógico que não formavam apenas o indivíduo, “mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Martins (2014) considera que houve uma “dimensão emancipatória do projeto de modernidade” contida no surgimento do Sistema Braille, pois, apesar do centrismo na visualidade presente nesse contexto, “o momento iluminista criou um espaço (epistemológico e institucional) que favoreceu o advento do braille” (p. 17). Ou seja, a busca pelo conhecimento, a ênfase na racionalidade, nos processos educativos e na importância da alfabetização, características do Iluminismo, deram sustentação ao progresso de um sistema de escrita e leitura para cegos que lhes permitia o acesso a todos esses conhecimentos recém produzidos.

Além disso, o aspecto mais econômico da produção de livros e textos em braille, em relação à outras escritas em relevo criadas no século XIX, favoreceu a democratização do sistema em pontos. O braille não só facilitava a produção escrita para cegos, podendo ser feita de forma individual, manual e sem a necessidade das máquinas tipográficas, como também gerava menos custos durante o processo. O formato mais compacto, a estética dos tipos, a quantidade de papel usado e as possibilidades de realização da escrita, eram fatores de barateamento desse sistema, que motivava instituições a escolhê-lo em detrimento de outros códigos em relevo.

Por fim, é interessante ressaltar as considerações de Mackenzie (1954), ao destacar que, mesmo que muitos videntes tenham criado variados códigos de escrita em relevo (carregando em suas motivações interesses econômicos, pessoais e políticos), um indivíduo com cegueira teria maior compreensão e sensibilidade para ordenar os pontos e elaborar uma escrita de acordo com as reais necessidades do sentido do tato. Esse seria um dos motivos do braille ter tido tanto sucesso e longevidade entre os cegos.

CAPÍTULO 2. IDENTIDADES ESTIGMATIZADAS: O CURRÍCULO DO IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS

Este Capítulo pretende apresentar a estrutura organizacional e a proposta curricular da instituição em que os livros analisados nesta tese eram produzidos e utilizados: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. O objetivo é compreender seu currículo tendo em vista os livros escolares utilizados e outras influências curriculares, identificando, também, os aspectos do estigma relacionado à cegueira presentes nessas práticas e prescrições. Por fim, intenciona-se refletir sobre a construção das identidades dos cegos, como grupo que compartilhava vários aspectos culturais em suas experiências de ensino e de vida.

2.1. Estrutura organizacional do Imperial Instituto dos Meninos Cegos

Os dados demográficos presentes no período imperial eram escassos e o mesmo pode ser dito sobre a contabilização de pessoas com cegueira existentes no país. Durante a gestão de José Francisco Xavier Sigaud, o Diretor recebeu estatísticas que confirmavam a existência de 148 cegos adultos vivendo no Rio de Janeiro. Entretanto, “148 cegos, mesmo para aqueles dias, era um número reduzido, ainda mais quando se consideram as precárias condições higiênicas e sanitárias do Rio de Janeiro de então, em comparação com o que temos hoje que também deixa bastante a desejar” (ZENI, 1997, p. 76). Na gestão de Claudio Luiz da Costa (1857h, fl. 41), novos dados são coletados⁷⁶ das províncias do Pará, Pernambuco, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e município neutro do Rio de Janeiro, contabilizando 299 cegos. O Diretor estimava que havia um cego para cada mil habitantes, ou seja, 7.678 pessoas⁷⁷ e afirmava: “supondo que a metade serão escravos, ficarão 3.839, deduzindo-se 1/3 dos maiores de 14 anos e outro dos menores de seis (posto que os maiores sejam muito mais numerosos), fica o número de 1279 meninos cegos livres e carecidos de instrução”.

⁷⁶ COSTA, Claudio Luiz da. *Informações e considerações estatísticas sobre os cegos do Brasil em proporção da sua população*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857h. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 40-41.

⁷⁷ De acordo com estatísticas anteriormente feitas, o documento estimava haver 7.677.800 habitantes no Brasil à época (COSTA, 1857h).

Contudo, Leão e Sofiato (2019) comentam que tais informações devem ser relativizadas pelas precárias metodologias censitárias da época: “Em geral, esses dados acabavam sendo arbitrários, pois ainda não havia mecanismos bem estruturados para contabilizar essa população; a própria administração das províncias não contava com estimativas precisas da condição dos seus habitantes” (p. 294). Em 1872, é realizado o primeiro censo nacional, com coleta mais organizada e dados com maior precisão, em que foram estimadas 13.344 pessoas cegas livres e 2.504 escravizadas no território nacional (BRASIL, 1872).

A partir dos dados do censo é interessante refletir se a cegueira acometia pessoas em termos de condição social. Zeni (2005) aponta que vários relatos de viajantes do período descreveram homens e mulheres, livres e escravizados, com doenças nos olhos. Muitas doenças como a Varíola e o Tracoma, endêmicas à época e sem tratamento, poderiam causar cegueira. O autor deduz que vários desses males estavam ligadas a questões higiênicas e sanitárias condicionadas por hábitos e costumes fixados culturalmente, pela falta de recurso e acesso à saúde da maioria da população e pelo desconhecimento dos agentes que os provocavam. Assim, deveria haver uma maior proporção de cegos entre as camadas populares. Contudo, não foram encontrados dados bibliográficos ou documentais sobre o número de cegos provenientes da elite que confirmem essa diferença de acometimento por classe.

No livro *O Instituto dos Meninos Cegos de Paris: sua historia e seu methodo de ensino*, Guadet (1851) traz algumas concepções de cegueira e das características que os indivíduos cegos teriam. Afirma que a cegueira deixava um “vazio imenso” no sujeito e criava uma inevitável condição de dependência do cego para com o vidente. Expõe que a pessoa cega não conseguia ter uma completa noção de determinados conceitos, pois alguns objetos, seres vivos e estruturas tinham uma dimensão impossível de ser totalmente tocada ou porque eram conceitos puramente visuais. Esses sujeitos podiam conhecer, por exemplo, a forma e o volume, mas eram impossibilitados de ter acesso a cor. Esse seria, segundo Guadet (1851), um conhecimento imperfeito dos objetos e da realidade como um todo. O autor indica que o pouco conhecimento que um cego não ilustrado/educado tinha, deveria, muitas vezes, lhe causar sofrimento. Era como se esse pouco conhecimento servisse apenas para fazê-lo sentir tudo aquilo que na verdade ignorava. Comparando os cegos sem instrução a estrangeiros para o mundo físico, o autor faz a defesa da educação daqueles que não enxergavam.

Nessa linha, a fundação de instituições para cegos, como o caso do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, foi justificada a fim de minimizar as consequências negativas decorrentes da cegueira. Em notícia histórica que trata a respeito da instituição, Cavalcanti (1898, p. 4) expõe o empenho de Xavier Sigaud, primeiro Diretor e fundador do Instituto, para “tornar conhecido o estabelecimento e combater o preconceito de que o cego é um invalido, condenado a ignorância, merecendo somente compaixão e cuidados corporaes.”. O mesmo argumento aparece em relatório de 19 de abril de 1875, em que Benjamin Constant, terceiro Diretor do estabelecimento, afirmava que a instituição, no período de sua fundação, era desacreditada pela opinião pública quanto às suas vantagens e utilidade. Esse descrédito se fundaria na “falsa crença da ineptidão dos cégos para a instrução litteraria e profissional, crença que tanto mal tem feito á causa destes infelizes não só no Brasil como em muitos outros paizes civilizados” (MAGALHÃES, 1875, p. 3). Em sua exposição, Benjamin Constant revela como os cegos eram percebidos pela sociedade e quais eram suas restritas possibilidades para o futuro:

O individuo cégo de nascença, ou o que por moléstia ou por qualquer acidente tinha a desgraça de perder a vista, era considerado não somente um ente nullo para a sociedade, mas pesado a ella; não havia para ele nem instrucção intelectual, mesmo a mais elementar, nem instrucção moral, e muito menos qualquer ensino profissional. Si não possuía fortuna própria com que pudesse manter-se, a sociedade só lhe apontava um caminho para haver os meios de subsistência – mendigar pelas ruas e praças publicas – e assim se augmentava cruelmente a afflictiva sorte destes desventurados. (MAGALHÃES, 1875, p. 3-4)

Inspirados nos conceitos de caridade e filantropia, em 1854, são estabelecidos os documentos que delimitariam as diretrizes e a organização interna da instituição: O Regulamento Provisório⁷⁸ (Decreto 1.428 de 12 de setembro de 1854) e o Regimento Interno (Aviso de 18 de dezembro de 1854)⁷⁹. Neles, o então denominado “Imperial Instituto de Meninos Cegos” apresentava a finalidade de ministrar a instrução primária; a educação moral e religiosa; o ensino de música, o de alguns ramos de instrução secundária, e o de ofícios fabris. O curso do Instituto deveria ser dado em 8

⁷⁸ Zeni (2005) informa que, antes de fundado o Instituto, houve três propostas para sua regulamentação. A primeira, de 26 de dezembro de 1853, e a segunda, de 20 de janeiro de 1854, estão com assinaturas de José Álvares de Azevedo e José Francisco Xavier Sigaud, possuem textos semelhantes, sem mudanças substanciais. A terceira proposta não tem referência de data e é assinada apenas por Álvares de Azevedo, contendo um texto “com razoáveis diferenças das outras duas” (p. 113). As três apresentam um currículo dividido em instrução intelectual, musical e tecnológica e uma organização interna próxima ao que viria a ser a instituição após sua fundação.

⁷⁹ Documentos que estabeleciam as finalidades e organização do Instituto, além das disposições sobre seu funcionamento, funcionários, alunos, currículo, avaliação, disciplina, penas aplicadas, alimentação, vestuário, visitas, horários, administração, contabilidade e outros pormenores.

anos, podendo ser prorrogado por mais dois, caso o estudante não se achasse suficientemente habilitado para tal. Eram aceitos meninos e meninas e o número de jovens matriculados não poderia exceder a 30 nos três primeiros anos de funcionamento da instituição (BRASIL, 1854a; 1854c).

O Instituto estava subordinado ao Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império⁸⁰ e atendia alunos de diferentes províncias. Seu Regulamento Provisório (BRASIL, 1854c) trazia a finalidade da instituição com algumas disposições gerais sobre pessoal, alunos e currículo, enquanto o Regimento Interno expunha toda a organização interna, com as atividades dos alunos e seus respectivos horários. Seu currículo estava baseado no tripé de uma instrução intelectual, musical e tecnológica.

Para compor o corpo discente do Imperial Instituto dos Meninos Cegos os estudantes deveriam ter idade entre 6 e 14 anos, ser livres e ter a cegueira comprovada⁸¹ (BRASIL, 1854c). Requisitos para a ingresso que tinham semelhanças com os das escolas da Corte proposto pela reforma de Couto Ferraz⁸² (BRASIL, 1854b). A coeducação dos gêneros, que era proibida nas escolas para meninas segundo a reforma, não ocorria no Instituto, uma vez que, apesar da previsão de separação em suas práticas escolares contidas no Regimento, meninos e meninas conviviam no mesmo espaço institucional⁸³. Em 1890, com a nova regulamentação da

⁸⁰ Segundo o Regimento Interno (BRASIL, 1854a, p. 284), a renda do Instituto se compunha de “subsídio do Tesouro Público, que for anualmente votado pelo Poder Legislativo; da mesada dos alunos contribuintes; das doações que lhe forem feitas”. O Decreto nº 2.771, de 29 de setembro de 1877 (BRASIL, 1877) criou, para o Instituto dos Meninos Cegos e para o dos Surdos-Mudos, um patrimônio de 2.000:000\$000 de réis constituído em apólices da dívida pública. Este patrimônio era formado por vários fundos diferentes da sociedade. Em 1884, o patrimônio do Instituto era composto por: apólice da dívida pública, uma ação do Banco do Brasil, quatro ações da companhia de navegação a vapor Espírito-Santo e Caravellas e dinheiro na Caixa Econômica com valor total de 306:204\$247 réis (BRASIL, 1885b, p. 60).

⁸¹ Os estudantes deveriam ter autorização do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império para se tornar aluno e, ao se matricular, era necessário apresentar certidão de batismo ou justificação de idade e atestado do médico do estabelecimento, do qual constasse ter cegueira total. Nenhum aluno poderia ser admitido sem que houvesse parecer do médico do estabelecimento informando que fora vacinado com bom resultado e que não sofria de enfermidade contagiosa (BRASIL, 1854c). No período republicano continuava a exigência de certidão ou justificativa de idade e que provasse o não sofrimento por “moléstia contagiosa” ou “moléstia crônica e incurável” que o impossibilitasse de realizar os trabalhos escolares, atestado de vacinação (BRASIL, 1890a). “Enfermidade contagiosa” pode ser interpretada como Varíola. Segundo Gurgel, Rosa e Camerini (2011), a varíola era popularmente conhecida como bexiga e foi endêmica em partes da África. No século XIX houve uma epidemia da doença no Rio de Janeiro que motivou uma forte campanha de vacinação pelo poder público.

⁸² A Reforma de Couto Ferraz aponta que não seriam admitidos para matrícula alunos que padecessem de moléstias contagiosas, os não vacinados e os escravizados. As escolas do Município da Corte não recebiam alunos com menos de 5 e mais de 15 anos (BRASIL, 1854b).

⁸³ A documentação deixa dúvidas sobre a total separação dos gêneros em uma instituição tão pequena e se as meninas tinham acesso aos conteúdos do ensino secundário, o que não era realidade nas outras escolas do país. Segundo Zeni (2005), a separação de classes de estudo por gênero só foi possível nos primeiros três anos de curso, por darem a possibilidade de apenas um professor ou

instituição, manteve-se a separação de gênero, quando possível, por turmas, segundo suas idades ou desenvolvimento físico, havendo, pelo menos, duas turmas para cada gênero (com dormitórios e mesas nos refeitórios também separadas). Nesse período, a idade de admissão foi reduzida (entre 6 e 12 anos), mas permanecia a exigência de atestado médico que constasse cegueira total e incurável (BRASIL, 1890a).

O número de alunos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos sempre foi reduzido. Na data de sua inauguração havia apenas 10 alunos matriculados e somente em 1862 o instituto alcançou seu limite de 30 estudantes. Havia uma pressão para o aumento do número de matrículas, constantemente solicitado pelos diretores. Durante a gestão de Benjamin Constant, a quantidade máxima de estudantes foi, aos poucos, sendo ampliada⁸⁴. O novo regulamento de 1890 não estabeleceu número fixo de estudantes (BRASIL, 1890a). Segundo Silvado (1896a) desde a sua fundação até o ano de 1896 foram matriculados na instituição 201 estudantes, 137 homens e 64 mulheres, alunos e alunas vindos de várias províncias, inclusive estrangeiros, conforme mostra o Quadro 4.

Quadro 4 - Quadro Estatístico dos alunos até 1896

Origem: Província	Nº de alunos	Origem: País	Nº de alunos
Ceara	15	Italia	5
Rio Grande do Norte	3	Allemanha	2
Sergipe	7	Hespanha	2
Bahia	5	Portugal	1
Pernambuco	4	Urugay	1
Pará	1	Hanovre	1
Piauhy	2	Republica Argentina	1
Alagôas	1	Prussia	1
Espirito Santo	2	Ignorada	2
Rio de Janeiro	66		
Capital Federal	40		
S. Paulo	14		
Minas Gerais	10		
Santa Catharina	7		
Rio Grande do Sul	8		
Total de meninos: 137			
Total de meninas: 64			
Total de estudantes: 201			

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Silvado (1896a, p. 45)

professora ensinar todos os conteúdos. Com a diversificação das matérias e dos docentes nos anos seguintes, isto se tornou inviável. O mesmo se verificou com o aprofundamento dos estudos de música.

⁸⁴ Ao final de 1854 havia 12 alunos (10 meninos e 2 meninas); em 1865, eram 29 (20 meninos e 9 meninas); em 1875, eram 35 (23 meninos e 12 meninas); e, em 1883, eram 57 (42 meninos e 15 meninas) (BRASIL, 1885b; 1866; 1884; MAGALHÃES, 1875).

Os distintos pertencimentos de gênero e de origem desses estudantes era um fator que marcava a sua identidade cultural. Havia alunos e alunas originários não só da corte, mas de diversas províncias, além daqueles que vinham de outras nações, tais como o Itália, Alemanha, Espanha, Portugal, Uruguai, Argentina, Hanôver e Prússia (BRASIL, 1884; MAGALHÃES, 1875). Tratava-se de espaços geograficamente e culturalmente muito distintos, que influenciavam a noção de pertencimento de cada um dos alunos, seus hábitos, costumes e formas de expressão. Resultado disso, era uma instituição que apresentava um ambiente de pluralidade cultural, permitindo trocas e conhecimentos provenientes de experiências culturais variadas.

Os alunos do Imperial Instituto eram classificados em relação ao ensino em duas classes. A primeira, composta por aqueles que frequentavam os três primeiros anos de curso, e a segunda, pelos que tivessem concluído com aproveitamento o referido triênio (ou curso primário e secundário, conforme o Regulamento de 1890) (BRASIL, 1854a; 1890a). Também eram classificados em relação à idade: durante o Império, de 6 a 10 anos, de 10 a 14 e maiores de 14; durante a República, de 6 a 9 anos, de 9 a 12 e maiores de 12 (BRASIL, 1854a; 1890a); e em relação ao seu estado: contribuintes e gratuitos.

O Regulamento Provisório de 1854 permitia a presença de 10 alunos gratuitos reconhecidamente pobres e os demais deveriam pagar uma pensão anual⁸⁵ (BRASIL, 1854c). Na prática, o máximo de 10 alunos reconhecidamente pobres, proposto pelo documento, nunca foi respeitado⁸⁶. A condição de pobreza de uma região, a carência alimentar, higiênica e sanitária de sua população, está correlacionada à maior incidência de doenças e, conseqüentemente, de propensão à cegueira e outras deficiências. Justificando essa tendência que percorreu todo o período Imperial, Claudio Luiz da Costa afirmava em 1857:

A cegueira é raras vezes congênita; Ordinariamente cegão as crianças por causa ou das bexigas, ou das ophtalmias purulentas, moléstias a que são

⁸⁵ No caso de ser gratuito, era necessário um atestado do pároco e de duas autoridades do lugar da residência do aluno, provando sua indigência (BRASIL, 1854c). Na República, a necessidade do atestado das duas autoridades foi mantida (BRASIL, 1890a). Durante todo o século XIX, cabia ao governo fornecer sustento, vestuário, curativo, livros e instrumentos necessários ao ensino a todos os estudantes, independentemente de sua condição social.

⁸⁶ Já no momento de sua fundação, dos 10 alunos matriculados na instituição, sete eram pobres; em 1862, dos 30 alunos, o número sobe para 26; e, em 1891, o Instituto possuía 46 alunos, desses, 44 eram considerados pobres (ZENI, 1997).

muito sujeitos os recém-nascidos da classe pobre; sendo esta a razão porque ha um grande numero de cegos pobres.⁸⁷ (COSTA, 1857h, fl. 41).

Dai vem o problema destacado por Zeni (2005): a necessidade de um ensino gratuito para atender essa maioria pobre, mas também de propor uma instituição que não fosse onerosa ao Estado. Segundo o Regulamento Provisório (BRASIL, 1854c), os alunos pobres que completassem o curso do Instituto e não se tornassem repetidores ou que chegassem à idade de 22 anos⁸⁸, teriam o “destino que o Governo julgasse conveniente”. Já o Regulamento de 1890 previa que o número de alunos gratuitos seria limitado pelos recursos do orçamento do Instituto (sendo os contribuintes ilimitados⁸⁹) e o governo deveria providenciar que não ficassem expostos à miséria, criando casas de trabalho e fundando asilos para os inválidos ou auxiliando as associações que se destinassem a velar pela sorte deles (BRASIL, 1890a). Essa medida, contudo, não foi realizada pela administração republicana⁹⁰.

Apesar de a regulamentação institucional impossibilitar a entrada de alunos escravizados na instituição, havia um recorte de classe, que se misturava com a questão étnico-racial, já que a maioria dos alunos, durante o Império, eram gratuitos. Uma vez que “a escola pública elementar do século XIX foi essencialmente destinada a crianças pobres, negras e mestiças” (VEIGA, 2008, p. 503-504), e que parte da população pobre brasileira era descendente de homens e mulheres negras que foram escravizados, pode-se sugerir que havia uma dupla variável que compunha a formação identitária desses sujeitos, passando por questões de classe/socioeconômicas e por questões étnico-culturais⁹¹. A exemplo disso, as figuras 9 e 11 revelam a presença de estudantes negros compondo o corpo discente da instituição.

⁸⁷ COSTA, Claudio Luiz da. *Informações e considerações estatísticas sobre os cegos do Brasil em proporção da sua população*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857h, fl. 41.

⁸⁸ “(...) salvo se obtiverem licença do Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio para continuarem no Instituto por mais algum tempo” (BRASIL, 1854c)

⁸⁹ Segundo Zeni (2005), essa “ilimitação” dos contribuintes provavelmente era consequência da disponibilidade de espaço no novo edifício, uma vez que a figura do “aluno externo” não é mencionada.

⁹⁰ Em 1896, Brasil Silvado (1896a) relata que havia alunos que já estavam no instituto há 20 anos.

⁹¹ É preciso lembrar que a Lei do ventre livre foi promulgada em 1871, portanto, pode ser que no fim da década de 1870 e na década de 1880 já houvesse alunos do Instituto filhos de homens e mulheres que foram escravizados, mas que nasceram livres, amparados pela lei.

Figura 9 - Benjamin Constant, alunos e colegas do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1866)



Fonte: Acervo do Museu Casa Benjamin Constant.
Referência: F013. Ano: 1866. Local: Praça da Aclamação, 17. Rio de Janeiro⁹².

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos funcionava em regime de internato; as aulas iniciavam em 7 de janeiro e terminavam no dia 15 de novembro⁹³. No período de férias os alunos poderiam retornar para as suas casas. Havia regras explícitas e detalhadas sobre as tarefas, vestimentas, visitas, penas, obrigações, comportamentos adequados e socialização dentro da instituição (BRASIL, 1854a). Os estudantes estavam em constante avaliação. Era previsto que eles fossem avaliados ao final de cada mês pelos professores, a cada três meses na presença do Diretor e ao final do ano, por meio de exames públicos, que, frequentemente, contavam com a presença do Imperador, Imperatriz e ministros. Ao final dos exames, eram entregues prêmios àqueles com melhor desempenho e os alunos que não mereciam aprovação poderiam repetir de ano por até duas vezes.

Cláudio Luiz da Costa (1858, p. 33), segundo Diretor da instituição, informava: “os alunos têm todo o tempo tomado pelo estudo ou por alguma ocupação, exceto os intervalos do recreio”. De fato, a jornada de atividades trazidas pelo Regimento Interno era intensa. O dia a dia dos alunos era preenchido, em grande parte, por aulas,

⁹² Segundo os dados do Museu Casa Benjamin Constant, a fotografia foi tirada por ocasião da ida de Benjamin Constant para a Guerra do Paraguai, como recordação.

⁹³ No verão, as atividades começavam as 5h da manhã e terminavam as 9h30min da noite. Durante o inverno, elas ocorriam entre 6h da manhã e 9h30min da noite (BRASIL, 1854a).

momentos de estudo, leituras e orações, além das ocasiões para alimentação e descanso. Justificando o tempo gasto pelos alunos em suas atividades estudantis, Costa (1858, p. 33) afirmava: “Parecerá, talvez, excessivo o trabalho; e de fato o seria para outros, que não para os cegos, os quais no estudo e no trabalho acham o seu mais aprazível recreio”.

O forte controle social dos diretores (dois deles médicos), sobre cada atividade dos alunos, condiz com o poder da medicina, que, à época, foi se apoderando de instituições educacionais e de atendimento a pessoas consideradas inválidas ou incapazes, tais como as pessoas com deficiência⁹⁴. Tomaram controle sobre a vida e o corpo da pessoa cega, estabelecendo seus limites e delimitando suas possibilidades a partir de uma visão estigmatizada. De acordo com Leão e Sofiato (2019, p. 292):

A visão estigmatizada e mitificada sobre as pessoas com deficiência visual, como se não gozassem dos mesmos prazeres e não tivessem os desejos dos videntes, considerados “normais”, é ideia presente no próprio discurso médico de Cláudio Luís e que justificava uma rotina exaustiva e fortemente controlada pela instituição, inclusive na esfera pessoal e individual.

A primeira casa onde se estabeleceu o Instituto, como referido, estava localizada no Morro da Saúde. Após negociações com o Conde de Baependi e seu genro, Antônio Dias Neto dos Reis, Claudio Luiz conseguiu, em 1866, transferir a instituição para uma nova casa de dois pavimentos situada na Praça da Aclamação (hoje Praça da República), no prédio de nº 17. Em 1872, um terreno “com 100 braças⁹⁵ de frente” localizado na Praia Vermelha (atual bairro da Urca) foi doado ao Instituto pelo Imperador. A construção do novo edifício demorou muitos anos e por diversas vezes Benjamin Constant, Diretor da instituição, fez reclamações sobre a lentidão das obras. A mudança só pôde ocorrer em 1891⁹⁶, com o prédio ainda inacabado, logo após o falecimento de Benjamin Constant. Esse é mesmo local onde se localiza o atual prédio da instituição, que passou por uma série de ampliações e reformas até chegar ao seu presente estado.

⁹⁴ Estudos como o de Costa (1999) mostram como instituições que funcionavam como internato também possuíam uma rotina intensa, o que pode relativizar a exclusividade do Instituto de cegos nesse contexto.

⁹⁵ Uma braça corresponde a 2,2 metros.

⁹⁶ O trabalho de mudança do edifício foi concluído ao final de janeiro de 1891 (SOARES, 1891e). Segundo Zeni (2005), na década de 1890 a construção do Instituto não havia sido finalizada, suas obras foram concluídas apenas em 1937.

Figura 10 - Edifício do Instituto Benjamin Constant (1902)



Fonte: Silvado (1902, p. 8) – Planche n. 1

No ano de sua fundação, o Instituto possuía, além do seu Diretor, apenas sete funcionários⁹⁷; dentre eles, três eram cegos: uma professora para as meninas (Adèle, filha de Xavier Sigaud), o professor de música e um repetidor⁹⁸ de alunos (LAEMMERT, 1855). Em 1889, último ano do Governo Imperial, o número subiu para 29 funcionários (SAUER, 1889), considerando, ainda, que alguns deles ocupavam mais de um cargo⁹⁹. Segundo Zeni (2005), não havia um procedimento padrão ou referência à idade mínima para a admissão ao magistério ou para se tornar mestre de

⁹⁷ De acordo com o regulamento, o Instituto deveria ter, pelo menos: “Um professor de primeiras letras; um de música vocal e instrumental; E o das artes mecânicas, que forem preferidas com atenção a idade, e aptidão dos alunos; Um médico; Um capelão; Um inspetor de alunos por turma de dez meninos, e, segundo o número destes, os empregados e serventes que forem indispensáveis”. (BRASIL, 1854c)

⁹⁸ Os repetidores, classe provavelmente inspirada nos monitores do ensino mútuo também presente em outras escolas como o Colégio Pedro II e, posteriormente, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, tinham o papel de explicar as lições aos meninos nas horas de estudo, auxiliar os professores e substituí-los quando necessário (BRASIL, 1854a).

⁹⁹ Havia sete repetidores, nove professores e quatro mestres de oficinas (SAUER, 1889).

oficina do Instituto. Também não era necessária qualquer formação específica para compor o quadro de funcionários da instituição¹⁰⁰.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos teve três diretores durante o Império: José Francisco Xavier Sigaud (1854-1856), Cláudio Luiz da Costa¹⁰¹ (1856-1869) e Benjamin Constant Botelho de Magalhães¹⁰² (1869-1889). O Diretor era responsável pelos funcionários, alunos e pela administração de todo o estabelecimento. Deveria inspecionar o cotidiano da instituição, visitando suas salas de aula e enfermaria, estando presente nas missas e até nos momentos de refeição. Para tal, era preciso ter residência no estabelecimento. Também era tarefa do Diretor prestar contas por meio de relatório anual, folha dos ordenados vencidos dos empregados, balancete contendo a receita e despesas do Instituto, além de relatórios trimestrais das ocorrências contendo informações sobre o procedimento, progresso e saúde dos alunos (BRASIL, 1854c; 1854a).

Apesar de também estar subordinado ao Ministério do Império, assim como as demais escolas da Corte, o Instituto não era fiscalizado pelo Inspetor Geral da

¹⁰⁰ De acordo com Zeni (2005, p. 140): “Apesar da ‘especialidade’ da educação dos cegos, os professores do Instituto não receberam qualquer formação especial, mesmo quando não fossem cegos, até porque não havia qualquer dispositivo obrigando-os a aprender o sistema braille. Pedro José de Almeida, contratado para substituir José Álvares de Azevedo, não o sabia, embora ficasse dito que o aprenderia; Joaquim Lodi não chegou a aprendê-lo, embora cego. Para os professores e repetidores cegos, a formação que tinham no curso do Instituto era a que serviria para exercer o magistério.

¹⁰¹ Utilizando informações contidas em Blake (1883), Zeni (2005) informa que Claudio Luiz da Costa nasceu em 26 de setembro de 1798 na cidade do Desterro (atual Florianópolis) e faleceu no Rio de Janeiro em 1869. Formou-se cirurgião pela antiga Escola Médico-Cirúrgica da Corte, recebendo o grau de doutor em medicina em 1849. Foi sócio do IHGB, da Sociedade de Medicina (posteriormente, Academia Imperial de Medicina) e escreveu uma série de livros e textos, entre eles a História Chronológica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Tornou-se Diretor do Imperial Instituto em 1856, após a morte de Sigaud. O autor afirma não ter encontrado qualquer aproximação de Claudio Luiz com a educação dos cegos antes de se tornar Diretor. Diz ainda que o médico conseguiu o emprego em questão por intermédio de Couto Ferraz e de seu genro, o poeta Antônio Gonçalves Dias, pois não tinha grande fortuna e almejava um cargo público após sua aposentadoria.

¹⁰² Terceiro Diretor da instituição, Benjamin Constant é figura conhecida na História do Brasil. Segundo Zeni (1997), ele nasceu em 9 de fevereiro de 1837 em Niterói. Adentrou, em 1852, para a carreira militar. Teve longa trajetória no campo educacional, atuando como professor da Escola Militar, Instituto Comercial, Colégio Pedro II e Escola Normal (onde também foi Diretor). Entrou no Imperial Instituto dos Meninos Cegos como professor de Matemática e Ciências Naturais em 1862, no ano seguinte casou-se com Maria Joaquina da Costa, filha de Cláudio Luiz, Diretor do Instituto. Entre 1866 e 1869 atuou na Guerra do Paraguai, voltando para o Brasil por motivo de doença. Após a morte de seu sogro assumiu, em 1869, a direção do Instituto de Cegos. Apesar do cargo como Diretor, não residia na instituição, muito provavelmente pelas diversas outras atividades que realizava fora do Instituto. Foi fundador e participante do Clube Militar, base do movimento de 15 de novembro de 1889, e deixou a direção do Instituto de cegos para atuar na cúpula administrativa do Governo Provisório, após a Proclamação da República. Nesse período, foi Ministro da Guerra e, posteriormente, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Para Zeni (1997), Benjamin Constant foi um forte representante do assistencialismo no século XIX, era abolicionista, adepto do positivismo e foi filiado a cerca de treze instituições assistencialistas no Rio de Janeiro. Faleceu em 1891.

Instrução, mas pelo próprio Ministro, por meio de um comissário (BRASIL, 1854c). A função primordial do Comissário do Governo era a fiscalização: "Inspeccionar a educação moral e religiosa, o ensino das letras e artes e a disciplina e economia do Instituto" (BRASIL, 1854a, p. 250), fazendo também a prestação de contas.

A gestão de Xavier Sigaud foi muito breve, com duração de cerca de dois anos, em virtude da sua morte em 1856. Além de ser Diretor, também atuava como médico do Instituto, foi responsável por inaugurar a instituição, estabelecer seu primeiro prédio e instituir as bases para a educação elementar dos meninos e meninas cegas que acabavam de ingressar no estabelecimento. Após esse curto período, nas gestões de Claudio Luiz da Costa e Benjamin Constant, a instituição foi consolidada e houve várias tentativas de mudança do regulamento e expansão do seu ensino, para atender um número maior de cegos. Segundo Zeni (2005, p. 183), na gestão de Claudio Luiz:

A disciplina tornou-se mais rígida, tanto para os alunos quanto para os empregados; maiores foram os controles de gastos, com evidente esforço de economia, inclusive quanto à contratação de pessoal; busca efetiva de autonomia financeira do Instituto, principalmente através da criação de patrimônio próprio.

Sob a direção de Claudio Luiz, foram criadas as cadeiras restantes para a conclusão do curso da instituição. As oficinas tipográfica e de encadernação foram fundadas e a banda de música organizada (MAGALHÃES, 1873g, p. 6¹⁰³). Também houve um maior monitoramento e prestação de contas do orçamento do Instituto. O Diretor também atuava como médico e foi, por toda a sua gestão, tesoureiro interino. Segundo Zeni (2005), tinha grande preocupação com a economia do Instituto e usava esses argumentos para justificar gastos e contratações. Cláudio Luiz negociou uma nova casa para abrigar a instituição e, na sua gestão, o Instituto chegou à marca de 30 alunos, o máximo previsto pelo regulamento.

Na gestão de Benjamin Constant, o Diretor atuava também como tesoureiro, professor de matemática e ciências naturais. Diferente dos seus antecessores, não residia no Instituto e lecionava em outras escolas. Durante esse período, houve maior preocupação com a expansão da educação dos cegos no Brasil, com tentativa de tornar o Instituto economicamente autossuficiente, encontrar um novo edifício para a ampliação de suas instalações, aumentar o número de alunos, expandir o ensino musical e profissional, criar outras instituições afins nas demais províncias do império,

¹⁰³ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Breve Notícia sobre o Imperial Instituto dos meninos Cegos do Brasil. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, 1873g. Resumo. Manuscrito. Cód.: MCBC 440 de 1873, fls. 1-18.

assim como casas de trabalho e asilos para cegos, e, por fim, elaborar um regulamento definitivo. Muitas dessas ideias não foram consolidadas e já eram apontadas por Claudio Luiz em seus relatórios¹⁰⁴.

Benjamin Constant conseguiu aumentar o número de alunos atendidos pelo Instituto, iniciar a construção de um novo prédio para a instituição e criar um patrimônio para o Instituto de cegos e dos surdos constituído por apólices da dívida pública¹⁰⁵. Estabeleceu a prática de contratar ex-alunos como docentes, mestres de oficina ou repetidores, o que, segundo Zeni (2005), foi possível pelo significativo aumento dos estudantes habilitados. As mudanças mais substanciais, contudo, só ocorreram após a proclamação da República, quando Benjamin Constant, ao assumir a pasta da instrução pública, aprovou novo regulamento da instituição, ampliando seus serviços e atividades.

No que se refere aos posicionamentos que Benjamin Constant tinha sobre a condição de cegueira, o Diretor acreditava que “em geral o cego precisava de uma protecção incessante que o acompanhe desde o berço até á sepultura” (MAGALHÃES, 1870a, p. 22). Compartilhando de opiniões presentes na sociedade da época sobre as pessoas cegas, afirmava: “entre um cego e um vidente, ambos analfabetos, evidentemente o cego é sempre mais ignorante que o vidente: a falta de vista priva-o de todas essas noções que o vidente sem esforço algum recebe pelo sentido da vista.” (MAGALHÃES, 1870, p. 6). Havia-se o entendimento de que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos era uma obra de caridade da civilização cristã, com uma função social que buscava dar refúgio e amparo à ignorância, ao vício e à mendicidade, no sentido de tornar os seus alunos cidadãos úteis à sociedade:

Quando todos os Governos são concordes, de conformidade com a natureza, organização, meios de que dispõem, vantagens e fins das sociedades humanas, na obrigação de fundarem instituições que sirvam de amparo aos infelizes; quando em todos os paizes civilizados procuram com o maior empenho extinguir a mendicidade e melhorar a todos os respeitos as condições de existência das classes desprotegidas da fortuna; quando a caridade publica e particular, dominada de ardente zêlo, é infatigável no estudo e na realização de todos os meios eficazes de conseguir aquelle desideratum: é necessário que o Brazil corresponda também de um modo elevado e completo a esses generosos sentimentos, inspirados pelo amor do próximo e imposto por nossa religião, que vão felizmente predominando nos outros paizes. É de esperar que vá olhando com um interesse cada vez maior para algumas instituições humanitárias bem começadas que já possui, e que vá fundando outras para amparo da miséria e protecção dos infelizes. (MAGALHÃES, 1872a, p. 11)

¹⁰⁴ Verificam-se essas tentativas de ampliação e transformação da instituição nos relatórios enviados por Benjamin Constant ao Ministro do Império nos anos de 1870, 1871, 1872 e 1873.

¹⁰⁵ A partir do Decreto nº 2771 de 29 de setembro de 1877.

Benjamin Constant elaborou um projeto para a *Reorganização do Imperial Instituto dos Meninos Cegos* (BRASIL, 1873b), mas que foi rejeitado pelo Senado em 1877. Nele o Diretor propunha uma série de melhorias ao Instituto e a educação dos cegos, na tentativa de desenvolvê-la e ampliá-la, propondo criar instituições filiais nas capitais das demais províncias. Em 1872, Benjamin Constant defendeu que o Regulamento Provisório da instituição “não atende á enorme diferença que existe entre o systema geral de instrucção dos que têm vista e o especial dos privados daquele sentido” (MAGALHÃES, 1872a, p. 8), uma vez que, à época de construção do regulamento, era pouco conhecido no Brasil o sistema de instruir e educar os cegos. Não só Benjamin Constant, mas também Claudio Luiz da Costa, já havia argumentado sobre a necessidade de revisão e mudança do regulamento. Essa, entretanto, só ocorreu anos mais tarde, em 17 de maio de 1890.

Após a Proclamação da República, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos tornou-se *Instituto dos Meninos Cegos*¹⁰⁶ (BRASIL, 1889b). No ano seguinte, mudou de nome novamente, passando a se chamar *Instituto Nacional dos Cegos*¹⁰⁷ (BRASIL, 1890a) e, em 1891, *Instituto Benjamin Constant*¹⁰⁸ (BRASIL, 1891), atual denominação, em homenagem ao seu terceiro Diretor, falecido no mesmo ano. Em 1890, foi criada a Secretaria de Estado dos Negócios de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, sendo transferidos do Ministério do Interior os assuntos relativos à instrução pública.

Desde o dia 15 de novembro de 1889, no lugar de Benjamin Constant, passa a dirigir o Instituto Joaquim Mariano de Macedo Soares, médico da instituição desde 1871, efetivando-se em 31 de dezembro (SOARES, 1891b)¹⁰⁹. De 1896 a 1902 assume o Bacharel João Brasil Silvado¹¹⁰, autor do livro *Les Aveugles au Brésil*¹¹¹ (1902), que exerceu a função de Inspetor Escolar do Governo Republicano e de chefe de polícia do Distrito Federal na gestão do presidente Campos Sales (1898–1902), concomitantemente ao cargo de Diretor.

¹⁰⁶ Decreto nº 9, de 20 de novembro de 1889.

¹⁰⁷ Decreto nº 408, de 17 de maio de 1890.

¹⁰⁸ Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891.

¹⁰⁹ SOARES, Joaquim M. M.. *Relatório de 15 de maio de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, p. 1-39.

¹¹⁰ Brasil Silvado foi nomeado em 2 de outubro de 1895, tomou posse no dia 5 de outubro e entrou em exercício a 4 do mês de janeiro de 1896 (SILVADO, 1896b).

¹¹¹ “Os cegos no Brasil”. Publicação enviada ao Congresso Internacional sobre a Educação de Cegos ocorrido em Bruxelas, Bélgica, em agosto de 1902.

No rol de reformas promovidas pelo Governo Republicano, em 17 de maio do mesmo ano, por meio do decreto nº 408 (BRASIL, 1890a), foi aprovado o novo regulamento para o Instituto dos Cegos, assinado e elaborado por Benjamin Constant. Seu novo regulamento revelava que a finalidade da instituição era ministrar:

A instrucção primaria; A educação physica, moral e civica; A instrucção secundaria; O ensino da musica vocal e instrumental; O ensino do maior numero possivel de artes, industrias e officios fabris que estejam ao seu alcance e lhes sejam de reconhecida utilidade; Officinas e casas de trabalho, onde os cegos, educados no Instituto, encontrem occupação decente e sejam utilizadas as suas diversas aptidões; Todo o auxilio e protecção de que careçam para facilitar-lhes os meios de dar livre expansão ás suas diversas aptidões physicas, moraes e intellectuaes, e a todas as suas legitimas aspirações em proveito seu, de suas familias e da patria.

Com a ampliação do Instituto, foi estabelecido um número de 59 funcionários, divididos em: pessoal administrativo e econômico, magistério e subalterno e o de serventes. Entre eles, 31 eram professores, que tiveram seus ordenados e gratificações aumentados¹¹². Tanto os professores como os repetidores e mestres cegos e solteiros poderiam residir no Colégio, por meio do pagamento de uma taxa. Novos cargos com funções específicas foram criados, como o de dictante-copista, que corrigia, revisava e ditava os textos e livros em braille¹¹³.

Com a nova regulamentação, o ano escolar passou a começar a partir da primeira segunda-feira de março e a terminar em 15 de novembro. As despesas do instituto permaneceram com a mesma divisão de antes e seu patrimônio foi ampliado, continuando a ser administrado por um conselho não remunerado¹¹⁴. Na década de 1890, houve mudança do edifício, o ensino profissional do instituto ampliou-se com as oficinas de escovas, vassouras e espanadores, de empalhação de móveis e cartonagem, e as atividades das oficinas tipográfica e de encadernação também foram

¹¹² As vagas dos docentes deveriam ser preenchidas pelos repetidores, ex-alunos do Instituto, independentemente de concurso. Quando fosse necessária a realização de concurso, ele seria composto por uma prova escrita, uma oral e uma prova prática das matérias que a admitissem.

¹¹³ A função de dictante-copista será melhor abordada no Capítulo 4 desta tese.

¹¹⁴ O patrimônio do Instituto era constituído: “Com o fundo patrimonial que ora já existe; Com os rendimentos e juros desse fundo patrimonial já existentes e que se irão capitalizando; Com os valores que forem doados ou legados ao Instituto por qualquer modo legal; Com o producto das loterias já concedidas e que se concederem ao Instituto; Com as joias de entrada e annuidades pagas pelos alumnos contribuintes; Com as contribuições pagas pelos professores, mestres e repetidores que morarem no estabelecimento; Com as sobras que se verificarem no fim do anno nas diversas verbas do orçamento das despezas do instituto; Com as subvenções que forem votadas pelo Estado em beneficio do fundo patrimonial do Instituto” (BRASIL, 1890a).

desenvolvidas com as aquisições feitas pela Comissão Científica que adquiriu materiais após viagem à Europa¹¹⁵ (CAVALCANTI, 1898).

Segundo Silvado (1896a), grande parte das famílias de cegos não sabia da existência do instituto no Brasil, pois quase não havia propaganda sobre ele. Somente em 1895 começa uma prática do Ministro do Interior, Dr. Antonio Gonçalves Ferreira, de divulgar o instituto em outros estados, o que resultou no aumento de 21 alunos. Em sua Notícia Histórica, Cavalcanti (1898) expõe ainda que o governo e a população se habituaram a ver o estabelecimento não como escola, mas como asilo, que havia alunos que permaneceram no instituto por mais de 20 anos e que foram poucos os que passaram por ali e se formaram. De acordo com o autor, desde a criação do instituto até 1897, apenas 32 alunos se formaram, 10 mulheres e 22 homens; a maioria se tornou docente da própria instituição (CAVALCANTI, 1898).

A partir desses e de outros posicionamentos, pode-se afirmar que no século XIX a cegueira era percebida enquanto *estigma*, e o cego como sujeito estigmatizado pela sociedade. Conforme as ideias de Goffman (2021)¹¹⁶, o estigma pode ser definido como um atributo humano caracterizado por receber um longo histórico de rejeição por parte das sociedades. Aqueles que o têm são categorizados como estigmatizados e deixam de ser totalmente aceitos pelo corpo social. Segundo o autor, existem diversas categorias no meio social e é esperado que cada grupo que compõe uma mesma categoria possua atributos “comuns” ou “naturais”. Dessa forma, criam-se expectativas dos atributos que se deve encontrar quando uma pessoa entra em contato com determinados sujeitos desconhecidos. Contudo, quando a expectativa é quebrada, surge o estigma¹¹⁷.

A pessoa cega, por exemplo, era estigmatizada no século XIX devido à visão depreciativa que a cegueira tinha ao se apresentar à sociedade, muitas vezes classificada, por exemplo, com o estereótipo de incapaz, independentemente de suas capacidades. A prática de relacionar o “ver” com o “saber” era algo presente desde a

¹¹⁵ As ações da Comissão Científica e as transformações do ensino profissional serão abordadas de forma mais detalhada nos próximos capítulos desta tese.

¹¹⁶ Primeira edição de 1963.

¹¹⁷ Para melhor compreender a ideia de Estigma, Goffman (2021) apresenta dois conceitos: a *identidade social virtual*, o caráter e os atributos que esperamos que um indivíduo tenha, e a *identidade social real*, a categoria e os atributos que ele na realidade possui. Quando acontece uma discrepância entre a identidade social virtual e a identidade social real, nasce o estigma. A ideia é que, se a pessoa apresenta um atributo que a torna diferente dos outros sujeitos de uma determinada categoria em que ela está ou poderia ser incluída, ou seja, quando é rompida a expectativa de comportamentos e atributos que ela deveria possuir, esta pessoa deixa de ser considerada como um igual e passa ser desacreditada, pois é classificada em uma outra categoria, cujo estereótipo é depreciado.

Antiguidade Clássica e impôs aos cegos uma condição desfavorável. Goffman (2021) divide os estigmatizados em dois grupos: os desacreditados, aqueles cuja característica estigmatizadora já é conhecida ou imediatamente evidente, e os desacreditáveis, cuja característica não é conhecida pelos presentes, nem reconhecível de imediato. No primeiro grupo estavam os cegos, cujo traço/atributo, evidente ao primeiro encontro, desencadeava em barreiras impostas sobre as relações sociais, afastando-os daqueles com quem estabeleciam contato e dificultando a atenção dos demais sobre outros atributos seus, que estavam fora dessa categorização e, portanto, não eram esperados. Nesse aspecto, os cegos eram, em alguma medida, desumanizados pela sociedade oitocentista.

Para Goffman (2021), existem vários tipos de discriminação vivenciadas pelo estigmatizado. Por trás dessas práticas, é construída toda uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e o perigo que ela representa. Nelas, são utilizados termos específicos do estigma, como aqueles presentes no século XIX para caracterizar as pessoas com deficiência: infelizes, incapazes, amaldiçoados, defeituosos, idiotas, retardados, dementes, entre outros¹¹⁸. Esses termos presentes nos discursos diários eram fonte de metáfora e representação que aglutinavam diversas características ou “imperfeições” àquela originalmente relacionada ao estigma. Isso acontece, por exemplo, quando a incapacidade ou infelicidade do cego é vista não como desdobramento da cegueira e de uma sociedade menos apta a receber a característica, mas como se fizesse parte da identidade do sujeito, do rol de atributos que vem junto com o estigma, junto com a condição de ser cego.

A tentativa de ampliar o Instituto e melhorar a situação do cego formado, proporcionando oportunidade de trabalho e subsistência fora do instituto, poderia ter diversas motivações: engrandecer a instituição dirigida pelos diretores e, conseqüentemente, a sua própria função como Diretor, ou mesmo estar associada a uma concepção de modernidade e civilização que circulava pela sociedade e entendia como adequado dar educação às camadas populares e marginalizadas para, inclusive, torná-los cidadãos úteis e afastá-los da mendicância. Contudo, a ideia de aprimorar a educação desses indivíduos também poderia ser influência do interesse

¹¹⁸ Termos que podem ser encontrados em obras de autores que tratam da História da Educação Especial ou História da Pessoa com Deficiência no Brasil, tais como Gilberta Jannuzzi (2012), Lúcia Martins (2015), Lilia Lobo (2015) e Marcos Mazzotta (2011). Eles também estão presentes em vários dos documentos utilizados como fonte de pesquisa ao longo deste texto.

em beneficiar tais sujeitos, cujo contato diário permitia uma maior sensibilização para com a situação do estigma e os males que ele trazia.

Entre aqueles que têm comportamentos considerados por Goffman (2021) como “benévolos” com os estigmatizados, estão os chamados “informados”. Trata-se de pessoas que não compartilham do estigma, mas que entram em contato intenso e direto com aqueles que o possuem. Por terem uma experiência mais próxima, podem criar um vínculo de aceitação mútua que gera simpatia sobre sua condição. Isso poderia acontecer, por exemplo, entre os profissionais do Imperial Instituto que lidavam cotidianamente e intensamente com alunas e alunos cegos, que, além das situações de ensino, compartilhavam momentos de afeto e experiências diversificadas com eles. Essa convivência levava-os a se comover com o sofrimento e a condição dos estigmatizados, buscando por alternativas para aprimorar sua situação.

A partir desse contato mais intenso, em seus discursos, os diretores tentavam revelar as qualidades que o grupo estigmatizado possuía, subvertendo a concepção da opinião pública. Xavier Sigaud, por exemplo, auxiliado pelo Cônego Fernandes Pinheiro, empenhou “mui bons esforços para tornar conhecido o estabelecimento, e combater o preconceito de que o cego é um invalido, condemnado á ignorância, merecendo sómente compaixão e cuidados corporaes.” (SILVADO, 1896a, p. 7).

Benjamin Constant, apesar de expor os problemas e salientar as incapacidades dos jovens cegos, também ressaltou suas qualidades e possibilidades. Em abril de 1870, o Diretor expôs que eles não eram condenados a ignorar todas as noções, sendo possível o conhecimento sobre os conteúdos de várias matérias. Relata que, para um cego conhecer um objeto, deveria ser feita a sua manipulação pelo tato e, ainda que o objeto fosse muito grande ou pequeno, era possível (como se fazia na Europa e Estados Unidos) construir modelos ampliados ou reduzidos, a fim de chegar às mesmas noções (MAGALHÃES, 1870a). Em relatório de 23 de março de 1872, Benjamin Constant confirmava a aptidão dos cegos em quase todos os gêneros do conhecimento, cuja avaliação não era inferior em relação aos estudantes de outros colégios:

As provas, que nos exames deram os alumnos, demonstram mais uma vez que os cégos teem aptidão para quase todos os gêneros de conhecimentos, e que mesmo o incidente de serem privados do sentido da vista, os distrahindo menos, faz com que mais concentrem a atenção ás explicações dos mestres, e gravem na memoria as noções que lhes são subministradas. (MAGALHÃES, 1872a, p. 1)

Em seguida, ele completa que “entre os cegos há a mesma diversidade de aptidões que existe entre os que têm vista, e não é do trabalho intellectual que se deve esperar que todos os cegos possam tirar proveitoso emprego na sociedade.” (MAGALHÃES, 1872a, p. 11). Tentava, portanto, colocar cegos e videntes em um mesmo patamar. Na gestão de Benjamin Constant, vários ex-alunos conseguiram ocupar a função de docente ou mestre de oficina. A ação de preferir estudantes para assumir tais cargos era uma estratégia pragmática de oferecer uma profissão que fornecesse sustento a esses sujeitos, como era objetivo da própria instituição. Refletia, também, uma quebra sobre a visão estigmatizada do cego por certas pessoas que mantinham um convívio mais próximo com os estigmatizados, permitindo que conhecessem, não somente suas dificuldades, mas suas capacidades e qualidades.

O fato de um jovem cego no século XIX ter bom desempenho na sua educação, se locomover com autonomia, conseguir um trabalho que o sustentasse ou mesmo realizar a leitura e a escrita, eram exemplos da quebra de condutas e comportamentos esperados pela sociedade sobre esse indivíduo. Segundo Goffman (2021), quando acontecem os contatos mistos, ou seja, quando a pessoa com o estigma entra em contato com a real sociedade, é gerada uma expectativa de condutas e comportamentos a serem praticadas pelo estigmatizado que, quando não são confirmadas, podem ser tratadas como absurdas ou excepcionais. Um exemplo dessa percepção “absurda”, “excepcional” ou “diferenciada” está no relato de Benjamin Constant:

Muitos cegos que se tornarão eminentes em diversos ramos de conhecimentos, com o auxilio de alguns methodos de sua invenção, serão considerados como aberrações da lei fatal que a falta de humanidade e a indiferença á desgraça tinham pretendido impor-lhes, embora esses factos devessem sugerir idéias mais humanas, estabelecendo verdadeiros marcos que indicavão no campo da actividade humana até onde os cegos podião elevar-se mesmo assim abandonados a seus próprios recursos. E quanto a sociedade podia fazer em seu favor, dando-lhes protecção e uma instrucção apropriada. (MAGALHÃES, 1870a, p. 3)

O Diretor defendia que, sem instrução, vários cegos eram abandonados à própria sorte, restando-lhes apenas mendigar o próprio pão. Cita, contudo, alguns indivíduos “extraordinários” que teriam tido sucesso, à revelia de todo esse contexto de discriminação e falta de oportunidades, tais como o inventor Foucault, o matemático Saunderson, o professor Rodenbach¹¹⁹ e o próprio Louis Braille.

¹¹⁹ De acordo com Benjamin Constant, Rodenbach era escritor, publicista, político e legislador. Discípulo de Valentim Haüy, foi chamado pelo Rei da Holanda em 1811 para estabelecer uma escola

Considerando esse contexto, promover um currículo que permitisse que os alunos formados alcançassem não apenas uma profissionalização, mas conquistassem certa autonomia e independência era, portanto, um dos principais objetivos da instituição.

Figura 11 - Benjamin Constant em sala de aula, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1886)¹²⁰



Fonte: Acervo do Museu Casa Benjamin Constant.
Referência: F012. Ano: 1886. Local: Praça da Aclamação, 17. Rio de Janeiro.

2.2. A proposta curricular e suas conexões com o estigma

A proposta curricular presente no Regulamento Provisório do Imperial Instituto dos Meninos Cegos possuía os seguintes conteúdos, divididos em oito anos de curso:

Quadro 5 - Proposta curricular contida no Regulamento Provisório (1854)

Anos	Conteúdos programados
1º ano 2º ano 3º ano	leitura, escripta, calculo até fracções decimaes, musica, e artes mechanicas adaptadas á idade e força dos meninos. (Na leitura se comprehende o ensino de cathecismo.)
4º ano 5º ano	Grammatica nacional; Lingua franceza; Continuação da arithmetica; Principios elementares de geographia; Musica e officios mechanicos.

de cegos em Amsterdam. Posteriormente criou várias escolas similares no seu país de origem: a Bélgica (MAGALHÃES, 1870a).

¹²⁰ Sobre a mesa, verifica-se, pelo menos, quatro livros, provavelmente em braille, em diferentes formatos e tamanhos.

6º ano	além das materias do quarto ano, o ensino de geometria plana e rectilinea, de historia e geographia antiga, media e moderna, e leitura explicada dos Evangelhos
7º ano	
8º ano	historia e geographia nacional, e ao aperfeiçoamento da musica e dos trabalhos mechanicos, para que maior aptidão tiverem mostrado os alumnos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (1854c)

Para os alunos que se voltassem ao aprendizado dos ofícios mecânicos, o mesmo regulamento apontava que, além das matérias presentes em seus artigos, esses jovens poderiam aprender a geometria descritiva e os princípios gerais de mecânica. Ainda que houvesse uma sistematização curricular estabelecida, a regulamentação da instituição previa que essa ordem e distribuição das matérias de ensino podiam ser alteradas pelo governo, em caso de proposição do próprio diretor (BRASIL, 1854c).

Segundo o Regimento Interno (BRASIL, 1854a), nos primeiros três anos eram dadas lições de primeiras letras e de instrução religiosa no período da manhã e, à tarde, aquelas voltadas para o ensino de música e ofícios fabris. Do quarto ano em diante, as lições poderiam ser dadas em dias alternados, de acordo com o entendimento do diretor.

Apesar de prescrita pelo seu Regulamento, a estrutura curricular da instituição foi sofrendo modificações e acréscimos. Os conteúdos de algumas disciplinas foram se alargando e complexificando, ao mesmo tempo em que novas nasceram, como a Matemática e as Ciências Naturais, em 1861, e o Inglês, dado voluntariamente, em 1870, pelo Dr. Antônio Carlos de Oliveira Guimarães (ALMEIDA, 2018; MAGALHÃES, 1871). Nos relatórios anuais do Diretor, elaborados entre abril de 1873 e abril 1880, é possível identificar uma maior variedade na proposta curricular:

Quadro 6 - Proposta curricular dos relatórios de março de 1872 a abril de 1880

ANOS	CONTEÚDOS PROGRAMADOS
1º ANNO	Ler e escrever segundo o systema de Braille, escripta em caracteres ordinários com a machina de Foucauld; noções elementares de arithmetica (conhecimentos dos algarismos ordinários e em pontos, taboadas, numeração e as duas primeiras operações sobre os números inteiros); historia sagrada desde a creação do mundo até ao captiveiro de Babylonia.
2º ANNO	Repetição das matérias do primeiro; as quatro operações fundamentaes de arithmetica; historia sagrada até aos Macabeus; grammatica portugueza: primeiras noções.
3º ANNO	Repetição das matérias dos dous primeiros; arithmetica theorica e pratica das quatro operações sobre as fracções ordinárias e decimaes; noções do dogma catholico; grammatica: conjugação dos verbos regulares e irregulares.
4º ANNO	Repetição das matérias do terceiro; arithmetica theorica e pratica das operações sobre os números complexos e, das raízes quadradas e cubicas; religião: noções mais desenvolvidas do dogma; grammatica portugueza: definição das partes da oração e analyse gramatical: língua franceza: ler e escrever e princípios de grammatica.
5º ANNO	Repetição das matérias dos annos anteriores, dogma e doutrina do Evangelho; arithmetica: teoria das proporções e equidifferença e suas applicações às questões de regra de três. De companhia, juros e descontos, etc.; grammatica: analyse logica e gramatical; língua franceza: conjugação dos

	vervos regulares e irregulares e princípios de tradução de francez para o portuguez; geographia physica.
6º ANNO	Toda a historia sagrada: todo o dogma: doutrina do Evangelho; geographia physica e politica, o que se puder dar, e noções de cosmographia; arithmetica: theoria das progressões por diferenças e por quocientes, e dos logarithmos; toda a grammatica franceza; toda a grammatica portugueza; língua inglesa; leitura e escripta, e princípios de grammatica: álgebra: noções preliminares e quatro operações.
7º ANNO	Recordação das matérias do 6º anno, e mais: historia antiga, media, moderna e do Brazil: geographia physica e politica toda; cosmografia: tudo quanto lhe diz respeito; língua franceza: exercícos de tradução em prosa e verso do francez para o portuguez e vice versa; língua ingleza: toda grammatica, e tradução de prosa do inglez para o portuguez; álgebra: equações e problemas do 1º grau a uma e mais icognitas, methodos de eliminação, discussão desses methodos, diversas espécies de soluções e suas interpretações, theoria das quantidades negativas; geometria: a primeira parte até a theoria dos polygonos e do circulo; physica até hydrostatica inclusive, pelo compendio de Ganot; chimica: noções preliminares.
8º ANNO	Repetição das matérias do 7º e o resto do estado da álgebra, da geometria e da physica; nomenclatura chimica, preparações dos principaes corpos simples (metalloides), caracteres geraes das bases, ácidos, sáes; historia natural.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Magalhães (1872a; 1880).

Alguns meses antes da fundação do instituto e de divulgação do seu regulamento com a proposta curricular, foi também realizada a reforma educacional no Município da Corte feita pelo ministro Couto Ferraz (BRASIL, 1854b). Essa reforma, que teve grande influência sobre o currículo do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, regulamentou o ensino primário e secundário do Rio de Janeiro, estabelecendo o currículo escolar, as normas para a carreira docente, acesso e permanência de alunos, inspeção dos estabelecimentos de ensino, entre outros temas. O currículo da instrução primária foi dividido em escolas de primeira e segunda classe¹²¹. As escolas de segundo grau tinham um currículo mais extenso e diversificado que as de primeiro grau. De acordo com o decreto, deveria haver pelo menos uma escola de primeiro grau para “cada hum dos sexos” em cada paróquia. Na proposta de divisão de classes, as disciplinas ministradas se aproximavam do currículo das escolas secundárias e, ao longo do XIX, foram incorporadas ao primário (TEIXEIRA, 2008).

De acordo com Tambara (2002), havia heterogeneidade no ensino elementar, tanto na questão de conteúdo e currículo, como na questão dos anos de estudo. Portanto, é relativamente ambíguo falar em instrução primária como algo idêntico em todo o Brasil. Da mesma forma, é difícil caracterizar os livros escolares de acordo com os níveis de ensino, uma vez que não havia sido implantado, de forma homogênea, uma instrução seriada em âmbito nacional durante o século XIX. Durante o Império,

¹²¹ O decreto nº 630 de 1851 autorizou o governo a reformar o ensino primário e secundário do Município da Corte. Nele, já havia a previsão da redefinição dos saberes a serem ensinados e a divisão curricular da instrução primária. Segundo Gondra (2018), a separação do primário em dois graus se aproximava da proposta de implementação de classes por idades (que ocorreu com mais força no ensino secundário), semelhante às reformas ocorridas para o ensino primário francês.

eram poucas as escolas públicas ou privadas existentes e a maior parte da população não frequentava nem mesmo o ensino primário. Ainda que o decreto previsse a atribuição de multa para os pais que não educassem seus filhos com mais de 7 anos, normalmente essas multas não eram aplicadas.

Segundo Gondra (2018), a reforma de Couto Ferraz entendia a instrução como “estratégia civilizatória” e a escola como “máquina de civilizar”. A proposta era transformar a escola de maneira abrangente, em sua arquitetura, práticas, saberes, tempos, administração, pessoal, alunos e vigilância. Houve, assim, definição das idades e as respectivas ações prescritas para cada uma delas, imposição de uma duração do tempo escolar, a escolha do *método simultâneo*¹²² como melhor forma de instruir e a determinação dos conteúdos escolares, que associava o ler, escrever e contar às práticas culturais da religião católica.

Gondra (2018) afirma que a ideia por trás da reforma de Couto Ferraz era de que o ensino primário e profissional, representando a educação popular, daria garantias para a transformação social, civilizando e moralizando os costumes. Ela direcionaria a população com o intuito de conservar a ordem social e imperial. A educação deveria caminhar para aperfeiçoar as instituições livres e aumentar a riqueza pública, incentivando o progresso e o bem-estar dos indivíduos. Garantindo a ordem, a instrução “não deveria ocupar o tempo destinado as tarefas diárias do trabalhador. Nessa lógica, para os operários, a instrução deveria ser mínima, sem perda de tempo no desenvolvimento dos estudos científicos.” (GONDRA, 2018, p. 89).

A reforma de 1854 impôs o Colégio Pedro II como modelo a ser seguido pelas demais aulas e liceus de educação secundária. O ensino secundário tinha caráter enciclopedista e grande influência francesa. Se distanciava do ensino profissional, libertando os filhos da elite da aprendizagem de matérias técnicas previstas para a classe operária. “Aqueles que ingressassem neste nível de ensino seriam aqueles ‘destinados’ à ocupação dos cargos intelectuais, enquanto que o restante da população ficaria restrito ao ensino das primeiras letras, quando muito!” (GONDRA, 2018, p. 89).

¹²² De acordo com Galvão e Batista (2009a, p. 76): “o método simultâneo e a seriação nele implicada se caracterizariam pela classificação dos alunos em grupos com o mesmo grau de desenvolvimento; pela realização conjunta dos mesmos estudos, por meio dos mesmos livros e deveres; pela preleção a todos em lugar de um a cada vez; pela realização de atividades em todas as classes de uma escola”.

Benjamin Constant defendia que nenhum ramo da instrução primária, secundária ou superior era interdita aos cegos, e que pelos meios conhecidos à época, podia-se dar uma educação “muito variada e bastante desenvolvida” (MAGALHÃES, 1875). Em seguida, continua:

Raro é o ramo de conhecimentos humanos que o cego não póde seguir com vantagem. Os engenhosos meios, inventados e usados proveitosamente em muitos paizes onde a instrucção e educação dos cégos mereceram uma séria atenção, têm de tal modo ampliado o campo de sua instrucção, que pouco ou quase nada de importante resta por fazer nesse ponto. (p. 5)

O ensino intelectual do instituto tentava acompanhar a tendência geral de educação do país (LEÃO; SOFIATO, 2019). A reforma da Corte parece ter, desse modo, influenciado o seu currículo¹²³. Além dos conteúdos curriculares específicos da educação de cegos, como aqueles relacionados ao aprendizado do Sistema Braille e a alguns métodos de ensino, e seu currículo musical e profissional, a instituição possuía um curso com maior tempo de duração, se comparado com o das escolas elementares, que durava entre três e cinco anos. A instrução primária do instituto era visivelmente mais densa e variada se comparada àquela dada pelas escolas de primeiro e segundo grau. A partir do quarto ano o ensino era “bem mais exigente que o estabelecido para o Município da Corte” (ZENI, 2005, p. 139). Os ramos da instrução secundária oferecidos pela instituição (tais como Língua Francesa, Inglesa, Física, Química, e conteúdos aprofundados de Geografia, História e Geometria), assim como indicado pelo seu Regulamento Provisório, não chegavam, no entanto, a se igualar ao currículo ministrado no Colégio Pedro II. É interessante destacar que, durante sua administração, Benjamin Constant fez pedido para implantar a cadeira de ginástica ao ensino dos cegos, mas esse foi negado. Também era excluído qualquer ensino ligado ao desenho devido às características do alunado (ZENI, 2005).

O relatório de março de 1871 apresenta a divisão do currículo do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em instrução primária e secundária. As matérias da instrução primária eram aquelas contidas nos três primeiros anos de curso e a da secundária nos demais anos, conforme mostra o Quadro 6 (MAGALHÃES, 1871). O Instituto de Cegos, desse modo, acabava por possuir um currículo que ia muito além do aprendizado das primeiras letras ou das quatro operações matemáticas básicas.

¹²³ Zeni (2005) defende, contudo, que, como o Diretor, caso tivesse autorização do governo, podia alterar a ordem e a distribuição das matérias (o que de fato ocorreu na divisão do ensino de música em duas classes), “esta possibilidade aponta para o desvinculamento do currículo do Instituto do currículo para as demais escolas do Município da Corte” (p. 137).

Em 1879, foi realizada a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e no superior de todo o Império¹²⁴, primeira de caráter declaradamente nacional, coordenada por Leôncio de Carvalho, professor da Faculdade de Direito de São Paulo. A reforma incentivou a criação das Escolas Normais e de instituições com propostas de ensino diferenciado, previa garantir as condições de moralidade e higiene na educação, reflexo do fortalecimento da medicina como área de conhecimento autônomo, e instituiu ampla liberdade de ensino, sem forte fiscalização governamental, e uma educação mais laica, autorizando a inserção de acatólicos em estabelecimentos de ensino público, facultando a instrução religiosa e permitindo, portanto, o surgimento de colégios protestantes e positivistas (BRASIL, 1879a). Mais tarde, Rui Barbosa publicou pareceres em 1882 e 1883 sobre a Reforma de Leôncio de Carvalho¹²⁵, considerados como um projeto de reforma global do ensino brasileiro, em substituição ao de 1879 (PERES, 2005).

Tanto os pareceres como a reforma de 1879 davam ênfase ao *método intuitivo*¹²⁶, fundamentado nas ideias de Pestalozzi e Fröbel. A adoção desse método destacava a importância da escola em observar os ritmos de aprendizagem dos alunos e tinha como princípio a educação integral: física, intelectual e moral. Barbosa acreditava que o Método Intuitivo deveria atravessar todos os programas de ensino e

¹²⁴ Segundo Almeida (2018), o decreto criou escolas técnicas, alterou estruturas curriculares, instituiu a ginástica como prática escolar, introduziu exames e preparatórios, deu vazão ao surgimento de bibliotecas e museus escolares, permitiu a coeducação de meninos matriculados em escolas femininas e oferta do turno noturno para os colégios masculinos. Tentou implementar o Ensino Intuitivo, por meio das Lições de Coisas, nas Escolas Normais e no ensino primário geral. Além disso, introduziu noções gerais dos deveres do homem e do cidadão, noções de lavoura e horticultura, noções de economia social e de economia doméstica para as meninas e prática manual de ofícios para os meninos. As escolas primárias foram divididas em 1º e 2º graus. O curso de 1º grau durava seis anos e o curso de 2º grau tinha dois anos de duração, dando continuidade aos conteúdos do de 1º grau.

¹²⁵ Peres (2005) expõe que Rui Barbosa defendia o ensino primário obrigatório, gratuito e laico, iniciando-se aos sete anos e terminando aos 14. Ele entendia que a escola primária deveria ter um ensino renovado, moderno e enciclopédico, ele pretendia conceber um curso escolar com duração de oito anos e dividido em três graus: elementar, médio (cada qual com dois anos) e o superior (com quatro anos de duração). O dia escolar teria duração de seis horas, com aproximadamente quatro horas de atividades em classe (caso fossem incluídos exercícios de ginástica ao currículo).

¹²⁶ De acordo com Valdemarin (2014), o Método Intuitivo foi criado na Europa, em meados do século XIX, fundamentado nas formulações de Pestalozzi e Fröbel, tendo forte influência do empirismo do século XVII, marcado pelas ideias de Francis Bacon e John Locke. No Brasil, a tentativa de implantar esse método nas escolas remonta a década de 1880. A justificativa sobre esse movimento de renovação pedagógica da segunda metade do século XIX se deu pela ideia de que o ensino escolar era ineficiente, sendo praticado de forma repetitiva, com forte uso da memorização e da abstração. Como resultado, os jovens tinham um domínio insuficiente dos conteúdos passados na escola, como a leitura, escrita e noções de cálculo. Como alternativa a esse problemático contexto educacional, surge o Método Intuitivo, movimento que trouxe consigo, não só novas práticas e metodologias, mas “novos materiais, criação de museus pedagógicos, variação de atividades, excursões pedagógicas, estudo do meio etc.” (p. 86).

que tomar as “lições de cousas” como disciplina foi um erro de Leôncio de Carvalho. Faria Filho (2020, p. 143) aponta que, ancorados nas tradições empiristas, “os defensores do método intuitivo chamaram a atenção para a importância da observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos, e para a necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar”. O método, que se firmava como concepção de aprendizagem, tinha a ideia de passagem do conhecimento sensível para uma elaboração mental superior, reflexiva, dos conhecimentos. Essa passagem era feita pelas “Lições das Cousas”, procedimento didático constituinte de todo programa de ensino que inseria o Método Intuitivo no currículo, ou seja, “momento em que o professor deve criar as condições para que os alunos possam ver, sentir, observar os objetos” (FARIA FILHO, 2020, p. 143).

Muito pouco da reforma de 1879 foi de fato realizado. Em geral, como expõe Veiga (2007), a maioria dos jovens que frequentavam o ensino secundário e as universidades não haviam aprendido as primeiras letras em estabelecimentos públicos, mas principalmente em casa ou, após meados do século XIX, nos colégios particulares. Da mesma forma, não houve aparente adesão dessas mudanças curriculares no Imperial Instituto do Meninos Cegos. A instituição continuava a seguir um currículo baseado nas determinações de seu Regulamento Provisório. Entretanto, em 1871, antes da instauração da reforma de Leôncio de Carvalho, Benjamin Constant já relatava sobre o “ensino das cousas” praticado em instituições para cegos estrangeiras. Segundo o Diretor, nos Estados Unidos essas práticas compreendiam o uso de coleções de materiais compostas por objetos simples de uso doméstico até máquinas mais complicadas empregadas na indústria, abrangendo, também, noções práticas sobre diversos seres vivos. Essas atividades permitiam que os cegos conseguissem ter noções que, anteriormente, lhes pareciam ser interditas (MAGALHÃES, 1871). Em relatório de 1871, o gestor afirma:

O systema, empregado nos Estados-Unidos e na Allemanha, de construir modelos em diversas escalas crescentes ou decrescentes, para dar ao cego noções sobre os objectos que, por muito pequenos ou por muito grandes, não podem ser tacteados, tem sido fértil em bons resultados. Convenientemente ampliado tem permitido, por exemplo, que os cegos tenham ideias muito seguras sobre a geografia astronômica. Concebem com facilidade as distancias que separam os diversos corpos celestes. Especialmente dos que compõem o nosso systema planetário, as formas, as grandezas, os movimentos, as orbitas dos planetas, a velocidade e leis de seus movimentos, finalmente todo o mecanismo de nosso systema solar. E, assim como estes, podem ter muitos outros conhecimentos que o simples tacto não poderia dar. (MAGALHÃES. 1871, p. 27)

Ao final do relatório, Benjamin Constant revela que o Instituto não possuía nenhum desses materiais e mostra interesse em adquiri-los futuramente, caso tivesse anuência do Governo Imperial. O método intuitivo e as lições de cousas só foram incorporados na estrutura curricular da instituição em 1890, com a implantação de seu novo regulamento por intermédio de Benjamin Constant, que passou a ocupar o cargo de Ministro da Instrução Pública após a Proclamação da República.

Como Ministro da Instrução Pública, Benjamin Constant realizou, em 1890, por meio do decreto nº 981 de 08 de novembro (BRASIL, 1890b), uma reforma educacional que regulamentava a instrução primária e a secundária do Distrito Federal¹²⁷, tendo como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da Escola Primária. Inspirado em ideias positivistas, tinha a pretensão de substituir a predominância das disciplinas literárias pelas científicas, rompendo com a tradição humanista. Manteve uma formação erudita e propedêutica, implantando um ensino enciclopédico, seriado, obrigatório e gratuito.

Em consonância com a reforma de Benjamin Constant que ocorreria meses mais tarde, o novo regulamento do Instituto de Cegos (BRASIL, 1890a) estabeleceu dois cursos na instituição: um de instrução literária e um de instrução prático-profissional. O curso literário era dividido em primário e secundário. O primário duraria três anos e o secundário, cinco, contabilizando um total de oito anos. O ensino de desenho ainda não era oferecido como disciplina, as cadeiras de religião desaparecem, surgiram a “ginástica apropriada aos cegos de ambos os sexos” e as “lições de cousas” como matérias a serem estudadas. Por fim, foi estipulada a criação de uma classe de Aspirantes ao Magistério, que seria formada por alunos que se tivessem distinguido pela inteligência, comportamento, aplicação e aproveitamento. O número de matérias da instrução literária poderia ser ampliado, bem como o desenvolvimento dado em cada uma delas.

¹²⁷ Seguindo as ideias de Rui Barbosa, em todos os cursos e matérias seria empregado o Método Intuitivo, haveria escolas distintas para cada gênero (meninos com até 8 anos de idade poderiam frequentar as escolas femininas de 1º grau) e o ensino de 1º grau seria dividido em três cursos: o elementar (para alunos de 7 a 9 anos), o médio (para os de 9 a 11) e o superior (para os de 11 a 13), sendo gradualmente feito, em cada curso, o estudo de todas as disciplinas. O ensino de 2º grau abrangeria três classes, nele não havia matéria específica para Instrução de moral e cívica, mas era indicado que esta deveria ocupar a atenção de todos os professores (BRASIL, 1890b). Em 1890, foi elaborado o decreto nº 1075, de 22 de novembro (BRASIL, 1890c), que realizava a reforma do Ginásio Nacional (nova nomenclatura para o Colégio Pedro II e única instituição de ensino secundário integral), estabelecendo um plano de estudos de acordo com a Reforma de Benjamin Constant.

Quadro 7 - Matérias do Regulamento do Instituto Nacional de Cegos (1890)

Cursos	Matérias
Primário	- conhecimento do alfabeto, signaes de pontuação e dos algarismos, no systema de pontos (methodo de Luiz Braille); conhecimento dos algarismos ordinarios em typos maiores; ler e escrever no systema de pontos e em caracteres ordinarios; - arithmetica pratica até fracções decimaes e systema metrico; - noções elementares da grammatica portugueza; - lições de cousas limitadas ao conhecimento dos objectos mais triviaes do uso domestico; e noções de historia natural.
Secundário	- linguas portugueza e franceza; noções de historia geral e especialmente da do Brazil; geographia physica e politica; arithmetica theorica e pratica com todo o desenvolvimento; algebra até equações do 2º gráo; geometria elementar plana e no espaço; noções de trigonometria; noções de cosmographia e de mecanica pratica, applicada ás machinas, aparelhos, e instrumentos usados nas diversas sciencias, artes, officios e industrias de que possam utilizar-se os cegos; sciencias physicas; historia natural; instrucção moral e civica e elementos de pedagogia.
Musica¹²⁸	1º Notações musicaes, leitura e escripta da musica no systema de pontos; Theorias elementares e solfejo; Execução no piano, organ e harmonium; Execução nos instrumentos de sopro, corda e percussão.
Pratico-profissional	- estudo completo de musica vocal e instrumental, inclusive o estudo de organ e harmonium; arte typographica no systema de pontos e no systema ordinario; arte de encadernação; todos os trabalhos de agulha que actualmente se ensinam ás alumnas; gymnastica apropriada aos cegos de ambos os sexos.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (1890a)

Figura 12 - Uma aula de Geografia (1902)



Fonte: Silvado (1902, p. 12) – Planche n. 2

¹²⁸ Era previsto que, logo que os recursos do Instituto permitissem, haveria uma aula de canto para ambos os sexos.

A Figura 12, ainda que represente uma fotografia que fora elaborada pelo diretor Brasil Silvado para compor sua publicação de 1902 em língua francesa, enviada para fora do país, mostra alguns elementos que compunham as práticas de ensino na instituição. Como exemplo, estão o uso do globo terrestre e de pranchas retangulares em relevo (possivelmente mapas), além de livros escolares no armário ao fundo. Também há a presença do docente em patamar elevado, enquanto os estudantes estão sentados em duas linhas de carteiras. A fotografia revela uma situação de coeducação, em que o mesmo conteúdo é ministrado para ambos os gêneros, mas com certa separação física, mulheres à esquerda e homens à direita.

Os currículos prescritos pelos seus regulamentos marcavam uma instituição que, mesmo tendo diversas influências das reformas educacionais promovidas pelo governo, trabalhava com conteúdos, práticas e materiais próprios da sua realidade. Em 1891, Joaquim Mariano de Macedo Soares (1891d), quarto Diretor da instituição, afirmava que o curso primário “alem do ensino do alfabeto, que é de difficil e mui trabalhosa aprendizagem para os cegos, comprehende tambem o ensino de diversas outras matérias, como sejam: noções elementares de grammatica, de arithmetica, de historia natural e noções de cousas, etc”¹²⁹. Esse relato dá indícios dos limites e das possibilidades do currículo do Instituto brasileiro que foram traçados de acordo com os aspectos socioculturais e as tendências pedagógicas do período; a infraestrutura, os profissionais e os recursos da instituição; e os materiais pedagógicos disponíveis, como os livros escolares em braille que compunham sua biblioteca.

2.2.1. Reflexões sobre o currículo a partir dos livros escolares em braille

O currículo e as práticas escolares em estabelecimentos como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos tinham forte influência nos hábitos, cotidiano e na própria identidade pessoal de sua comunidade escolar. Poderiam, portanto, também interferir na construção da identidade cultural e social do grupo que ali vivia, estudava, trabalhava e compartilhava de várias características. A escola era um ambiente de socialização que reproduzia aspectos culturais da sociedade e conhecimentos previamente definidos para serem compartilhados entre os alunos. Essas informações, ao serem apropriadas pelo estudante, poderiam promover interferências

¹²⁹ SOARES, Joaquim M. M.. Ofício de 13 de janeiro de 1891. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891d. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

sobre as concepções acerca do mundo a sua volta, do grupo ao qual fazia parte e do seu próprio eu. É preciso considerar ainda que, assim como afirma Goodson (2007), os currículos são mecanismos de identificação e diferenciação social, havendo, portanto, relações entre os conteúdos estudados e os padrões de organização e controle social impostos pela sociedade brasileira do século XIX e suas autoridades.

O Instituto de Cegos possuía uma série de especificidades, como o ensino do braille, as metodologias de alfabetização e cálculo matemático, os materiais diferenciados, o foco no currículo musical e a proposta de profissionalização. Ainda assim, seu currículo intelectual não se distanciava daquele praticado nas escolas para estudantes videntes da Corte. Os alunos cegos aprendiam, inclusive, o formato dos caracteres “ordinários” em tinta, usando, como por exemplo, a máquina de Braille-Foucault que permitia a escrita por meio de pontos em relevo do alfabeto romano.

Houve influência da reforma de Couto Ferraz (1854) e das discussões sobre os novos métodos de ensino, como o *Método Mútuo*, nas atividades e currículo da instituição. Essas semelhanças não aparecem apenas na regulamentação do Instituto e nos conteúdos das disciplinas, mas são identificadas nos manuais, compêndios¹³⁰ e obras escolares utilizadas. Os livros eram verdadeiros currículos prescritos, objetos permeados de discursos do poder, muitas vezes autoritários, que difundiam hábitos, valores e a ordem social, servindo como um caminho a ser trilhado de acordo com as intenções neles contidas. A Biblioteca do Instituto contava com livros em tinta, escritos no alfabeto romano, e livros em braille importados ou produzidos na própria instituição.

Quadro 8 - Compêndios adotados nas disciplinas do Instituto (1861)

Matéria	Livros utilizados
<i>Leitura</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Expositor Portuguez</i>: Assim que aprendem o alfabeto braille e as combinações silábicas, utilizam o Expositor; • <i>Cathecismo de Montpellier</i>: Variam a leitura do Expositor com o catecismo. (Os alunos continuavam a aperfeiçoar a leitura com manuscritos sobre história e religião. Também apostilavam os compêndios que ainda não foram impressos).
<i>Aritmética</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Compêndio do Major Jozé Joaquim d'Avila</i> (3. ed.); • <i>Compêndio de Bezout</i>: O professor o utiliza para complementar o primeiro.
<i>Gramática Portuguesa</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Compêndio de Antonio Alves Pereira Coruja</i> (1. ed.); • <i>Gramática de Lobato</i>: O professor guia-se para algumas explicações por esta gramática.
<i>Língua Francesa</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Compêndio de M. Noel et M. Chapsal</i> (47. ed.).

¹³⁰ De acordo com a concepção de compêndio escolar e livro elementar, expressa na sessão de 16 de fevereiro de 1799, pelo ministro da Instrução Pública da França, um compêndio: “deve apresentar um quadro exato, resumido e preciso de uma ciência, ou de uma arte, tal qual existe no momento em que o autor escreve.” (JULIA, 1991, p. 33-34 apud BITTENCOURT, 2008, p. 29).

<i>Geografia Física</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Compêndio do Abbade Gaultier</i>. Começaram a aprender por este livro; • <i>Compêndio de A. Ch. Meissas et Michelot</i>¹³¹ (29. ed.): Passaram a estudar por este livro, pois o de Gaultier era muito resumido. <p>(Também utilizam uma esfera terrestre e cartas geográficas com sinais gráficos em baixo relevo de Louis de Agnen e J. Fenquières¹³²).</p>
<i>Geografia Política e Astronômica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Compendio de Thomaz Pompeu de Souza Brasil</i> (2. ed.)¹³³
<i>História Antiga, Média e Moderna</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Compêndios de J. Guadet</i>¹³⁴; • <i>Compêndio do Professor de Historia da Academia de Paris</i> (sem autoria identificada), seguido por aqueles que pretendiam o Bacharelado em Letras: Usado para estudo da Historia Moderna, pois os compêndios existentes na instituição eram muito resumidos.
<i>História Sagrada e Dogma</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Compêndio do Conego D.^{or} Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro</i> (1. ed.); • <i>Compêndio de J. J. Roquette e o de M. Edom</i>: Usado para explicações e mais alguns desenvolvimentos
<i>Doutrinas dos Evangelhos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Compêndio do P.^e Francisco Manoel do Nascimento</i>: Começaram a aprender por este livro; • <i>Compilação de H. A. Pinto</i>: Passaram a utilizar esta compilação, pois o livro de Francisco Manoel era muito longo¹³⁵.
<i>Elementos de Música</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Artinha de Francisco Manuel da Silva</i>: Começaram a aprender por esse livro; • <i>Methodo de H. Coltat et Fournier</i> (traduzido em português): Atualmente utilizam este livro.
<i>Música vocal</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Methodo de Solfejo e Exercicios de Cantoria de J. Roussel</i>.
<i>Música religiosa</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Traité theorique e pratique de l'accompagnement du plain-chant, por M.M. Luiz Nedermeyer</i> (2. ed.).
<i>Música instrumental (piano)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Methodo de Fréd Kalkbrenner</i> (5. ed.).
<i>Órgão Harmônico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Methodo de Raphael Coelho Machado</i>.
<i>Contraponto</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cours Elementaire d'Harmonie par J. Roussel</i> • <i>Methodo de Harmonia ou regras de Contraponto de Raphael Coelho Machado</i>¹³⁶.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Costa (1861c)¹³⁷

No ofício de 1861¹³⁸, Claudio Luiz da Costa (1861c) afirma que assim que fosse nomeado o professor para a cadeira de geometria e outras ciências naturais, seria possível informar os compêndios a serem adotados nas respectivas disciplinas. Outras obras didáticas utilizadas foram mapeadas na documentação analisada por

¹³¹ Compêndio utilizado à época no Instituto de Paris.

¹³² A Esfera terrestre era a mesma utilizada no Instituto de Paris. Os mapas cartográficos se referiam à Europa, Ásia, África, América do Norte e Brasil. Faltava o da Oceania.

¹³³ Compendio em tinta que estava sendo manuscrito em braille pelos alunos.

¹³⁴ Adotados no Instituto de Paris.

¹³⁵ O Compêndio estava sendo manuscrito pelos alunos do Instituto.

¹³⁶ Segundo Costa (1861c): “O professor ensina pelas regras geraes d'este segundo compendio; mas é eclético entre o systema francez de J. Roussel, o italiano, e allemão, e tem conseguido grandes adiantamentos dos alumnos.”

¹³⁷ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 15 de março de 1861*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1861c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1861, fl. 306-309.

¹³⁸ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 15 de março de 1861*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1861c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1861, fl. 306-309.

esta tese, tais como¹³⁹: *A Historia do Brasil de Constancio*, a *Arithmética de Eduardo Sá Pereira Castro*, a *Arithmética de Ottoni*, o *Compêndio de Ganot para estudo de physica*¹⁴⁰ e os *Synonimos de Fr. Francisco de S. Luiz*.

Pode-se dizer que a literatura escolar do ensino primário era dividida em dois gêneros: *livro da disciplina* e *livro de leitura*. O primeiro era organizado por nível de idade e seus conteúdos buscavam acompanhar as fases de aprendizagem dos estudantes, tornando-se cada vez mais complexos. O segundo era uma literatura voltada para a infância, difícil de ser caracterizado, pois não havia separação nítida entre gêneros para entretenimento e para aquisição de conhecimentos¹⁴¹. (ARROYO, 1968 apud BITTENCOURT, 2008).

Em meio aos impressos em braille do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, havia livros de leitura e das disciplinas, inclusive títulos utilizados em nível secundário. Localizam-se obras específicas das instituições para cegos, como os livros de História de Guadet e o método para música de Coltat e Fournier, utilizados no Instituto de Paris. Da mesma forma, estão presentes o Compêndio do Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro para História Sagrada e o Método de Raphael Coelho Machado para ensino de órgão harmônico, ambos docentes do Instituto brasileiro. De acordo com Tambara (2002), o Cônego Fernandes Pinheiro foi autor de vários textos largamente utilizados nas escolas. O fato de ser membro da Igreja, tendo, portanto, sua chancela, e conselheiro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, segundo o autor, deve ter influenciado nesse sucesso editorial. Seu *Cathecismo da Doutrina Cristã* foi um dos livros mais solicitados para uso nas escolas primárias da Corte¹⁴²:

¹³⁹ Essas obras são apresentadas no Capítulo 4 e listadas no Quadro 15.

¹⁴⁰ Em 09 de maio de 1855, foram adquiridos um exemplar de cada um dos seguintes livros: *Historia Sagrada* (2º) de Roquette, *Cartas Selectas* de Vieira, *Arithmetica* de Bezout, *Grammatica portugueza* de Lobato, *Geographia* de Gauthier e "*Diccionario Fr. Port.*" (Francês Português) (2ª) de Roquette (SIGAUD, 1855, fl. 122). Ao que tudo indica, a compra, que somava o valor de 19\$000 réis, se referia à livros em tinta comercializados no Brasil para uso dos professores durante suas aulas. Mais tarde, há uma lista de "livros impressos pelo systema ordinario, e para serem lidos aos alunos para sua instrucção e recreio", comprados pela gestão de Claudio Luiz, em que estão os seguintes títulos: "Pequenos dromas e forças escolhidos; Compendios s'cieni d'Arithmetica; Almanake de Cartilha de 1856; Grammatica francesa de Noel e Chapsal; Compendio de geographia de Gauthier; Grammatica de Roquette; Monsieur Marcel ou L'obris de la jeunesse; La Morale em action; Livro d'Ouro das Meninas; Thesouro de Meninas, traduzido de Roquette; Ornamento da memoria" (COSTA, 1857j).

¹⁴¹ No final do século, o Decreto nº 9.397 de 1885 classificou as obras escolares em quatro tipos: "1º Para serem utilizados pelos alumnos na classe; 2º Para servirem aos professores nas suas explicações; 3º Para fazerem parte das bibliothecas escolares ou da ornamentação das aulas; 4º Para serem distribuidos como premios." (BRASIL, 1885b).

¹⁴² Tambara (2002) afirma que, em 1857, Couto Ferraz acrescentou à lista que o Conselho Diretor deliberou sobre a escolha de livros, o Resumo de Arithmética do Major Ávila e o Catecismo de Doutrina Cristã do Cônego Fernandes Pinheiro, ambos presentes na lista do Instituto de Cegos (Quadro 8).

“esta obra possuiu doze edições, e antes de ser aprovada para uso das escolas primárias da Corte, foi destinada aos alunos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos.” (TEIXEIRA, 2008, p. 202). Obras como os catecismos e as fábulas revelavam a preocupação das escolas e do mercado editorial em transformar as instituições escolares em instrumentos eficazes de transformação social e, principalmente, de manutenção de um dado *status quo* (TAMBARA, 2002).

Contudo, a maioria das obras que compunha a biblioteca eram livros nacionais e internacionais de grande circulação e sucesso educacional da época. Tratava-se de títulos, portanto, que refletiam a cultura escolar do período, presentes mesmo em uma instituição de educação especializada. Entre os livros de sucesso nacional, podem-se citar: o *Expositor Portuguez*, famosa obra de alfabetização vinda de Portugal e muito utilizada no século XIX; o *Compendio da Grammatica da Lingua Nacional*, do professor público, político, gramático e filólogo Antonio Alvares Pereira Coruja, outro sucesso editorial originalmente publicado em Porto Alegre no ano de 1835 e que foi reeditado mais de dez vezes até o fim do século XIX (DIAS, 2019); o *Explicador de Arithmetica* de Eduardo de Sá Pereira de Castro, que teve sua 8ª edição publicada em 1888; a *Arithmetica* de Cristiano Benedito Ottoni, senador do Império e professor de matemática na Academia Real dos Guardas-Marinha, autor que, segundo Valente (2000), durante grande parte da segunda metade do século XIX, orientou a matemática escolar, tendo suas obras sido indicadas no Colégio Pedro II para o ensino de geometria; o *Compendio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil* de Thomaz Pompeu, Lente de Geografia do Liceu do Ceará, tornou-se, segundo Sousa Neto (2012), um compêndio utilizado para a educação dos poucos letrados de quase todo o Império; além da História do Brasil do médico e jornalista português Solano Constancio, livro que se apoiava na conhecida obra de Southey¹⁴³, com conteúdos que iam desde o Descobrimento do Brasil à Abdicação de D. Pedro I (LEÃO, 2017).

Muitos autores de livros escolares eram professores, principalmente de nível secundário. Segundo Teixeira (2008, p. 68), “ao mesmo tempo estes sujeitos mantinham relações com a imprensa, com a igreja, com partidos políticos, com a

¹⁴³ “Em geral, as primeiras obras historiográficas do IHGB e didáticas de História do Brasil, utilizadas nas instituições escolares, tinham referências do historiador e poeta Robert Southey. Possuía ele uma vasta literatura sobre o Brasil, produzida nos séculos XVI e XVII (como os trabalhos de cronistas e historiadores e memorialistas portugueses e brasileiros, bem como os registros dos viajantes, pesquisadores, exploradores e naturalistas europeus) e contando também com documentos inéditos de Portugal, Southey escreveu, no início do século XIX, A History of Brazil, uma obra em três volumes considerada a primeira História Geral do Brasil” (VECHIA, 2008 apud LEÃO, 2017, p. 93).

classe dos professores o que, certamente, criava condições especiais de sucesso e divulgação dos livros desses professores-autores”. A abertura de concurso para elaboração de livros escolares foi uma prática comum durante o Império. A política de premiação incentivava a elaboração de obras escolares pelos professores, prática que continuou com a chegada da República (BITTENCOURT, 2008).

Das obras de sucesso internacional, é possível citar: *O Compêndio de Bezout*, que era utilizado principalmente nas escolas militares portuguesas, mas também teve forte circulação na França, apesar das várias críticas que recebeu no século XIX (PARANAGUÁ, 1846); o *Tratado Elementar de Física* de Adolphe Ganot, obra que, segundo Langlois (2006), foi traduzida para vários idiomas e utilizada para ensinar física em diversas partes do mundo, contando com 200 mil exemplares impressos de sua 18ª edição; e o *Catecismo de Montpellier*, livro de François Aimé Pouget, impresso pela primeira vez em 1702 na diocese de Montpellier, França, usado em Portugal e no Brasil desde o período colonial, que alcançou longevidade nas escolas brasileiras, na catequese da Igreja e nos espaços familiares até a segunda metade do século XIX (ANJOS, 2016, p. 4). Sobre o Catecismo, Tambara (2002, p. 40) afirma:

Rivalizando com o catecismo de Fleury o "Catecismo da Diocese de Montpellier", pelo bispo Charency traduzido para o português ainda no século XVIII, foi o instrumento de doutrinação religiosa que com maior intensidade foi utilizada em sala de aula. Dificilmente encontra-se uma escola no Brasil, no Século XIX, que não tenha, em algum momento, se utilizado deste compêndio no processo de ensino aprendizagem.

No período, como analisa Bittencourt (2008), a utilização de catecismos, histórias de santos e fábulas era recomendada como material de leitura para que servissem como exemplo aos jovens. Somente no final do século, afloram as críticas sobre o uso de textos religiosos, havendo uma mudança de livros com conteúdo moral-religioso para obras com conteúdo moral-cívico (BITTENCOURT, 2008).

Por fim, são destacadas ainda duas obras populares na França: *A Gramática Francesa* de Noël e Chapsal, sucesso editorial que contou com mais de 50 edições publicadas, e o *Compêndio de História* da Academia de Paris que, segundo o próprio documento, era seguido por aqueles que pretendiam o Bacharelado em Letras (COSTA, 1861c).

Desse modo, muitos dos títulos citados eram obras populares que circulavam nas demais escolas brasileiras, e algumas delas tinham sucesso editorial internacional. Traziam, portanto, os discursos de poder e as ideologias difundidas pelas autoridades. Esses discursos eram recebidos tanto por alunos cegos quanto por

videntes, e estavam repletos de aspectos da cultura dominante do período, bem como da reprodução dos seus estigmas e das intenções de seus currículos/prescrições. Conforme já apresentado, muito da reforma de Couto Ferraz foi absorvido pela regulamentação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos; não é coincidência que vários dos impressos utilizados tradicionalmente nas escolas do Império estivessem presentes no Instituto.

Os livros escolares refletiam um currículo influenciado por reformas educacionais que, segundo Gondra (2018), traziam uma proposta de moralizar e civilizar os hábitos e costumes da população com o intuito de alcançar o progresso e construir uma identidade nacional coletiva, um sentimento de pertencimento ao país recentemente independente. Uma vez que, no Brasil do século XIX, o Estado estava fortemente vinculado à Igreja, algumas obras também expressavam uma forte educação moral e religiosa, cuja intenção era a de inculcar conhecimentos, valores, símbolos, tradições, ideias, costumes e práticas cristãs nos alunos, a exemplo dos catecismos, livros de História Sagrada e Doutrina dos Evangelhos.

De acordo com Bittencourt (2008), durante o século XIX o manual didático foi tema de discussão entre parlamentares e autoridades que decidiram sobre a criação e organização do sistema educacional brasileiro. Inicialmente, prevaleceram projetos que insistiram sobre a necessidade de construir livros seguindo modelos estrangeiros, principalmente os franceses e alemães, com foco em adaptações dessas obras. A partir da segunda metade do século XIX, cresceram propostas de “nacionalização” da literatura escolar, em decorrência de mudanças sociais alavancadas pela maior urbanização, imigração, o fim do trabalho escravo, as modernizações tecnológicas no meio comunicacional e o maior distanciamento da Igreja no campo da educação. Essa obra de “vida efêmera” sofria constantes alterações de acordo com os programas oficiais e o desenvolvimento das ciências de referência:

O livro didático tornou-se, rapidamente, o texto impresso de maior circulação, atingindo uma população que se estendia por todo o país. A obra didática caracterizou-se, desde seus primórdios, por tiragens elevadas comparando-se à produção de livros em geral. A circulação dos livros escolares superava todas as demais obras de caráter erudito, possuindo um status diferenciado e até certo ponto privilegiado, considerando-se que a sociedade se iniciava no mundo da leitura. Este poder de penetração explica, em parte, porque autores eruditos, em número significativo, utilizaram-se da literatura escolar para divulgar o trabalho deles. (BITTENCOURT, 2008, p. 83)

Paralelamente a esse processo, houve tentativa de maior organização e “controle” da instrução. Segundo Teixeira (2008), os livros deveriam cumprir um

rigoroso percurso que ia desde a sua elaboração, para a fiscalização do Conselho Diretor de Instrução, para, então, chegar às salas de aula¹⁴⁴. A Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte possuía a função de rever os compêndios adotados nas escolas públicas, corrigi-los ou impor correções, substituindo-os quando necessário¹⁴⁵. Entretanto, a Inspeção não tinha atuação direta sobre o Instituto dos Cegos, uma vez que ele estava atrelado ao Ministério do Império. Ao que tudo indica, as obras utilizadas no Instituto não necessitavam de uma aprovação sistemática governamental, apesar dos relatórios e ofícios dos Diretores ao Ministro, muitas vezes, serem precisos sobre essas informações.

Essa vigilância sobre os livros escolares visava selecionar os materiais mais adequados a serem utilizados na educação. Segundo Bittencourt (2008), as autoridades alegavam o risco que representava a utilização de obras com falhas de conteúdo, impressão, omissões de informações ou erros gramaticais. Além disso deveriam “expressar os valores e a moral de sua época, evitando, assim, qualquer desvio de natureza ‘espiritual’ em sala de aula” (p. 53). Circulava a ideia sobre o poder das obras didáticas em uniformizar a educação escolar no território nacional, ou, pelo menos, seus conteúdos disciplinares. Considerando a precária formação dos professores, os livros eram, em grande parte os principais instrumentos responsáveis pela aquisição do saber escolar a ser transmitido.

De acordo com Fulas (2021, p. 58), quando se analisam os livros publicados para o público cego fora do Brasil, “percebe-se que no Reino Unido havia a prevalência de textos religiosos, enquanto nos Estados Unidos avançava a impressão de conteúdos curriculares”. A autora confirma o quanto o interesse pessoal dos diretores e professores das instituições para cegos influenciava nos conteúdos curriculares e, como resultado, na escolha das obras didáticas. Tentavam, muitas vezes, equiparar ou até superar o currículo das escolas para videntes. O mesmo pode ser percebido no caso do Instituto brasileiro que não só tinha um currículo com forte apelo musical, característica defendida por seus diretores, como também uma maior

¹⁴⁴ Houve projetos de construção de bibliotecas escolares que detalhavam os tipos de obras que deveriam fazer parte do seu acervo, a serem fiscalizados pelo Conselho de Instrução ou pela Inspeção do distrito escolar. Contudo, considerando a precariedade das instalações e das condições do trabalho do período, é difícil constatar se essas bibliotecas foram, de fato, criadas (BITTENCOURT, 2008).

¹⁴⁵ De acordo com o Decreto 9.397 de 1885, “Nenhum livro, mappa ou objecto de ensino será adoptado nas escolas publicas sem prévia approvaçãõ do Ministro do Imperio, ouvido o Conselho Director, que dará parecer fundamentado. A' adopçãõ dos livros ou compendios que contenham materia do ensino religioso, precederá tambem a approvaçãõ do Bispo Diocesano”. (BRASIL, 1885a)

variedade e complexidade dos conteúdos disciplinares da instrução intelectual, se comparadas a muitas das escolas em atividade no país.

Fossem ações dos próprios gestores ou aspectos de uma tradição de ensino para cegos, é possível dizer que, a partir dos títulos selecionados para uso na Instituição, havia a apropriação dos elementos de uma cultura escolar mais ampla, dos currículos nacionais e das prescrições didáticas. Contudo, também ocorria a elaboração de uma cultura escolar própria, especializada nos métodos de ensino para cegos e nas questões relativas à percepção do sujeito, presente no forte currículo e circulação de obras da área de música e, também, na constante atividade das oficinas de produção de livros em relevo. Os aspectos de ambos os currículos, “comum” e “especial”, se mesclavam no Imperial instituto com o intuito de promover práticas pedagógicas que respaldassem a educação dos cegos, mas no contexto brasileiro.

2.2.2. O currículo musical, profissional e a ideia de “compensação”

Como destacado, além do ensino intelectual, o instituto de cegos também ministrava conteúdos de ensino musical e profissional. Justificando esse “tripé”, Álvares de Azevedo, no prefácio do livro de Guadet (1851, p. V-VI), expõe a utilidade de uma escola para cegos, defendendo as bases do currículo que seria implementado anos mais tarde:

Ainda que os cegos nascem geralmente entre as classes pobres, muitos ha no estado médio de fortuna, e mesmo no da riqueza, e é por isso que sua educação deve de necessidade ser dividida em três ramos: intellectual, musical e industrial. O primeiro é destinado a cultivar uma intelligencia por ventura brilhante, a que quasi sempre a ignorância empece o desenvolvimento, e que, vivificada pela sciencia, produz muitas vezes bellezas admiráveis. O segundo, além de proporcionar uma distracção aos que pertencem ás classes abastadas da sociedade, é um meio de existência para os menos favorecidos da sorte. O terceiro é essencialmente um meio de vida para aquelles a quem a natureza negou ouvido, ou vocação musical. Em regra devem todos cultivar a educação intellectual; não é comtudo indispensável que os que se dedicam á industria profudem o ensino scientico; até porque, salvas excepções, os que se occupara simultaneamente dos dous ramos, era nenhum fica perito e habilitado. É factu ensinado pela experiência.

Azevedo afirma ainda que, em uma Instituição de cegos, não eram admissíveis ofícios de mero luxo, que não se prestassem a alguma utilidade, e que os cegos tinham menos indisposição à música do que aos trabalhos manuais. Na mesma linha, Claudio Luiz da Costa (1858a), em sua *Exposição do Estado do Imperial Instituto dos meninos cegos no ano de 1858*, ressalta a importância do ensino da música vocal e

instrumental para os cegos. Segundo o Diretor, “em favor de tal estudo militam a natural propensão dos alunos e a consideração de ser ele o que lhes forneça para o futuro o mais seguro meio de subsistência” (COSTA, 1858a, p. 14).

Era uma forma, portanto, de os alunos provenientes de famílias pobres conseguirem se distanciar da mendicidade. Mesma posição foi compartilhada por Benjamin Constant, que considerava a música a arte “mais útil ao cego”, trazendo em um de seus relatórios a informação de que outras instituições para cegos ao redor do mundo defendiam esse mesmo ponto e investiam no ensino de música para seus alunos (MAGALHÃES, 1872a). Assim, foi intensa a valorização do currículo musical na instituição¹⁴⁶. Para Zeni (1997, p. 87), o investimento sobre o ensino de música “era a convicção, ainda hoje compartilhada, mesmo que com menos intensidade, de que os cegos estavam naturalmente dotados para a música, em virtude do maior e melhor uso que faziam da audição como compensação da perda visual”.

Um fator que interferia na configuração do mosaico que compunha a identidade dos cegos eram as associações e compensações relacionadas ao estigma. Assim como a sociedade imputava atributos indesejáveis ao estigma, algumas vezes também são relacionados atributos desejáveis, mas não desejados. Segundo Goffman (2021), frequentemente essas possíveis características teriam aspecto sobrenatural, tal como um sexto sentido ou percepção aflorada, atributos comumente relacionados às pessoas cegas. Há exemplos presentes, inclusive, nas artes e na literatura, como acontece com o personagem Tirésias, da famosa peça de teatro grega escrita por Sófocles: *Édipo Rei*, que, ao ficar cego, adquire poderes de prever o futuro e age tal qual um profeta ou oráculo.

Outras formas de expressão de atributos desejáveis socialmente para contrapor ao estigma ocorriam com certa frequência. Muitas vezes, a existência daquela característica que foge à “norma” criava uma expectativa tanto da pessoa como da sociedade por uma compensação da “imperfeição”. Há pessoas, segundo Goffman (2021), que vão tentar corrigir o estigma diretamente, com terapias ou cirurgias, outras o fazem de forma indireta, se dedicando a áreas de atividade que compensam a característica, a fim de ser percebida como igual. A ideia de habilidade

¹⁴⁶ Oliveira (1995; 2004) revela que, no início do século XX, a educação musical começou a ganhar espaço também nos currículos das escolas primárias e normais brasileiras. Integração que cumpriu, ao longo da história da escolarização, diferentes objetivos e funções pedagógicas, estéticas e políticas. Esse ramo de instrução continuou a ser uma importante vertente curricular em outras instituições para educação de cegos criadas no período, como o Instituto São Rafael de Belo Horizonte/MG.

musical a ser trabalhada em pessoas cegas é um mecanismo compensatório, mas também pode ser interpretada como uma condição inata, quase sobrenatural, sobre a identidade do sujeito: com aptidão para a música.

Este ponto pode ser percebido tanto no prefácio de José Álvares de Azevedo ao livro de Guadet (1851), como em diversos relatórios dos diretores Claudio Luiz da Costa e Benjamin Constant¹⁴⁷. A música era considerada um “meio de existência”, “natural propensão” e a arte “mais util ao cego”. Ou seja, tratava-se de uma percepção relacionada ao estigma em que se esperava do sujeito cego, independentemente de suas habilidades, uma natural propensão para a arte musical¹⁴⁸. As associações e compensações aparecem em outras partes do livro de Guadet (1851). O autor afirmava que o cego adquiria, com mais facilidade que as demais pessoas, as ideias de que o tato, o gosto ou o olfato podiam transmitir, e que o ouvido e a palavra eram seus atributos mais fortes. Defendia que os cegos possuíam um insaciável desejo de aprender e que nunca se fartavam de conversar. Afirmava que o acesso à educação era um direito natural aos videntes e um direito divino aos cegos.

No cego a faculdade de aprender está em relação com o desejo de saber; ao lado da necessidade a Providencia collocou os meios de salisfazel-a. Os cegos ouvem mais, e melhor do que nós, por isso que são menos distrahidos pelos objectos exteriores; reflectem mais, meditam mais, por isso que vivem mais comsigo mesmo; tem mais memória, porque são obrigados a confiar a esta faculdade maior numero de idéas, que nós, que temos o recurso do» signaes próprios paro despertal-as. Resulta de tudo isto, que os cegos adquirem uma razão mais precoce, sentem mais depressa as vantagens do trabalho, e a elle se entregam de melhor vontade; empregam nos seus estudos um raciocínio bem formado, e seus progressos são muito mais rápidos. Elles tem, é verdade, uma faculdade de menos que nós, mas os outros sentidos se aperfeiçoam na razão dos serviços que prestam quando chamados para supprirem o que falta. O tacto e o ouvido principalmente adquirem uma sensibilidade tal, que com difficuldade poderemos apreciar. (GUADET, 1851, p. 7-8)

Nessa mesma linha, Claudio Luiz (1858a) relata a ideia de que não eram necessários momentos para recreação entre os alunos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e que o lazer era por eles encontrado nos momentos de estudo e trabalho. Essa concepção generalizada sobre os sujeitos poderia não ser compartilhada por toda a sociedade; contudo, ela os diferenciava dos demais de forma

¹⁴⁷ Entre eles, estão: Costa (1858a) e Magalhães (1872a)

¹⁴⁸ Diderot em sua *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient* estabeleceu uma nova percepção sobre a cegueira, desmistificando-a (MARTINS, 2014). Seu texto, que teve grande circulação na Europa, e certamente foi lido no Brasil. Apesar de não inferiorizar ou “demonizar” a condição de cegueira, não conseguiu fugir das associações feitas pelo estigma. Defendia o aguçamento de outros sentidos a fim de suprir a falta da visão e fez correlações entre o estado dos sentidos com a moral.

substancial, como se eles não tivessem os mesmos desejos e interesses que os videntes, como se os seus prazeres e formas de recreio acontecessem de maneira distinta devido ao estigma.

O caráter compensatório se refletia no currículo da instituição e nos livros produzidos, utilizados e presentes em sua biblioteca. O ensino musical tinha grande força no currículo institucional, presente em todos os anos de seu curso. A música era considerada como uma alternativa aos estudantes provenientes de famílias pobres conseguirem se distanciar da mendicidade.

Além do ensino musical e intelectual, durante o Império o Instituto de Cegos também oferecia a educação profissional ou industrial. Em relatório de 23 de março de 1872, Benjamin Constant justifica essa modalidade de ensino para os cegos. Segundo o Diretor, na sociedade, os práticos, aqueles que exerciam ofícios nas artes e indústrias e que dependiam somente do uso das forças físicas (ou mais práticas que teóricas), eram e deveriam ser mais numerosos que os teóricos, ou seja, aqueles que atuavam com as letras e ciências. Para ele, isso era algo que se manifestava tanto entre os que tinham vista como entre os cegos (MAGALHÃES, 1872a):

Inspirados por este facto, os instituidores de estabelecimentos de cegos na Europa e nos Estados Unidos têm procurado dar ao ensino profissional o máximo de desenvolvimento compatível com a cegueira, e têm assim conseguido resultados admiráveis. A falta da vista parecia dever privar o homem de exercer qualquer industria, arte, officio, ou trabalhos manuaes; no emtanto assim não acontece: factos numerosos, que nos apresentam todos os paizes em que se trata com verdadeiro empenho de beneficiar os cegos, são provas incontestáveis contra semelhante supposição. (p. 11)

De acordo com Silva (1987), na segunda metade do século XIX, houve grande preocupação quanto ao potencial daqueles que, hoje, são chamados de pessoas com deficiência, para a produção de bens e desenvolvimento de serviços, com o intuito de, pelo menos, cobrirem as suas próprias necessidades de sobrevivência. O autor indica que foram criadas sociedades com tal objetivo durante esse período nos Estados Unidos, Dinamarca e Alemanha.

Para Benjamin Constant, o espírito filantrópico havia permitido que os cegos, progressivamente, pudessem se beneficiar no campo profissional, dando-lhes possibilidade de alcançar alguma independência. Seguindo seu raciocínio, afirmava: “a condição do artista ou trabalhador cego é em geral inferior á do que tem vista; mas não se segue dahi que o campo da indústria não esteja vantajosamente aberto ao exercício de suas forças e aptidões” (MAGALHÃES, 1872a, p. 11). O Diretor defendia que, como já verificado em muitos países, caso fossem convenientemente educados

em oficinas apropriadas a sua condição, os cegos poderiam rivalizar com aqueles que tinham vista, tanto na rapidez como na perfeição de seu trabalho.

Os ofícios fabris, também chamados de ensino tecnológico, industrial ou profissional, previstos pelo regulamento provisório do Instituto, começaram a ser aplicados a partir de 1857, com a criação da oficina tipográfica. Durante o Império, foram criadas apenas duas outras oficinas: a de encadernação, em 1861, e a de afinação de pianos¹⁴⁹, em 1870.

Havia, ainda, os trabalhos manuais de agulha, franja, crochê e missanga para as meninas, consideradas “prendas especiais a seu sexo”. Durante o Império, tanto as oficinas tipográfica e de encadernação, como os trabalhos das meninas, não chegavam a atender as próprias necessidades internas do instituto. Contavam com poucos alunos e alunas nas suas atividades, que utilizavam precárias ferramentas de trabalho. Segundo Zeni (2005, p. 81):

Por trabalho ficavam entendidas as atividades manuais, a que se deveriam se dedicar aqueles cegos que não mostrassem excepcional inclinação para a música e cujo baixo aproveitamento intelectual não lhes possibilitaria ingressarem no magistério, principalmente do próprio Instituto. Ficaria, então, a educação dos cegos dividida em aprendizado musical, incluindo instrumento e canto, o chamado curso literário e o trabalho em oficinas do próprio Instituto até que pudessem trabalhar fora da instituição.

O diretor Claudio Luiz da Costa tentou, por diversas vezes, empregar alunos fora do Instituto ou fazê-los ensinar algum ofício. Conforme apontado pelo Relatório do Comissário do Governo de 28 de abril de 1870, escrito pelo Barão do Bom Retiro (1870), houve autorização para que alguns alunos fossem instruídos em certas indústrias, que lhes fossem “proveitosas”, fora da instituição. Segundo o Comissário, eram preferidos para esse tipo de educação os alunos com menor aptidão para os estudos teóricos. No intuito de compensar a falta de ofícios mecânicos apropriados aos cegos dentro da instituição, todos os dias esses alunos eram ensinados pelos donos dessas oficinas externas. Apesar de tal tentativa, esse tipo de proposta não teve êxito, o que fez com que Claudio Luiz suspendesse essa prática e sua continuidade fosse perdida com a entrada de Benjamin Constant na direção.

¹⁴⁹ Em relatório de 2 de abril de 1870, o diretor menciona que o professor Raphael Coelho Machado já realizava o ensino de afinação de pianos, harmônio e todos os instrumentos de sopro gratuitamente na instituição há 10 anos e somente “há pouco tempo” fora contratado para receber por esse trabalho (MAGALHÃES, 1870a). Em relatório de 22 de março de 1871, Benjamin Constant caracteriza a afinação de pianos, pela primeira vez, como ensino profissional, obtendo no ano de 1870 autorização para contratar o ex-aluno João Braziel Madeira como mestre afinador (MAGALHÃES, 1871).

Segundo o Relatório de 31 de março de 1884¹⁵⁰ (MAGALHÃES, 1884a, fl. s/n), escrito por Benjamin Constant, na última década do Império o curso profissional era composto por: teoria da música para alunos e alunas; instrumento de sopro, de cordas e de percussão, afinação de pianos, artes tipográficas e encadernação para os meninos; e diversos trabalhos de agulha para as meninas. É interessante notar que o Diretor identificava o ensino musical praticado no Instituto como uma atividade profissional. Estava, assim, em consonância com aquela visão que entendia a música como atividade de trabalho mais propensa e “natural” ao cego.

O estigma também estava presente no entendimento, compartilhado pela sociedade da época, sobre a habilidade profissional dos cegos. Nessa perspectiva, poucos seriam os ramos acessíveis a esses sujeitos e mesmo aqueles ofícios que pudessem ser realizados por eles, não teriam a mesma qualidade:

A condição do obreiro cego é em geral inferior a dos outros. O obreiro cego é e será sempre mais vagaroso e imperfeito no trabalho do que os que tem vista, e a concorrência com eles lhe será portanto desvantajosa. Não pode o cego seguir, por exemplo, muitos dos officios que se referem á arte de construir. O mesmo se dá em relação a todos os que se referem ás diversas obras de fantasia e de luxo etc. A pintura lhe é essencialmente interdicta. Seria longo enumerar todas as profissões que estão fora do alcance dos cegos. (MAGALHÃES, 1870a, p. 7)

No mesmo documento era exposto que o operário cego não poderia tirar do seu trabalho “meios eficazes de vida”. Afirmava-se que, mesmo havendo exceções, o trabalhador cego “é sempre mais vagaroso e imperfeito no trabalho que o vidente.” (p. 22) e que “as industrias mais a seu alcance são aquellas que dão productos mais simples, que tem maior concorrência de productores, e portanto as menos lucrativas.” (p. 22). Por fim, informava que um trabalhador cego teria grandes dificuldades de se tornar empregado em uma oficina de videntes, mesmo após ter recebido educação profissional, pois, devido às suas características, lá seria considerado mais como um “embaraço” do que como um auxiliar.

Com o Regulamento de 1890, o ensino de música continuava a ser considerado aquele de maior aproveitamento dos cegos devido a sua “predileção notável” ou predisposição natural, por isso foi ampliado, começando seus estudos desde o segundo ano. Já o curso prático-profissional, estava presente ao longo dos oito anos do curso literário. Os alunos que obtivessem aprovação no primeiro ano da música

¹⁵⁰ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Relatório de 31 de março de 1884. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1884a. Relatório. Manuscrito. Cód. AN IE5 51 de 1884, fl. sem número.

começariam a aprendizagem dos outros ramos do ensino prático-profissional. O prático-profissional deveria compreender o ensino do maior número possível de trabalhos, artes e ofícios considerados úteis aos cegos, para que conseguissem ter recursos e pudessem contribuir com sua subsistência. É sugerida a ampliação desse curso, por meio da criação de oficinas, como as de torneiro charuteiro, cigarreiro, empalhador, colchoeiro, tapeceiro, todos os trabalhos de cordoaria, fabrico de escovas de diversas espécies, esteiras, tapetes, cestas, etc. (BRASIL, 1890a).

As representações são processos culturais que auxiliam na construção das identidades individuais e coletivas. Segundo Woodward (2014, p. 17-18) “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”. Dessa forma, “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar” (WOODWARD, 2014, p. 18). Os sistemas de comunicação, os livros e a sociedade de uma maneira geral auxiliavam na criação das representações sobre a identidade das pessoas cegas no século XIX, dando sentido às suas experiências e gerando opções possíveis de elaborar essas identidades a partir de suas subjetividades. Essas representações ficaram, por muito tempo, conectadas ao estigma, demarcando poucas alternativas de desconstrução desse rótulo social e de auto-significação.

2.2.3. Propostas curriculares institucionais comparadas

Benjamin Constant, em relatório de 2 de abril de 1870, compara o currículo do Imperial Instituto dos Meninos Cegos com o de outras instituições estrangeiras. Segundo o Diretor, fora do Brasil, havia escolas para cegos que davam maior importância ao ensino intelectual, entre elas, muitas instituições da Alemanha, Bélgica e algumas dos Estados Unidos. Havia também aquelas que, pelo contrário, se ocupavam prioritariamente do ensino profissional, como ocorria em quase todos os estabelecimentos da Inglaterra e alguns dos Estados Unidos. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos tinha, de acordo com Benjamin Constant, um ensino intelectual inferior às primeiras e um ensino profissional muito abaixo das segundas (MAGALHÃES, 1870a).

Havia, entretanto, aqueles institutos que se debruçavam não só em dar o ensino intelectual como também o profissional, como acontecia no Instituto de Cegos de Paris. Tanto o instituto francês como o brasileiro possuíam um curso de oito anos de duração com certas semelhanças. Comparando as instituições, o Diretor aponta as matérias de ensino comuns à ambos:

Ensino intelectual - Leitura e escripta pelo systema de Braille, e escripta pelo systema de Foucault; lingua vernacula; arithmetica, historia sagrada e doutrina christã: historia antiga, média e moderna; geographia physica, politica e astronomica; noções de physica e chimica, e de historia natural.

Ensino musical - Theoria da musica, comprehendendo solfejos, regras de harmonia e de contraponto ensino prático, comprehendendo o de piano, e harmonio, e o de todos os instrumentos de sôpro, que formão uma banda de musica.

Ensino profissional - Arte typographica, de encadernação e afinação de pianos. A industria das alumnas é a mesma em ambos, consistindo nos diversos trabalhos de agulha. (MAGALHÃES, 1870a, p. 565)

Entre as diferenças citadas pelo Diretor no mesmo relatório estão: no instituto francês só se ensinava a língua vernácula, já no brasileiro, além do português, se ensinava também o francês; o estudo da aritmética na escola francesa era reduzido, tendo suas operações indicadas apenas verbalmente, já na brasileira era estudada e demonstrada pela prática toda a aritmética (segundo Benjamin Constant, o mesmo ocorria com todos os outros ramos da instrução secundária); no instituto da França, estudava-se lógica, noções de direito público e privado e de economia política, o que não acontecia no Brasil; o instituto francês detinha um ensino profissional robusto, com várias oficinas, tais como de cordoeiros, torneiros, empalhadores, etc.; o brasileiro possuía apenas duas (tipográfica e de encadernação), devido, inclusive, ao número reduzido de alunos, que não podia exceder a 30, enquanto que em Paris eram atendidos um número de 400 a 500 alunos; quanto ao ensino da música vocal e instrumental, era completo em Paris, o que, no Rio de Janeiro, não acontecia, faltando aulas de canto e orquestra própria, devido à inexistência de instrumentos de corda (MAGALHÃES, 1870a). Além disso, segundo Azevedo (GUADET, 1851), o Instituto de Cegos de Paris avaliava, nos seus quatro primeiros anos de estudo, a inclinação profissional e as aptidões dos seus alunos, colocando-os, após esse período, no estudo de algum ramo específico profissional de acordo com seu gosto ou habilidade, o que não foi feito no contexto nacional.

Já no período republicano, há o relato de que o curso musical do instituto de Paris só competia com o de Londres e que em várias instituições para cegos da Europa a música era considerada como a melhor forma de as pessoas com cegueira

de conseguir subsistência. Essa opinião havia prevalecido no Congresso Internacional para o melhoramento da Sorte dos Cegos ocorrido em Paris no ano de 1889. Nos institutos europeus, os jovens eram preparados desde as aulas, onde se ministrava o método intuitivo de Froebel (realizando pequenos trabalhos), seguindo para uma educação superior em que “todo o instituto de primeira categoria, divide-se em tres secções 1ª sciencias e letras; 2ª musica, 3ª officios diversos”¹⁵¹. É afirmado, ainda, que essa divisão já acontecia no instituto brasileiro, e que nenhum estabelecimento se equiparava ao seu curso científico e literário (CARVALHO; RIBEIRO, 1891¹⁵²).

O Regulamento de 1890, que instituiu a expansão do Instituto teve como possível referência a regulação do Instituto de Cegos de Paris. Apesar dessa ampliação, vários problemas envolvendo o Instituto pareciam continuar com o novo Regulamento. A principal questão, referente ao caráter asilar da instituição, sobre a permanência de alunos no espaço escolar, mesmo após sua formação e a falta de oportunidade de trabalho e de viver em sociedade fora dos muros da escola ainda eram uma realidade. Em 1901, o agora chamado Instituto Benjamin Constant (IBC) teve um novo regulamento determinado por Decreto de nº 3.901, que modificou, mais uma vez, sua organização interna e proposta curricular.

Na visão de Goffman (2021), a criação de instituições voltadas para grupos específicos e estigmatizados, como acontece com o Instituto de Cegos de Paris e o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, poderia ser justificada por uma ideia presente na sociedade de que esses sujeitos se sentiriam melhor entre si, compartilhando experiências com seus iguais, e, assim, fazendo-os compreender que o mundo fora da instituição não era seu real universo e que o verdadeiro espaço do qual eles pertenciam e deveriam se sentir bem era muito menor e muito mais limitado.

Ainda que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos tenha tentado, por meio da ação de seus gestores e professores, readmitir seus alunos formados na sociedade, a própria sociedade se mostrava inflexível a essas mudanças, independente da formação dos jovens cegos. Isso dava subsídios para a permanência dos alunos no Instituto e também para a defesa da criação de asilos, hospícios e casas de trabalhos voltadas para recebê-los. Em 1869, o Visconde do Bom Retiro (1869, p. 1), Comissário

¹⁵¹ No referido relatório é exposto que no Reino Unido os alunos cegos conseguiam ingressar em cursos superiores.

¹⁵² CARVALHO, João Pinheiro de (a rogo); RIBEIRO, Augusto José (a rogo). *Relatório da Comissão Scientifica de 26 de agosto de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

do Governo, afirmava que o Estado, ao continuar a alimentar, vestir e tratar, gratuitamente, um aluno que já concluía sua educação moral e literária no Instituto, e que já tivesse atingido a idade para procurar meios para a subsistência, contribuía para “desnaturar o fim do Instituto, convertendo-o em casa de caridade ou hospício de cegos. É além disto privar a outros cegos do mesmo benefício, por aquelles já recebido, visto ser mui limitado o numero de alumnos”. Em seguida, continua:

Por outro lado despedil-os de um dia para o outro, sem se lhes dar um destino conveniente, sem recursos para se manterem por meio de seu trabalho, é expol-os á indigência, obrigando-os a esmolarem para não morrerem á mingua. Fôra isto tanto mais cruel quanto a educação e a cultura de espirito, que o Governo ministra-lhes, não servirão nesta hypothese sinão de aggravar a sua triste sorte, tornando-lhes mais sensível a desgraça. Seria a transição repentina e dolorosa de uma vida relativamente feliz e a coberto da necessidade para outra de constantes privações ou antes de verdadeira miséria. (BOM-RETIRO, 1869, p.1)

Justifica, portanto, que o Instituto tivesse “tolerado” alguns alunos nessas condições e afirma ser necessário mudar tal situação por meio do aperfeiçoamento do ensino da música vocal e instrumental da instituição. Para Silva (1987), apesar dos esforços dos diretores, como Benjamin Constant, o Instituto de Cegos, durante o período Imperial, não passou de um asilo que se limitava a preparar seus próprios professores, e que os poucos casos de sucesso na esfera do trabalho e da independência fora da instituição foram consequência dos esforços pessoais de seus próprios alunos¹⁵³. Seguindo esses mesmos argumentos, Araújo (1993) afirma que, de maneira geral, dava-se a oportunidade de educação aos cegos para a obtenção de um título socialmente reconhecido e oferecido pela instituição, mas que só lhes serviam nos limites dos muros escolares, contribuindo para uma condição passiva que foi reforçada por muitas décadas e fechando a instituição em si mesma. A autora destaca que, apesar de apresentar um currículo que seguia o modelo da época, possuía mais características de instituição de caridade do que de espaço formativo, mantendo seus alunos duradouramente dentro do espaço escolar.

A presença de um maior número de estudantes cegos provenientes das camadas populares não quer dizer necessariamente que a cegueira acometia com predominância pessoas de baixa renda. O caráter asilar, o número de alunos pobres e o currículo profissionalizante poderiam ser um fator de distanciamento entre o instituto e os filhos cegos da elite, uma vez que eles tinham a possibilidade de receber educação doméstica, de base teórica e não profissional, sem a necessidade de se

¹⁵³ Em 1896, Silvado (1896a) dizia que grande parte da população via o Instituto como um asilo.

misturar com as camadas populares em um ambiente estigmatizado pela cultura da época. A família de uma pessoa cega pertencentes às elites econômicas não precisaria se preocupar com a sua educação, subsistência ou profissionalização. Ainda assim, é importante destacar que as condições sanitárias das camadas populares davam maior vazão ao adoecimento dessa população e, conseqüentemente, à aquisição de alguma deficiência, como a visual.

Como a sociedade não identificava a instituição como uma escola, à revelia das críticas, defesas e pedidos de investimentos dos seus diretores, a proposta de um currículo intelectual robusto, mais extenso do que o primário e com diversos conteúdos do secundário (que foi ampliada na República), contando com uma forte educação musical, talvez fosse uma estratégia da gestão de defender a ideia de que a instituição não era um asilo, mas uma instituição escolar.

Apesar das características institucionais, as poucas possibilidades profissionais e educacionais oferecidas às pessoas cegas durante o Império, que, antes da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, lhes eram negadas, pode se configurar como uma atividade de resistência e conquista social, contra um sistema impregnado de discriminação. Conforme apontam Leão e Sofiato (2019, p. 298):

A imposição dessa educação sobre o cego e a impossibilidade de seguir carreira em outra instituição caracterizava o aspecto asilar do Instituto. Entretanto, ainda que viver, estudar e trabalhar no Instituto fosse um reflexo da submissão desses grupos aos papéis da pessoa com deficiência impostas pela sociedade, ser professor do Instituto de Cegos, de acordo com as possibilidades disponíveis, poderia ser uma das formas de resistir e de se colocar diante de um contexto de forte apartação e discriminação social.

Mesmo que a possibilidade de os estigmatizados não sofrerem as dificuldades envolvendo o estigma enquanto estão dentro da instituição especializada pudesse ser uma realidade, quando entravam em contato com o mundo do trabalho ou saíam da instituição, eram experienciadas situações reais de discriminação. Portanto, ainda que qualificados, os alunos formados não tinham boas chances de se empregarem fora do Instituto. A sociedade não estava disposta a manter contato em “bases iguais” com os estigmatizados. Barroso (1867) comenta, inclusive, que, considerando a pouca atenção dada pelo poder público à educação popular, muitos acreditavam que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos era uma instituição de mero luxo.

Há, contudo, controvérsias sobre a real utilidade da instituição e seus feitos. Em defesa do Instituto de Cegos, Benjamin Constant afirmava que após o progresso desse tipo de educação nos países “civilizados”, “desapareceram as barreiras que os

separavam da comunhão social, e os cegos ahi reivindicam hoje seus direitos por tanto tempo postergados” (MAGALHÃES, 1878a, p. 4). Em 1877, expõe que, nesses países, muitos cegos conseguiam viver com seus próprios recursos por meio de úteis profissões aprendidas em instituições especializadas (MAGALHÃES, 1877a). No próprio Imperial Instituto dos Meninos Cegos, segundo o Diretor, havia prova dos benefícios da instrução literária e profissional dada aos jovens privados da vista, pois do total de alunos que terminaram o curso da instituição até então, mais de 80% teriam sido restituídos à sociedade como “cidadãos úteis”, dando sustento a si e a sua família. Para Benjamin Constant, instituições como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos:

preenchem um fim altamente humanitário, econômico e social, socorrendo os infelizes que a má sorte condemna á miséria e a todos os horrores que formam o seu hediondo cortejo, e que as sociedades bem constituídas podem e devem amparar e proteger, já por um simples espirito de caridade, já em seu próprio beneficio, particularmente quando dessa protecção resultam não só a imensa e profunda satisfação do cumprimento de um dever para com os nossos semelhantes, impondo por nossa natureza, pela religião que nos dirige, garantindo pela Constituição o que nos rege, como também porque aquella protecção a certa classe de infelizes, diminuindo a sua infelicidade, restitue á sociedade homens uteis a si e a ella. Há portanto então um duplo e sério motivo que nos deve impelir a olhar com todo o interesse e circumspecção para instituições como esta, que incontestavelmente são destinadas por sua natureza a preencher estes dois importantísimos fins. (MAGALHÃES, 1872a, p. 3-4)

Zeni (2005) destaca que no século XIX crescia a ideia do caráter não monolítico da estigmatização. Ainda que houvesse uma visão sociocultural que fortalecesse o estigma de incapacidade do grupo, nasciam elementos que fortaleceram o entendimento de que esses sujeitos poderiam estudar, trabalhar e, portanto, se sustentar. Esses elementos também traçaram o perfil dos alunos que poderiam ingressar no instituto para cegos brasileiros. As mudanças globais ocorridas no século XIX no campo educacional das sociedades ocidentais permitiu o surgimento de instituições para cegos e dessa nova percepção “não monolítica” sobre a cegueira, que auxiliou na construção dessas identidades e na desconstrução do estigma.

A separação dos cegos da sociedade, a partir da sua institucionalização e do maior controle social do Estado, permitiu o contato, a autoidentificação e as possibilidades de associação e agremiação entre os alunos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Nesses espaços institucionalizados, foram produzidas as subjetividades individualizadas e houve o reconhecimento e a valorização dessas identidades marginalizadas. De acordo com Lobo (2015), em 1893 foi criado no Instituto um grêmio beneficente com a finalidade de minimizar as desvantagens dos

sócios. Esse grêmio era composto por alunos e filantropos que se preocupavam em conceder benefícios aos cegos que desejavam iniciar uma “profissão honesta”. A autora não sabe dizer se o propósito foi concluído e quantos sócios foram beneficiados, de qualquer forma estes eram espaços de trocas e construção das identidades feito pelos, com e para os alunos cegos. Conforme expõe Zeni (2005):

Ao colocar lado a lado em uma instituição bastante fechada os cegos sem levar em conta suas posições na sociedade, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos estimulou uma consciência de pertencimento a um segmento social, possibilitando o aparecimento de um sentimento identitário que, portanto, pairou sobre as questões de classe. A dispersão dos cegos pelas ruas ou encerrados em suas famílias não trazia as condições necessárias para a formação deste sentimento. O pertencimento a grupos de cegos pedintes, músicos etc. foi até onde chegaram em termos de identidade. (p. 113)

Para Goffman (2021), entre aqueles que compartilham o mesmo estigma, há trocas sobre suas vivências, sofrimentos, necessidades e conquistas. Essas trocas são realizadas em redes criadas para ajuda mútua ou em associações, como o caso das agremiações, bem como na comunidade informal e nas organizações formais a que o estigmatizado pertence, em função de seu estigma. Esses espaços são cruciais para que sua carreira moral seja edificada e para que ele pense seu lugar e sua identidade. A carreira moral é, segundo o autor, a trajetória percorrida pela pessoa, com seus sucessos e fracassos. As mudanças nessa carreira dizem respeito às alterações nas identidades e às imagens criadas sobre si - imagens usadas para autoidentificação ou aceitação de si e para identificar, categorizar ou compreender o outro. A carreira moral pode ser reflexiva, passando do ponto de vista dos não-estigmatizados, por aquele que possui o estigma, para uma posterior autoanálise e reflexão sobre as discriminações e situações diversas vividas devido ao estigma.

Em grande medida, as identidades são geradas nos ambientes de convivência social e, em instituições especializadas como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criavam-se noções de pertencimento e da identificação da natureza do sujeito pelas relações afetivas e sociais estabelecidas. Para os alunos cegos que permaneciam anos no Instituto, vivendo nele inclusive após o término do seu curso (por não ter para onde ir ou por ocupar um cargo no magistério da instituição), sua identidade se conectava ainda mais à instituição e ao grupo que compartilhava do mesmo estigma.

De maneira ambígua, a sociedade afirmava que o estigmatizado pertencia a um grande grupo de seres humanos, dando-lhe aspectos de normalidade, contudo, ressaltava a diferença, impossível de ser negada por ter sido derivada da mesma sociedade e coletivamente conceituada por ela. Da mesma forma, a pessoa cega no

século XIX ainda se constituía como portadora de uma diferença que, em algum nível, desumanizava o sujeito ou, pelo menos, o diferenciava de forma expressiva dos demais. O corpo e a percepção sobre a pessoa cega proporcionavam uma construção identitária socialmente difundida calcada em aspectos biológicos. “O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade” (WOODWARD, 2014, p. 15). Ainda assim, as identidades carregavam contradições entre o nível coletivo e o individual, semelhanças entre cegos e videntes ou divergências entre os próprios cegos.

Segundo Hall (2014), Silva (2014) e Woodward (2014), identidades são construções relacionais, elaboradas por meio das diferenças e não fora delas. Dependem, portanto, do que está fora, ou seja, da noção de diferença para existir. Somente a partir da relação com o outro, com aquilo que “não é” ou com aquilo que “falta”, que uma percepção da identidade de determinado grupo pode ser construída. Para Hall (2014, p. 110, grifos no original): “As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas *por causa* de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em ‘exterior’, em abjeto”, desta forma, “toda identidade tem, à sua ‘margem’, um excesso, algo a mais”. O autor defende que a homogeneidade interna do termo identidade não é natural, mas construída, que necessita daquilo que lhe falta, um “outro” silenciado e inarticulado. Esse seria, portanto, um ato de poder, um jogo de exclusão, uma identidade construída na e por meio da diferença.

No jogo relacional entre cegos e videntes ocorrido no Brasil do século XIX, gerava-se a exclusão das pessoas com cegueira do corpo social marcando não somente sua identidade enquanto grupo, mas delimitando os corpos normativos, considerados “normais”, “saudáveis”, “sem defeitos” ou “capacitados” pela sociedade. Nessa dinâmica, havia a discriminação e violência sobre esses corpos excluídos, delimitando suas possibilidades enquanto sujeitos e suas identidades. Um claro sistema classificatório que estabelecia essas diferenças presentes no campo simbólico e social das representações sobre os cegos era delimitado por tais práticas. Conforme expressa Woodward (2014, p. 40), “um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos”.

Segundo Silva (2014), tanto a identidade como a diferença são produzidas cultural e socialmente, dependendo de uma cadeia oculta de negações sobre si. Ser

cego ou ser vidente e todos os elementos que vinham com essas identidades eram condições disputadas, que resultavam em imposições sociais e culturais. Havia um conflito por elementos simbólicos e materiais da sociedade que davam acesso a privilégios e bens sociais, em uma estreita conexão com relações de poder. Daí, vinham os processos ligados à estigmatização, de demarcar fronteiras, normalizar, excluir, depreciar e classificar, ou seja, a criação de uma hierarquia entre as identidades. De acordo com Silva (2014, p. 83, grifos no original):

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como a identidade.

Para o autor, “a força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade” (SILVA, 2014, p. 83), pois a definição de “normal”, que não é questionada, nem relativizada, depende da definição de “anormal”, que sempre é destacada, rebaixada e negada. Portanto, aquilo que era considerado aceitável, desejável e natural dependia do que era abjeto, rejeitável e antinatural. Segundo Silva (2014), a identidade “hegemônica” tem relação íntima com o seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido, pois nessa relação são delimitadas as fronteiras do que é identidade e do que não é. No caso da condição de cegueira, existia tanto o caráter biológico, delimitado pelas características físicas e sensoriais, a fim de marcar a identidade, assim como o cultural e social a ele relacionado.

A identificação ou reconhecimento de algum pertencimento cultural e social está, segundo Hall (2014), relacionada ao processo de subjetivação e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar. Ambas articuladas aos sujeitos e suas práticas discursivas. Esse é um processo, sempre em aberto, onde se pode “ganhar” ou “perder” componentes de identificação, em que se pode abandonar ou sustentar determinada identificação. Ele pode ser racional ou irracional, incluindo, portanto, ambiguidades. A subjetividade permite a compreensão do porquê ocorre o apego sobre certas identidades e os sentimentos envolvidos no processo de construção identitária e no investimento pessoal que cada sujeito realiza.

“Subjetividade” sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual

nós adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades (WOODWARD, 2014, p. 55-56).

A identidade cultural, para Hall (2014), não permanece idêntica com o tempo¹⁵⁴, “esta concepção de identidade *não* assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história.” (HALL, 2014, p. 108, grifos no original.). Também não se refere à ideia de um “eu coletivo” que se esconde dentro de muitos outros “eus”, mais superficiais ou artificialmente impostos, que um povo, com uma história e uma ancestralidade partilhadas, mantém em comum. Para Hall (2014), não há uma unidade imutável que se sobrepõe sobre todas as outras diferenças ou um eu coletivo estabilizante, que fixa ou garante pertencimento cultural. A partir do século XIX, é possível dizer que a complexificação da sociedade vai fragmentando e fraturando essas identidades, construídas de formas múltiplas pelos discursos e práticas. Dessa forma, a ressignificação das identidades dos cegos no sentido de desestruturar o estigma social era uma possibilidade.

Ao longo dos próximos capítulos, será investigada a relação dos cegos com a cultura do escrito em relevo e suas interferências no processo de elaboração das suas identidades. Entendendo o livro em braille como objeto cultural que traz representações sobre si e sobre os cegos, cria um laço social que une esses sujeitos pela forma singular de leitura, escrita e percepção do mundo, e se apresenta como um material que caracteriza o grupo, pretende-se compreender as formas como esse objeto contribuiu para a (re)construção da identidade desses estudantes. Essas identidades eram influenciadas pelas relações que se estabelecia na participação da pessoa cega durante a produção desses escritos, no contato com os livros em relevo, nas informações neles contidas e na própria materialidade desses artefatos culturais.

¹⁵⁴ Segundo Hall (2022), a ideia de sujeito foi se modificando com o tempo. No século XIX, com as propostas da sociologia, havia a ideia do sujeito sociológico, a concepção da identidade do indivíduo era pensada a partir das relações que ele estabelecia com o meio social, que mediava os valores, sentidos e símbolos do mundo ao qual ele habitava. A identidade vai sendo construída e modificada nesse movimento cultural estabelecido pelo contato com a realidade e pelo diálogo com os mundos culturais e as identidades que esses mundos oferecem. Na perspectiva da identidade sociológica há um preenchimento do espaço entre exterior e interior, entre mundo pessoal e mundo público. A identidade seria o fator que estabilizava e costurava os sujeitos e os mundos culturais que habitavam. Para o autor, o colapso da ordem social, econômica e religiosa medieval permitiu o aparecimento de um novo sujeito no século XIX. As sociedades foram se tornando mais complexas adquirindo forma mais coletiva e social, o que fez emergir uma concepção mais social do sujeito, localizado e definido dentro dessas grandes estruturas da sociedade moderna.

CAPÍTULO 3. A PRODUÇÃO DE LIVROS EM BRAILLE NAS OFICINAS DO IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS

Este Capítulo pretende apresentar e analisar a atividade das oficinas tipográfica e de encadernação que contribuía com a produção de livros escolares em braille, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Inicialmente, é feita uma breve exposição do contexto de atividade das tipografias em tinta, no Brasil do século XIX, tendo como foco a produção de livros escolares. Em seguida, é analisado o processo de fundação das oficinas tipográfica e de encadernação no Instituto de Cegos, sua dinâmica de funcionamento, atuação de seus mestres e operários, os equipamentos e materiais adquiridos e utilizados. São realizadas reflexões sobre as influências desse processo de produção na elaboração da identidade sociocultural dos alunos, aprendizes, operários, mestres e docentes cegos. Há, também, o mapeamento dos títulos elaborados pelas duas oficinas, com dados sobre sua qualidade, materialidade e os exemplares produzidos. Por fim, são apresentadas as mudanças ocorridas ao final do século XIX, com as inovações e a ampliação da produção de livros em braille.

3.1. O cenário de produção de livros escolares no Brasil do século XIX

Até 1808, quando há a criação da Imprensa Régia, não é possível afirmar, com certeza, que havia livros escolares em tinta originalmente brasileiros. Os poucos livros que circulavam no território eram estrangeiros e, no século XIX, iniciam-se as primeiras experiências de impressão de livros voltados para a educação. Segundo Martins e Luca (2008, p. 31), “a própria impressão régia não pode ser considerada apenas divulgadora de papéis oficiais, pois desenvolveu ampla e complexa atividade infográfica, tornando-se a primeira editora a funcionar em território brasileiro”. Inicialmente, era a Imprensa Régia que imprimia material para a educação pública, na sua maioria composto por traduções francesas, de diversas disciplinas. Hallewell (2017) destaca que circulava um discurso de que uma das principais razões para a criação da Imprensa Regia teria sido auxiliar a expansão da educação pública.

De acordo com Martins e Luca (2008), em 1821 termina a censura prévia portuguesa, o que gerou maior liberdade de imprensa e, em 1822, é a vez do fim do monopólio da Imprensa Régia. Quando o monopólio acabou, houve a expansão, nas primeiras décadas do XIX, das editoras e tipografias nacionais, das tiragens e do

número de títulos, o que fez a escrita impressa ganhar maior importância. Essas editoras e tipografias ainda eram poucas, se considerarmos o número total da população; contudo, a quantidade de analfabetos era extensa, o que justificava o número reduzido. A efervescência política do período regencial e do início do Segundo Império fizeram expandir o número de impressos, principalmente periódicos, nas províncias brasileiras, com destaque para a capital da Corte.

Martins e Luca (2008) revelam que os avanços técnicos da imprensa, de maneira geral, foram modestos no Império, a julgar pela evolução gráfica da Imprensa Régia, onde os primeiros equipamentos de 1808 só foram substituídos, em 1845, por prelo mecânico, que foi reequipado com poucos investimentos em 1877 para ser, de fato, modernizado já após a Proclamação da República. Quanto ao número de tipografias, houve um crescimento exponencial no Rio de Janeiro, tendo apenas uma em 1808, seis em 1822, 25 em 1850, 30 em 1862 e um “sem número” em 1889, quantidade que aumentou ainda mais na virada do século (MARTINS; LUCA, 2008).

Com a criação de diversas editoras nacionais, uma variedade de impressos começou a ser elaborada em território brasileiro. Apesar de haver maior alcance e produção no Rio de Janeiro, em virtude do elevado número de habitantes, ao forte debate político-econômico e à circulação de estrangeiros, expressões da sua situação como capital, outros espaços ganharam destaque. Eram tipografias de pequeno porte, localizadas nas províncias, grande parte para a publicação de periódicos, mas que se aventuraram na produção de livros, inclusive escolares¹⁵⁵. Bittencourt (2008), Hallewell (2017), Martins e Luca (2008) contribuíram para traçar um panorama do nascimento dessas tipografias e revelam que, até a década de 1850, estavam acontecendo as primeiras experiências tipográficas em diferentes regiões e províncias do Brasil¹⁵⁶.

Devido ao cenário educacional brasileiro e às condições da realidade escolar, na primeira metade do século XIX o mercado de livros didáticos no Brasil foi pequeno

¹⁵⁵ Segundo Araújo (2014), diferente da Imprensa Régia, cuja qualidade gráfica era comparada a “padrões europeus” de produção, as demais editoras que surgiram ao longo do Oitocentos eram, em sua maioria, mal organizadas e com muitos erros para a elaboração de livros, com pequeno repertório de tipos e má qualidade do papel (de escolha bem restrita).

¹⁵⁶ De acordo com Bittencourt (2008), o *Catálogo da Bibliotheca do Museu Escolar Nacional*, elaborado em 1885, trouxe um número de obras didáticas editadas nas províncias que chegava a cerca de 12% da produção total. A autora argumenta, contudo, que outras fontes revelam que, ao longo do século XIX, esse número foi bem maior e mais significativo. As editoras provinciais teriam desempenhado “papel importante no processo de escolarização, principalmente para o ensino elementar.” (p. 77).

e desinteressante para as editoras nacionais¹⁵⁷. Isso fez com que, até meados do XIX, houvesse falta de livros produzidos no Brasil ou adaptados para as condições locais (HALLEWELL, 2017). Com o passar das décadas, o livro didático foi tornando-se um produto cada vez mais lucrativo¹⁵⁸, fruto da expansão da escolarização que, conseqüentemente, ampliou o público leitor de livros. Atrelado à crescente ideia de universalização da educação presente em países do hemisfério norte, a produção do papel sofreu um barateamento, ainda que isso resultasse na perda de parte de sua qualidade e durabilidade¹⁵⁹.

Apesar de haver publicações em pequenas editoras, inclusive provinciais, Bittencourt (2008) afirma que a maior parte dessa produção estava nas mãos de três grandes livreiros e localizados na capital do Império: Nicolau e Francisco Alves, Laemmert e Garnier.

Esse contexto de produção, contudo, envolveu outros caminhos, no caso dos livros em braille. A elaboração de obras em relevo, no Brasil Império, tinha o intuito de subsidiar o próprio Imperial Instituto dos Meninos Cegos, sem interesses ou possibilidade de alcançar um mercado externo. Essa produção, contudo, estava associada às questões de mercado, uma vez que contribuía para a diminuição da importação dessas obras. Conhecer o processo de fundação, obras elaboradas, as características e a dinâmica de funcionamento das oficinas do Instituto fornecem elementos para compreender as etapas do circuito do livro em braille.

¹⁵⁷ Os métodos de ensino e as condições da realidade escolar dispensavam usos de livros em larga escala. O que predominava no Brasil era o ensino por meio do método individual, as aulas eram dadas em salas alugadas, nas fazendas ou na casa dos próprios professores (espaços precários até o surgimento dos Grupos Escolares no final do século), o número de alunos que frequentavam essas aulas era escasso, e o índice de faltas e evasão era alto (HALLEWELL, 2017; BITTENCOURT, 2008).

¹⁵⁸ A indústria do livro impulsionou nova divisão do trabalho, na qual o editor deixava de ser um mero técnico ou artista e se transformava em um empreendedor. A maioria das editoras que passaram por essa transformação estava localizada no Rio de Janeiro, cidade que desfrutava de situação privilegiada por ser local de decisões políticas e um centro de efervescência cultural no país, com escolas, museus e bibliotecas construídas pelo poder público. O Rio chegou a atingir 73,3% da produção total de livros escolares, segundo o catálogo do Museu Escolar de 1885 (BITTENCOURT, 2008).

¹⁵⁹ Segundo Bittencourt (2008), várias foram as estratégias para a venda e circulação dos livros entre as camadas populares. Muitos livros didáticos eram produzidos com uma encadernação mais barata, com técnicas de capa tipo brochado, a introdução do padrão in-8º trazido pela Garnier (cujo tamanho possibilitava preços mais acessíveis) e o uso de papel de pior qualidade, o que possibilitava a diminuição do preço em até 10 vezes (como o caso da *Bibliotheca do Povo e da Escola*, que teve grande sucesso de vendas). Entre as formas de impulsionar a compra desse material, eram feitas parcerias e acordos comerciais de editoras com livrarias em grandes centros, busca por novos espaços para difusão e comercialização dos produtos, publicações periódicas de propagandas dos livros e materiais didáticos em almanaques e jornais, bem como em revistas pedagógicas que possuíam catálogos para a divulgação desse tipo de obra didática no final do século.

3.2. A oficina tipográfica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos

A primeira proposta de impressão de livros em braille, no Brasil, se deu em 1857, a partir da fundação da oficina tipográfica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, feita pelo Diretor Cláudio Luís da Costa. Pode ser considerado um inusitado acontecimento, se considerarmos as poucas tipografias em tinta existentes no território nacional, à época, o número também reduzido de livros escolares impressos que circulavam no Brasil e um número ainda menor de títulos produzidos em território nacional. Além disso, essa oficina estava inserida em uma nação cuja população de analfabetos era superior a 80%, e sua produção era destinada apenas a livros escolares, com circulação restrita à própria instituição que, no período de fundação da tipografia, não atendia mais do que 18 estudantes cegos (BRASIL, 1858).

Apesar de ter sido criada em 1857, já era prevista a existência de uma tipografia braille antes mesmo da inauguração do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em documento enviado ao Governo Imperial, anterior à criação da instituição e que versava sobre os materiais necessários para a criação de uma escola para cegos, na Corte¹⁶⁰, José Alvares de Azevedo (1853[?], fl. 44) argumenta: “quando o estado do Imperial Instituto permitir poder-se-ha organizar uma imprensa, e então imprimir-se-hão as obras que forem necessárias”. É preciso lembrar que o Instituto brasileiro se espelhava no estabelecimento francês de educação para cegos, e nele havia uma tipografia atuante que produzia e começava a exportar impressos em relevo para alguns países; ademais, a criação de uma oficina tipográfica reduziria futuros custos com a importação de livros e materiais impressos destinados aos cegos. O próprio Regulamento do Instituto (BRASIL, 1854c) previa a existência de artes ou ofícios mecânicos no Instituto, apesar de não nomear quais seriam eles.

Em 11 de maio de 1856, Carlos Henriques Soares (1856, fl. 64), que foi instruído no Sistema Braille, antes da fundação do Imperial Instituto, doou para a instituição 500 caracteres de metal em pontos para uso dos cegos vindos da França¹⁶¹. De acordo com o Diretor Claudio Luiz da Costa (1860b, fl. 173), o irmão de

¹⁶⁰ AZEVEDO, José A.. Regulamento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Brasil. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, s/d. Projeto. Manuscrito. Cód.: AN IE52 de [?], fl. 40-44.

¹⁶¹ SOARES, Carlos H.. *Carta sobre a doação dos tipos de metal*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1856. Carta. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1856, fl. 64.

Carlos Henriques, Nicolao Henriques Soares¹⁶², que possuía uma oficina tipográfica, propôs ao Dr. Sigaud imprimir gratuitamente o que fosse necessário para o começo da instrução dos meninos cegos. Para tal, mandou vir de Paris quatro caixotes de “typos próprios à especialidade da impressão, e os mandou ofertar por seu irmão ao Instituto”¹⁶³. Eram “typos fundidos em França ou n’esta côrte em molde vindo de Paris” (COSTA, 1868a, p. 5). Segundo o Diretor¹⁶⁴ (COSTA, 1857a, fl. 63), a compra desses “500 caracteres em pontos, que constão, como foi por mim verificado de 5120 typos novos e muito bem fundidos”¹⁶⁵ foi realizada a fim de facilitar a cópia de livros para a educação de Carlos Henriques que, posteriormente, foram oferecidos de forma gratuita à instituição.

A partir dessa doação, foi possível vislumbrar o início da tipografia planejada por Azevedo. Costa (1860b, fl. 173) informa que, à época da doação, foram realizados alguns ensaios, contudo, infrutíferos. Segundo o Diretor, “porque seus compositores e impressores não têm a privativa instrução e pratica”¹⁶⁶. O resultado desanimou Sigaud, que chegou a tentar contratar um compositor e um impressor vindo de Paris para esse fim, o que não foi efetuado, em virtude da grande despesa envolvida.

Em relatório de 30 de janeiro de 1857¹⁶⁷, enviado ao Ministro do Império, Luis Pedreira de Coutto Ferraz, Claudio Luiz da Costa deu seu parecer sobre o investimento para a criação da oficina:

Já possui este Instituto 500 typos metálicos do alfabeto em pontos que lhe forão oferecidos pelo seu alumno e repetidor Carlos Henrique Soares, e estou informado de que bastaria a pequena soma de 80\$000 reis para montar-se a typographia; mas seria inútil faze-lo antes de se possuir um mestre impressor d’esta especialidade. Em que o Governo tome a si diretamente mandar realizar este engajamento em França pelo nosso Ministro representante,

¹⁶² Pelas palavras de Claudio Luiz da Costa (1860b, fl. 173): “Nicolao Henriques Soares, cidadão brasileiro, maior de trinta annos, alferes da Guarda Nacional, gerente da casa de Soares e Irmãos, rua d’Alfandega N.º 6, que vive á lei da nobreza, e se distingue por sua probidade e boa reputação bem como por seus sentimentos de boa ordem e amor da Monarchia”.

¹⁶³ COSTA, Claudio Luiz da. Ofício de 15 de novembro de 1860. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1860. Ofício. Manuscrito. Cod.: AN IE5 4 de 1860. fl. 173 e 174.

¹⁶⁴ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício sobre a proposta de criação de uma oficina tipográfica*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 63

¹⁶⁵ Não há clareza se essa informação está correta. A documentação consultada sempre aponta para a doação de 500 caracteres ou tipos metálicos, em braille, realizada por Carlos Henriques Soares. O único momento em que aparece a quantidade de 5120 tipos é neste ofício de 17 de fevereiro de 1857. Apesar de a grafia do número estar bem legível, pode ter havido um equívoco na hora da sua escrita, uma vez que mais de 5 mil tipos para uso em um pequeno prelo manual de impressão em braille aparenta ser um número um tanto quanto elevado, se considerarmos o contexto de produção e a função da oficina.

¹⁶⁶ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 15 de novembro de 1860*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1860. Ofício. Manuscrito. Cod.: AN IE5 4 de 1860. fl. 173 e 174.

¹⁶⁷ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 30 de janeiro de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857c. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 27-31.

dando para isto as precisas instruccoens, as ordens para as primeiras despesas de um tal contrato, nada se fará. (COSTA, 1857c, fl. 30).

Em 17 de fevereiro de 1857¹⁶⁸, o Diretor reafirma sua proposta:

Possuindo-se estes typos e comprando-se um pequeno prélo com alguns compositores poder-se-há montar quanto antes n'este estabelecimento uma pequena typographia de que temos urgente precisão como fiz ver a V. Exça no meu relatório. Antes porém que se faça esta despesa (que não excederá de 120\$000 reis) pesso a V. Exça. me autorize a mandar proceder a alguns ensaios. Já tenho uma typographia que a isto basemente se presta; apenas se gastará alguma cousa em pagar a um compositor alguns dias de trabalho n'estes ensaios. (COSTA, 1857a, fl. 63).

As provas mencionadas foram feitas utilizando um prelo velho de ferro doado por Nicolao Henriques e, diferente do que aconteceu na gestão de Sigaud, é confirmada a possibilidade de se montar uma pequena tipografia. Em 1857, Claudio Luiz afirma que seria possível fazer trabalhar nela alguns alunos para “os ir habilitando a se tornarem compositores e impressores e para começar-se desde já a imprimir-se alguns livros de que haja maior necessidade” (COSTA, 1857b, fl. 75)¹⁶⁹. O passo seguinte foi a realização de um orçamento para montagem de um prelo de impressão em “pontos salientes” feito por Soares & Irmão, loja de livros e tipografia localizada na rua D'Alfandega onde Nicolao trabalhava. O orçamento fecha em 240\$000 réis para importação do prelo em ferro batido (considerado um material barato que necessitava de alguns reparos e teve o custo de 50\$000), além de seus reparos, serviços de instalação e outros instrumentos¹⁷⁰. De acordo com o Diretor, os “compressores e

¹⁶⁸ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício sobre a proposta de criação de uma oficina tipográfica*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 63

¹⁶⁹ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício sobre os typos da oficina tipográfica e outros assuntos*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 75.

¹⁷⁰ Soares & Irmão, em 22 de abril de 1857 (f. 167), enviam seu *Orçamento da despesa q. se tem de fazer para montar prelo, typos, e mais pertences, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos*:

Importe do prélo tal e qual se acha – 50\$000
 Condução do mesmo da rua D'Alfandega, nº 6, p.a o Imp. Instituto – 5\$000
 Despesa de armar o mesmo e de o concertar, fucando prompto p.a trabalhar – 50\$000
 Im p.a de 24 M de espaços p.a a composição – 2\$000 – 48\$000
 Im p.a de 20 M de lingóes p.a a d.a – 1\$000 – 20\$000
 1 Cavalete de 2 machos p.a a d.a p.r – 20\$000
 1 caixa nova p.a os typos – 15\$000
 2 compunidores – 6\$000 – 12\$000
 1 Mesa – 10\$000
 2 Burlandeiras – 5\$000 – 10\$000

R.s=240\$000

Referência: SOARES & IRMÃO. *Orçamento da despesa q. se tem de fazer para montar prelo, typos, e mais pertences, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857. Orçamento. Manuscrito. Cod.: AN IE5 2 de 1857, fl. 167

espaços” eram os necessários para duas páginas de composição e a maioria dos materiais já estava praticamente disponível: “os espaços e lingões se achão fundidos e prontos e os compressores se acharão prontos á manham”¹⁷¹ (COSTA, 1857d, fl. 166). Finalmente, em 28 de abril, foi autorizado o estabelecimento do pequeno prelo para a impressão em braille, de acordo com o orçamento proposto, a fim de “industrializar” alguns alunos como tipógrafos e começar a imprimir em pontos os livros que fossem mais necessários (COUTTO FERRAZ, 1857, fl. 125¹⁷²; BRASIL, 1857, p. 70).

Desde a fundação do Instituto de Cegos, havia uma proposta por parte dos seus criadores de contratar mestres e professores estrangeiros, em especial franceses, e preferencialmente cegos, principalmente para o trabalho com o Sistema Braille e a impressão tipográfica. O Relatório Ministerial referente ao ano de 1855 revela isso:

Convindo estabelecer no Instituto o ensino de algumas artes mecânicas, já como meio de distração para os alumnos abastados, já como hum recurso para os pobres, o seu Director acaba de dirigir-se ao do Instituto dos jovens cegos de Pariz, pedindo-lhe que contrate para aquelle fim hum moço cego, habilitado em diferentes officios, como o de torneiro, cesteiro, &c., e sobretudo versado no systema de imprimir em pontos salientes. O Governo, logo que tenha presentes as condições do respectivo contracto, resolverá sobre este objecto, que considera de evidente utilidade. (BRASIL, 1856, p. 64).

Contudo, conforme destaca Zeni (2005), essa não era uma matéria de comum acordo de todos os seus gestores. Com a troca de Direção em 1856 (em virtude do falecimento de Francisco Xavier Sigaud), Claudio Luiz da Costa assume a instituição com um posicionamento diferente do antigo administrador¹⁷³:

Não partilho a mesma opinião do meu illustre antecessor de se mandar buscar a Europa mestres, nem para nenhum dos ramos d'instrucção, nem para certos officios mecânicos próprios para os cegos. Esses mestres estrangeiros só vem a custa d'engajamentos onerosos, são exigentes, andão descontentes por muito tempo, e a maior parte das vezes vem com fallazes habilitaçoes, contando aprender ensinando; tao pouco para ensinar cegos há de mister mestres cegos; os que tem vista ensinão sempre melhor. (COSTA, 1857c, fl. 29).

À época, sua única ressalva era sobre o mestre de impressão em braille:

Faço somente excepção a respeito de um mestre de imprimir em pontos salientes conforme o systema de Braille que indispensavelmente se deve mandar buscar à França. O meu antecessor havia dado uma carta d'ordens à Mr. Rosmaten[?] com data de 12 de Fevereiro do anno passado para tratar

¹⁷¹ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício sobre orçamento da oficina tipográfica*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857d. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 166-168.

¹⁷² COUTTO FERRAZ, Luis. F. de. Carta com autorização para oficina tipográfica. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 125

¹⁷³ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 30 de janeiro de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857c. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 27-31.

com o Mr. Gaudet, chefe de ensino do Instituto Imperial dos Jovens Cegos de Paris e com ele effectuar o engajamento de um artista cego, impressor de pontos salientes, pratica na impressão [...] musica pelo mesmo systema, e mestre d'alguns officios próprios dos cegos para este Instituto. No relatório que enviou a V. Exça a 26 de Março do mesmo anno, participou haver mandado fazer este engajamento; (COSTA, 1857c, fl. 29-30).

O Diretor afirma que, aparentemente (graças à falta de registro das correspondências), o pedido não foi respondido e nada foi feito a respeito. Reitera que, “entretanto, um artista cego ou não, que somente saiba ensinar esta especial impressão, é uma das primeiras necessidades a satisfazer-se em beneficio d’este Instituto, afim de que aqui possamos imprimir para os cegos, livros em portuguez” (COSTA, 1857c, fl. 30)¹⁷⁴.

Aqui vale ressaltar alguns pontos interessantes de análise. Como exposto por Veiga (2007), o ensino das ditas artes mecânicas era uma educação destinada, principalmente, aos estratos sociais mais pobres e marginalizados, com o intuito de formar cidadãos produtivos com um conhecimento técnico-profissional, mas sem desenvolver um ensino intelectual mais erudito. No caso do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, apesar de haver uma educação em nível intelectual, contendo inclusive disciplinas do ensino secundário em seu currículo, a maioria dos seus alunos eram classificados como pobres e, por isso, não pagantes. Além de aprimorar o seu currículo, a proposta de ensinar um ofício tinha o intuito de se tornar “um recurso de que possam viver quando tiverem de deixar o Instituto” (MAGALHÃES, 1879, p.6).

Outro ponto a ser destacado e que aparece nos documentos e foi tangencialmente abordado por Zeni (2005), trata da mudança de posição sobre a atuação de professores cegos na instituição. José Álvares de Azevedo, que era cego e foi aluno do Instituto de Jovens Cegos de Paris, e José Francisco Xavier Sigaud, antigo médico da Câmara Imperial, de origem francesa e pai de uma mulher cega, são favoráveis à contratação de mestres habilitados, com deficiência visual, vindos da França, talvez movidos por suas experiências pessoais de conhecerem pessoas cegas capacitadas para atuar na profissão e do respaldo dado ao Instituto francês. Já Claudio Luiz da Costa, médico que acabara de assumir a gestão do Instituto, parece refletir, em seus comentários, o pensamento vigente na época, que ressalta a incapacidade ou menor habilidade dos cegos em relação àqueles que enxergam.

¹⁷⁴ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 30 de janeiro de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857c. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 27-31.

Após alguns meses, a postura de Claudio Luiz, sobre contratar mestres de impressão e composição estrangeiros (fossem eles cegos ou videntes), passa a ser outra. Não só afirma ser desnecessário vir da Europa profissionais para o ensino desse ofício, como também conclui que bastaria um mestre para exercer as duas funções: composição e impressão. Acreditava que a atuação deles, fossem europeus ou brasileiros, não excederia um ano, pois contava em ter alunos futuramente habilitados para realizar tais ofícios e, assim, dispensar esse profissional, diminuindo os custos envolvidos (COSTA, 1857f, fl. 124)¹⁷⁵.

Tenho toda a certeza de que obteremos excelentes resultados, e estou agora convencido ser absolutamente desnecessário mandar-se engajar em França mestre compositor e impressor de typographia em pontos; qualquer dos nossos compositores servirá para isto e alguns dos alumnos d'este Instituto facilmente o adestrarão na composição, correcção das provas, etc[?], e assim com 120 mil reis de despesa para a compra do prélo e com o pagamento de salário a um compositor por 3 ou 4 meses, podemos montar a typographia e habilitar[?] alguns alumnos, não só para o trabalho da impressão por pontos, como para o officio de typographos, um dos que se pode exercer sem dependência de vista¹⁷⁶. (COSTA, 1857a, fl. 63).

Autorizada a abertura da Oficina Tipográfica no mês de maio, o Instituto recebe as propostas de três mestres de composição e impressão para a administração da tipografia: Antônio Xavier Pires, Manoel Ferreira das Neves e João José de Sousa Ledo¹⁷⁷ - nenhum deles cego. Por ter sido “um dos propostos que oferecia servir por menos e que tinha melhores habilitações”¹⁷⁸ (COSTA, 1859a, fl. 94), em 9 de julho de 1857, é contratado Manoel Ferreira das Neves como mestre de composição e impressão da Oficina Tipográfica com um salário anual de 1:080\$000 réis. Sua contratação deveria seguir as seguintes condições:

1º Manoel Ferreira das Neves, como mestre da dita officina apresentar-se-ha no Instituto todos os dias uteis às 9 horas da manham, e permanecerá até às 2 horas da tarde no exercício do seu magistério.

2º. Ensinará a compor e a imprimir em pontos salientes a todos os alumnos do Instituto que o Director lhe entregar para este fim, sendo ao mesmo tempo quem lhes leia e os guie na composição para que o trabalho seja feito sem erros grammaticaes e ortographicos, e os discípulos se habilitem competentemente a fazer boas impressões, tanto quanto o permitirem as cricumstancias da nascente officina.

3º Manterá a ordem e disciplina entre os seus aprendizes, pelo modo porque lhe for recomendado pelo Director do Instituto.

¹⁷⁵ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 09 de junho de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857f. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 124.

¹⁷⁶ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício sobre a proposta de criação de uma officina tipográfica*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 63

¹⁷⁷ Apenas as propostas de Manoel Ferreira das Neves e de João José de Sousa Ledo constam no acervo do Arquivo Nacional.

¹⁷⁸ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 20 de maio de 1859*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1859a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 3 de 1859, fl. 94.

4º Encarrigar-se-há de mandar aprontar os acessórios que faltem, e todos os arranjos da officina que fica sob sua guarda e responsabilidade.

5º Mandará comprar e imprimir aquillo somente que o Director determinar.

6º Em algum caso extraordinário prestará o serviço que indispensável for na officina e o bem do ensino fara das horas e dias indicados na 1ª [...] de tudo quanto [...] careça para a manutenção [...] da officina, e sobre a applicação e [...] dos aprendizaes¹⁷⁹.

8º O Director do instituto dará as providencias que forem necessárias a bem da officina e bom comportamento dos aprendizes.

9º Receberá pelo seu trabalho a quantia de um conto e oitenta mil reis (1:80\$000) por anno pagos com quantas partes mensaes.

10º O Director do Instituto pegará as ditas quantias no fim de todos os meses satisfazendo assim o ordenado de noventa mil reis (90\$000) que o dito mestre tiver vencido, podendo descontar os doas que eççe façtar ao seu trabalho sem justo e atendível motivo¹⁸⁰. (COSTA, 1857e, fl. 154).

Os mestres das oficinas do Instituto não eram empregados públicos nomeados pelo governo, mas contratados. Muitas vezes, eles acumulavam outras funções dentro da instituição, mas sem estar necessariamente sujeitos às regras contidas no Decreto 2410 de 27 de abril de 1859, que estabeleceu definitivamente os vencimentos dos empregados do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e regulava as acumulações e substituições. Segundo o Decreto, os vencimentos dos mestres contratados eram estipulados nos seus próprios contratos (BRASIL, 1859b).

Passado todo esse processo, a oficina inicia seus trabalhos em agosto de 1857 (BRASIL, 1858, p. 8), sendo comprados, no ano seguinte, “um novo prélo e typos para a respectiva officina do estabelecimento” (BRASIL, 1859a, p. 12). A contratação de um mestre vidente veio ao encontro dos posicionamentos de Claudio Luiz e isso gerou algumas consequências. Evidentemente, o mestre teve de aprender o Sistema Braille, a fim de realizar a atividade de composição das páginas na tipografia, mas trouxe consigo a experiência de um tipógrafo que trabalhava com o alfabeto romano em tinta. No final do século, os professores cegos João Pinheiro de Carvalho e Augusto José Ribeiro (1891, p. 6¹⁸¹), relatando os vários problemas da oficina tipográfica, afirmavam que ela, por ter sido fundada por um tipógrafo vidente, revelava o “vicio inherente a falta de estudo prévio da arte typographica aplicada ao uso especial dos cegos”. Apesar de ser um ofício destinado à formação dos alunos e a produção de livros ser

¹⁷⁹ Os trechos do documento com “[...]” identificam que há danificação nesses espaços, o que impossibilita a leitura do manuscrito.

¹⁸⁰ COSTA, Claudio Luiz da. *Oficio para contratação de professor de composição e impressão da officina tipográfica*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857e. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 154.

¹⁸¹ CARVALHO, João Pinheiro de (a rogo); RIBEIRO, Augusto José (a rogo). *Relatório da Comissão Sicientifica de 26 de agosto de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

para eles, o que provavelmente impôs adaptações ao trabalho, os hábitos e o saber-fazer daquele que coordenava e ensinava o serviço não eram próprios de uma oficina pensada para a atividade do seu novo público.

No que se refere à produção do livro em braille e no papel do editor/tipógrafo, é importante considerar as interferências, tanto na forma quanto no conteúdo, principalmente, entre os momentos da adaptação e transcrição. Os livros escolares utilizados na instituição não eram, em sua maioria, produções feitas originalmente em braille, mas adaptações, traduções ou transcrições de livros em tinta que passavam para o formato em relevo. Nesse processo, que será analisado no sétimo Capítulo da tese, havia não só uma mudança na materialidade da obra, a fim de propiciar a percepção pelo tato, mas adaptações eram feitas nos discursos e no conteúdo para sua melhor compreensão. Recortes, associações, mudanças, eliminações e inserções eram realizados, em um verdadeiro processo de edição.

A figura do editor, segundo Chartier (1999), surge em 1830, como um personagem de natureza intelectual e comercial que visava buscar textos, encontrar autores e controlar o processo que vai da impressão até a sua distribuição. No caso do braille, no Brasil do século XIX, podemos considerar dois processos de editoração. O primeiro se refere aos editores dos livros escolares em tinta, que seriam transcritos, traduzidos ou adaptados, pois eram escassos os livros feitos especificamente para o público cego. Em seguida, tem-se a atuação do mestre da oficina tipográfica em relevo, que fazia as modificações necessárias aos livros, já que falamos de uma produção e distribuição restrita a um instituto. Também é preciso considerar o papel dos docentes quando ditavam os compêndios e conteúdos disciplinares para a realização da cópia manuscrita dos estudantes, processo que, possivelmente, contava com escolhas e recortes, de acordo com suas necessidades pedagógicas, e que será analisado mais adiante. Deve-se, portanto, atentar para o papel e a força desses personagens na produção, forma e conteúdo dos livros impressos em braille.

3.2.1. A dinâmica de trabalho na oficina tipográfica

Em 14 de agosto de 1857, foi, então, inaugurada a Oficina Tipográfica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Nela, além do mestre de tipografia, Manoel Ferreira das Neves, foram destinados, como aprendizes de composição, os alunos José Pinto de Cerqueira e Luiz Antonio Gondim Leitão; para aprendizes de impressão,

Antonio Ignácio de Oliveira e Candido Joze Correia da Silva; e para corrigir as provas, o repetidor Carlos Henriques Soares. Para o início da oficina, Claudio Luiz da Costa (1857g, fl. 165) relata: “Mandei começar a aprendizagem com a impressão da pequena história d’este Instituto”¹⁸². Provavelmente, ele se refere à “Historia Chronologica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (de 1854 a 1862)”, manuscrito cujo primeiro volume foi finalizado em 1862 e impresso em braille em 1863. Ainda que tenha sido iniciada a sua produção no ano de 1857, tudo indica que as primeiras obras elaboradas pela oficina foram outras¹⁸³.

No orçamento de receitas e despesas dos anos de 1859-1861¹⁸⁴, Claudio Luiz da Costa compartilha um pouco da rotina e do trabalho do mestre de composição e impressão tipográfica:

Quando se projetou criar esta officina, orçou-se os ordenados que deveriam ter dous mestres, o de composição em 1:000\$000 de reis; e o de impressão em 800\$000 reis. Achei porem um excelente mestre que se encarregou de ambos os ramos da officina por 1:080\$000. Elle vem trabalhar todos os dias no Instituto por três oras e occasioens haverá em que será necessário trabalhar mais oras, o emprego é fatigante, e o mestre actual o desempenha habilmente: foi boa a aquisição que fez o Instituto d’este mestre: O seu ordenado é escaço; mas só depois que a officina estiver bem montada que o numero de aprendizes for maior, e que os trabalhos reclamem mais tempo, poderá requerendo, obter o aumento de ordenado que compense; em quanto não se chegar a taes circunstancias, os termos de seu contracto devem permanecer¹⁸⁵. (COSTA, 1859e, fl. 49).

Mesmo com um trabalho considerado “fatigante”, em que o mestre de tipografia exercia duas funções (compositor e impressor), seus ordenados eram considerados escassos. A situação não parece mudar com o tempo, pois, em 1873, o Visconde de Bom Retiro afirmava que “Director, Professores, Repetidores, e até o Porteiro, todos estão muito mal remunerados.” (MAGALHÃES, 1880a, p. 7). Em 1878, o então Diretor Benjamin Constant expõe, em relatório ao Ministro do Império, que os salários dos funcionários do Instituto estavam tabelados desde 1854: “Não há estabelecimento algum de instrucção primaria, secundaria ou superior, onde os empregados sejam tao mal remunerados” (MAGALHÃES, 1879, p.6).

Ainda que Claudio Luiz da Costa, à época da fundação da tipografia, previsse a atuação de cinco alunos em diversas funções, dentro da oficina, em fevereiro de

¹⁸² COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de abertura da oficina tipográfica*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857g. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 165.

¹⁸³ Algumas obras produzidas na oficina tipográfica encontram-se listadas no Quadro 10 da página 154.

¹⁸⁴ Apesar de ser um orçamento dos anos de 1859 a 1861, as três assinaturas do Diretor presentes ao final de cada seção do documento datam de 18 de março de 1859.

¹⁸⁵ COSTA, Claudio Luiz da. *Orçamento da receita e despesa de 1859-1861 de 18 de março de 1859*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1859e. Orçamento. Manuscrito. Cód.: AN IE5 3 de 1859, fls. 44-53.

1860¹⁸⁶, o Diretor informa que, desde a sua inauguração, somente dois estudantes trabalhavam como aprendizes; revela também que entrariam mais dois aprendizes naquele ano “que espero se tornem compositores como os primeiros com anno e meio de pratica” (COSTA, 1860c, fl. 30). O número de alunos operários e aprendizes, nessa oficina, variou muito durante o século XIX, conforme apresentado no Quadro 9 abaixo:

Quadro 9 - Alunos operários aprendizes da oficina tipográfica

Data da documentação	Número de alunos operários ¹⁸⁷
1857 a 1860 ¹⁸⁸	2
22/02/1860	4
08/02/1861	5
09/02/1863	5
27/10/1863	6
19/03/1864	6
27/12/1864	6
15/02/1866	9
11/03/1868 ¹⁸⁹	7
11/03/1869 ¹⁹⁰	5
02/04/1870 ¹⁹¹	4
22/03/1871	4
19/04/1875 ¹⁹²	2
20/07/1876	2
24/04/1877	2
09/11/1878	2
07/03/1883	1

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Costa (1860c¹⁹³, 1861¹⁹⁴, 1863a¹⁹⁵, 1863b¹⁹⁶, 1864a¹⁹⁷, 1864b¹⁹⁸, 1866a¹⁹⁹, 1868a, 1869) e Magalhães (1870a, 1871, 1875, 1877a, 1877c, 1878, 1883²⁰⁰).

¹⁸⁶ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 22 de fevereiro de 1860*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1860c. Relatório. Manuscrito. Cod.: AN IE5 4 de 1860, fl. 29-33.

¹⁸⁷ Nessa tabela são contabilizados os alunos operários, aprendizes, impressores, compositores, copistas, contramestres e revisores, sem, contudo, contar os mestres de oficina.

¹⁸⁸ Dados anteriores a 1860, presentes no documento de 22/02/1860.

¹⁸⁹ A partir desse documento, aparece a função de contramestre.

¹⁹⁰ Nesse único documento, aparece a função de copista.

¹⁹¹ A partir desse documento, o contramestre passa a vir também com a função de revisor.

¹⁹² A partir desse documento, desaparece a função de contramestre e fica somente a de revisor.

¹⁹³ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 22 de fevereiro de 1860*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1860c. Relatório. Manuscrito. Cod.: AN IE5 4 de 1860, fl. 29-33.

¹⁹⁴ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 08 de fevereiro de 1861*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1861. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1861, fls. 270, 281-284.

¹⁹⁵ COSTA, Claudio Luiz da. *Mappa demonstrativo do pessoal dos alumnos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos de 09 de fevereiro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863a. Mapa. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1863, fls. 33-37.

¹⁹⁶ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 27 de outubro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1863, fls. 186-195.

¹⁹⁷ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 19 de março de 1864*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1864a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1864, fls. 300-311.

¹⁹⁸ COSTA, Claudio Luiz da. *Julgamento dos exames finais de 27 de dezembro de 1864*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1864b. Julgamento. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1864, fls. 554-555.

¹⁹⁹ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 15 de fevereiro de 1866*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1866a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1866, fls. 284-285.

²⁰⁰ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relatório de 07 de março de 1883*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1883. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 50 de 1883, fl. s/n.

Os números contidos na documentação devem, contudo, ser relativizados. É possível que algumas informações não tenham sido registradas. Os relatórios de Benjamin Constant, por exemplo, não traziam muitos dados sobre o funcionamento e os operários do ensino profissional, mas é certo que sempre houve aprendizes atuando nessas oficinas, uma vez que a sua produção, ainda que oscilasse, permaneceu constante durante as décadas de funcionamento, no século XIX.

No *Mappa demonstrativo do pessoal dos alumnos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, de 09 de fevereiro de 1863²⁰¹, são listados cinco alunos que atuavam na oficina com suas respectivas funções: Candido Joze Correia da Silva, como aprendiz de impressor; Luiz Antonio Gondim Leitão, considerado excelente compositor tipógrafo; Jozé Pinto de Serqueira, “mui habil compositor typographo”; Firmino Rodrigues de Oliveira, considerado hábil compositor tipógrafo e se aperfeiçoando como impressor; e Antonio Lisboa Fagundes da Silva, como compositor. É também prevista a atuação do aluno Honorato Jozé Correia para trabalhar na oficina como aprendiz de impressor (COSTA, 1863a). Percebe-se que os estudantes passavam pelas diferentes atividades da oficina, sendo avaliados de acordo com sua habilidade, principalmente na impressão e composição.

Considerando que a atividade da oficina tipográfica braille do Rio de Janeiro tinha semelhanças com a do Instituto parisiense, e que a primeira foi inspirada na segunda, é interessante ter ciência de um trecho da carta do Dr. Caetano Lopes de Moura, de fevereiro de 1854²⁰², em que o médico conta um pouco das suas observações sobre o funcionamento da tipografia do Instituto de Cegos de Paris:

Observei mais na já citada typographia dos cegos que não podendo eles, escrevendo, fazer as regras em linha reta de uma a outra margem do papel, bem guardam entre ellas a mesma distancia, engenharão uma espécie de frasquito ou caxilho de madeira (a que chamão prancha para escrever) que tem uma régua movediça por onde se governão. Outras há também de que são para fazer contas. Dumas e doutras tinha para mim que não seria desconveniente mandar-se daqui algumas ao menos para servirem de molde aos nossos artífices. (MOURA, 1854, fl. 46).

Moura revela as possibilidades de escrita e de impressão em relevo, realizadas em meados do Oitocentos, trazendo certas semelhanças e adaptações em relação ao

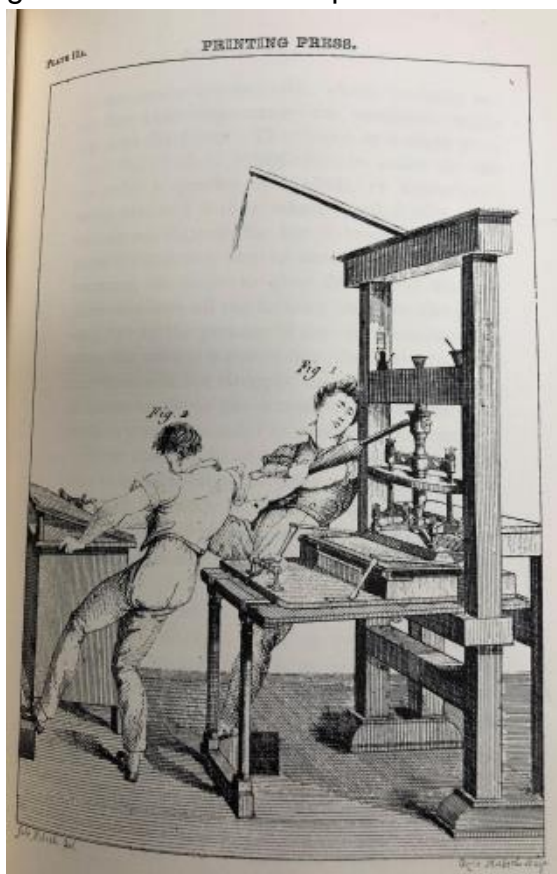
²⁰¹ COSTA, Claudio Luiz da. *Mappa demonstrativo do pessoal dos alumnos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos de 09 de fevereiro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863a. Mapa. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1863, fls. 33-37.

²⁰² MOURA, Caetano L. *Cartas do Dr. Moura de 07 de fevereiro de 1854*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854. Cartas. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1854, fls. 45-51.

processo em tinta. Da mesma forma, há o relato feito por Guillié²⁰³ e analisado por Fulas (2021) sobre a técnica elaborada nas primeiras décadas do século XIX, para impressão do seu método de escrita em relevo, no Instituto de Cegos de Paris:

Na operação havia uma técnica a ser empregada: o papel era umedecido e colocado na prensa sobre a fôrma contendo a página a ser gravada; sobre o papel aplicava-se um feltro de proteção, o mesmo utilizado nas impressões em tinta. Então, puxava-se a barra até metade de seu limite, fazendo uma leve pressão sobre o papel; em seguida, um puxão mais forte, movendo a barra até seu limite total, deixando a platina pressionar o papel por quatro ou cinco minutos, tempo necessário para o feltro penetrar bem na cavidade das letras, ajudando na secagem do papel. Era possível também fazer o relevo com tinta, usando um papel carbono sobre o papel branco. Após a prensagem, o papel era deixado para secar e, em seguida, as páginas eram costuradas e encapadas com um grosso papelão. Para evitar que os caracteres grudassem no papel úmido, costumava-se limpar os tipos com sabão seco para impedir a adesão. A técnica de encadernação variou com o tempo. No início acreditava-se que era necessário empastar duas folhas – verso com verso – com uma cola preparada com pó de madeira, de modo que essa mistura preenchesse o sulco das letras, tornando o relevo mais firme e resistente à leitura tátil. No entanto, percebeu-se que a umidade da cola exercia o efeito inverso, pois expandia o sulco do relevo, deformando as letras. (GUILLIÉ, 1819, pp. 84-87 apud FULAS, 2021, p. 85).

Figura 13 - Prensa de impressão em relevo



Fonte: Guillié (1819, p. 154 apud FULAS, 2021, p. 87).

²⁰³ Médico e Diretor do Instituto de Cegos de Paris, Guillié publicou a segunda edição de sua obra “*Essai sur l’instruction des aveugles, ou exposé analytique des procédés employés pour les instruire*” em 1819. O livro está disponível no site da Bibliothèque Nationale de France: <https://gallica.bnf.fr/>

Apesar do uso de papel umedecido, da opção de não se usar a tinta e do maior tempo, cuidado e força para a impressão, havia muitas semelhanças nos processos de impressão em relevo e em tinta. Assim como ocorria na impressão em braille/relevo, os principais trabalhos de uma oficina tipográfica eram os de composição e impressão. Segundo Araújo (2014), no século XVIII houve a especialização do trabalho das tipografias, reflexo da revolução industrial, surgindo, por exemplo, as atividades de impressor, compositor, livreiro e editor. A composição era uma disposição prévia dos tipos²⁰⁴ (letras, números, sinais de pontuação etc.) que ocorria antes da impressão, para “montar” a página que seria impressa.

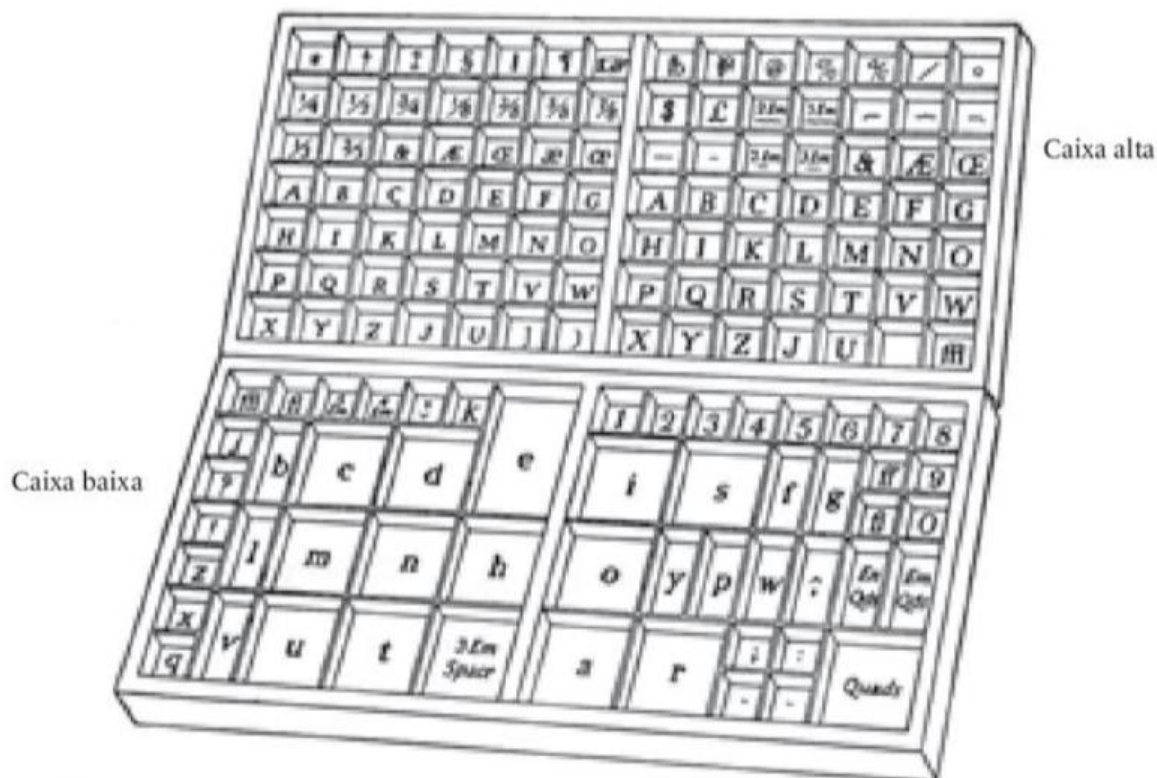
Até o final do século XIX, a composição tipográfica se fazia de modo exclusivamente manual. Os tipos organizavam-se dentro de ‘caixas’, bandejas de madeira com duas seções, cada uma possuindo compartimentos ou caixotins de vários tamanhos, destinados a abrigar os caracteres de determinada fonte. (ARAÚJO, 2014, p. 326-327).

Araújo (2014) e Anjos (1886) afirmam que, para facilitar a escolha dos tipos a serem empregados, a caixa dividia-se em duas partes: Caixa Alta, na parte superior, e Caixa Baixa, na inferior. A primeira era composta dos tipos maiúsculos (versais à direita e versaletes à esquerda)²⁰⁵ e caracteres diversos (sinais matemáticos, ligaduras etc.). A parte inferior continha as letras minúsculas, os números e o material de espaçamento.

²⁰⁴ O tipo era um pequeno bloco de metal fundido, equivalente a uma letra ou sinal isolado, em cujo relevo, numa das faces, se gravava a superfície destinada à impressão (letras maiúsculas, minúsculas, sinal de pontuação etc.). Tais letras eram móveis e soltas, podendo ser trocadas e reutilizadas em um prelo ou prensa de impressão (ARAÚJO, 2014).

²⁰⁵ Versais são as letras em maiúscula ou em caixa alta; versaletes são as letras com a forma de maiúscula, mas que possuem as mesmas dimensões dos caracteres minúsculos.

Figura 14 - Caixa de composição manual – escrita em tinta



Fonte: Araújo (2014, p. 326).

É possível que essa configuração não fosse a mesma para os tipos em braille, uma vez que não havia distinção do caractere entre letras maiúsculas e minúsculas. Hoje, essa diferenciação acontece pelo acréscimo de um sinal ou caractere – “sinal de maiúsculo” (pontos 46) – que antecede a letra minúscula para que ela seja lida como tal²⁰⁶. O mesmo se dá com os números, cuja representação de 1 a 9, no braille, é e era a mesma da sequência de letras de “a” a “i”, e o número “0” é representado pela letra “j”, todos eles antecidos de um caractere, conhecido como “sinal de número” (pontos 3456), que lhes confere esta característica. Ou seja, em ambos os casos, eram “sinais compostos” por, no mínimo, dois caracteres ou “celas” braille. Ainda assim, a organização dos tipos deveria seguir uma lógica adaptada, mas parecida com a das tipografias em tinta.

²⁰⁶ Até a década de 1880, os livros em braille não usavam o sinal de maiúsculo (pontos 46). As diferenças encontradas no Sistema Braille do século XIX serão exploradas no sétimo Capítulo desta tese.

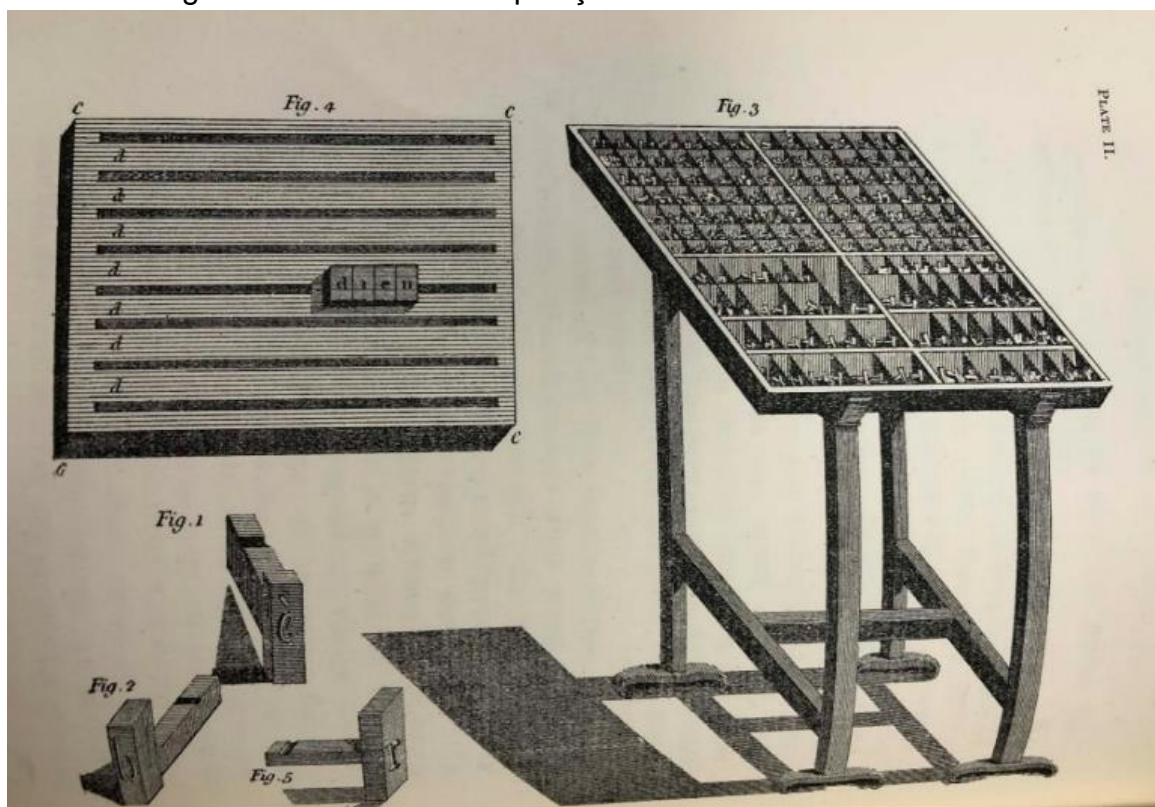
Figura 15 - Sinal de maiúscula e Sinal de número

	⠠	⠡	⠢	⠣
Sinal de Maiúscula	A	B	C	D
	⠠	⠡	⠢	⠣
Sinal de Número	1	2	3	4

Fonte: Brasil (2018a, p. 26; 27; 29)

Equipamentos semelhantes para composição são encontrados na gravura publicada por Guillié (1819, p. 144). Segundo Fulas (2021), a Figura 16 mostra os modelos de tipos móveis para impressão, em relevo, desenvolvidos para seu método. Nela, pode-se perceber o formato dos tipos, sua caixa de composição e caixa tipográfica dividida em “caixotins”, onde os caracteres eram agrupados.

Figura 16 - Caixa de composição manual – escrita em relevo



Fonte: Guillié (1819, p. 144 apud FULAS, 2021, p. 86).

As imagens referentes à caixa tipográfica, com tipos agrupados por letras, e a caixa de composição para encaixe dos caracteres, mostram as similitudes entre as atividades tipográficas em tinta e em relevo. Ainda que as Figuras 13 e 16 não sejam representações dos equipamentos utilizados para a impressão em braille, considerando o período em que foram utilizados, concomitante com o momento de nascimento e início da disseminação do Sistema Braille, é provável que o mesmo mecanismo de impressão tivesse sido utilizado para as atividades da tipografia em pontos, em Paris. A semelhança da espessura do papel e das escritas em relevo indica que o uso da folha umedecida e de maior força na prensa, a fim de impor o relevo sobre a superfície do papel, também ocorria na impressão do braille.

No processo de composição das oficinas tipográficas em tinta, os tipos retirados da caixa eram dispostos primeiro, em um utensílio de metal chamado componedor, onde se justificavam as linhas (semelhante ao apresentado pela Figura 16 de Guillié). Segundo o Manual de Typographia português de Joaquim dos Anjos (1886, p. 22), o componedor “compõe-se de uma regua por onde passa uma especie de esquadro até à extremidade. Um parafuso de pressão permite fixar esse esquadro, depois de ter o compositor obtido o comprimento da linha que deseja; esse comprimento chama-se medida.”. De acordo com o autor, no componedor eram colocados os tipos um a um, com suas letras, espaços, pontuação e outros sinais, até preencher a linha e, em seguida, ela era justificada (aumentando ou diminuindo o intervalo entre as palavras, para caber, de forma harmônica, na página). Segundo Araújo (2014), após determinado o número de linhas, era transferido, para a galé, um comprido tabuleiro aberto em uma das extremidades e, depois, as linhas eram colocadas em ordem, formando as “páginas”, dispostas em tabuleiros menores, amarrados fortemente com um barbante. A cada um desses amarrados dava-se o nome de paquê ou granel, e com ele tiravam-se as primeiras provas de correção do texto (chamadas provas de granel ou provas de paquê). Anjos (1886) expõe que, segundo Figuier, um compositor poderia levantar cerca de 10.000 letras por dia.

Também é possível que, na tipografia braille, fossem usadas as mesmas normas tipográficas das tipografias em tinta, com mecanismos de composição e impressão semelhantes aos dos videntes, ainda que a escrita braille tivesse suas especificidades de composição, já que não havia, à época, normas específicas para a

produção de textos em braille e sua impressão, como existem na atualidade²⁰⁷. O trabalho dos operários cegos também tinha um diferencial, já que eles eram guiados pelo tato e utilizavam material específico para sua orientação, o que demandava um outro tempo e outras formas de compor e imprimir. Além disso, como já ressaltado, o primeiro mestre da oficina tipográfica era vidente, com experiência em tipografias em tinta e, por essa razão, deve ter adaptado seu trabalho para o braille.

A atividade de impressão, na oficina tipográfica do Instituto, foi considerada por Claudio Luiz como “muito mais difícil que a da composição”. Em relatório de 08 de fevereiro de 1861²⁰⁸, o Diretor relata que “os compositores estão optimos officiaes, até porque compõe com bem poucos erros de orthographia; os impressores porem que começarão a aprender em junho do anno passado, ainda estão acanhados” (COSTA, 1861a, fl. 283). A diferença de habilidade dos operários das oficinas, nessas duas atividades, é recorrente na documentação; como justificativa para tal, Claudio Luiz, em relatório de janeiro de 1863²⁰⁹, argumenta: “os trabalhos da impressão reclamão muito mais habilidade e dedicação da parte dos cegos, porque são muito mais difficeis que os da compozição.” (COSTA, 1863c, fl. 14).

Fulas (2021) informa que todo o processo de impressão em relevo, realizado na França, a exemplo das tipografias em tinta, era feito pelos meninos cegos: composição de página, ajuste de linha, forma e margem, manejo das prensas, guarda e manuseio dos caracteres. O mesmo parece ter ocorrido no território brasileiro. Em relatório de 11 de março de 1869, Claudio Luiz dá algumas pistas dessa dinâmica: “O mestre interino é o paginador, impõe as chapas, e imprime-as: o novo contramestre é também revisor; e o copista passa os autógrafos, que lhe são lidos, para manuscriptos em pontos” (COSTA, 1869a, p. 5). Em 02 de abril de 1870, contava a oficina tipográfica com um mestre (Firmino Rodrigues), um contramestre, que também atuava como revisor (Antonio Lisboa), e mais três alunos realizando outros trabalhos: Julio Clavelor, Possidonio de Mattos e Ignacio dos Passos Ferreira (MAGALHÃES, 1870a, p. 15).

²⁰⁷ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. *Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille*. 3. ed., Brasília: MEC, SECADI, 2018b.

²⁰⁸ COSTA, Claudio Luiz da. Relatório de 08 de fevereiro de 1861. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1861a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1861, fls. 270, 281-284.

²⁰⁹ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório enviado ao ministro do Império, Marquês de Olinda, em [11] de janeiro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863c. Relatório. Manuscrito. Cód. AN IE5 5 de 1863, fls. 11-17

Segundo Anjos (1886), o trabalho de revisor nas tipografias em tinta era o de ler as provas na presença do original, fazendo as emendas e modificações necessárias relativas aos erros, omissões ou repetições de frases. Após esse processo, era realizada a paginação e tiravam-se as provas seguintes que fossem necessárias. Segundo o autor, quanto maior fosse a excelência de uma obra, mais se deveria ter cuidado ao analisar aquilo que estava sendo produzido. Mesmo que ele não pudesse ler o original sem ajuda, caso o material não estivesse em braille, é possível que o contramestre do Instituto tivesse atribuições semelhantes, uma vez que, a partir de 1889²¹⁰, seu cargo passa a ter essa atividade como função estabelecida por regulamento.

Um aprendiz que parece ter sido tão bom na impressão quanto na composição foi o aluno Firmino Rodrigues d'Oliveira que, desde o início da década de 1860, se aperfeiçoava e atuava como tal. Em documento sobre os julgamentos dos exames, de 27 de dezembro de 1864²¹¹, o trabalho de Firmino como impressor é avaliado com distinção, junto de seu colega compositor, José Pinto de Sequeira, destacado “pela certeza ortographica e rapidez com que compõe” (COSTA, 1864b, fl. 554). Em virtude de tal desempenho, em 24 de abril de 1867²¹², Firmino Rodrigues de Oliveira é escolhido para ser nomeado como repetidor adido, exercendo a função de contramestre da oficina tipográfica, com gratificação anual de 240\$000 réis. Segundo Claudio Luiz da Costa (1867b, fl. 627), o aluno “d'exemplar comportamento e dos mais aproveitados em estudos, não só é habil compositor typographico, como é o unico que se acha já habilitado como impressor. Deve-se preparar n'este alumno o futuro mestre da officina typographica”.

De fato, Firmino Rodrigues d'Oliveira foi contratado como mestre da oficina tipográfica, após o pedido de demissão de Manoel Ferreira das Neves, em julho de 1868. A autorização para sua contratação saiu no dia 10 do mesmo mês e, para Claudio Luiz da Costa (1868b, fl. s/n), Firmino, “ambicionando ser o futuro mestre da officina, venceu com o tacto, paginar, impôr a chapa, e imprimir com perfeição, trabalhos, na arte typographica, difficilimos para os cegos. Recibia já transporte

²¹⁰ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Regulamento Geral das Oficinas de 26 de abril de 1889*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1889a. Regulamento. Manuscrito. Cód.: AN IE5 56 de 1889, fl. s/n.

²¹¹ COSTA, Claudio Luiz da. *Julgamento dos exames finais de 27 de dezembro de 1864*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1864b. Julgamento. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1864, fls. 554-555.

²¹² COSTA, Claudio Luiz da. *Memorial de 24 de abril de 1867, à José Joaquim Fernandes Torres, Conselheiro e Senador do Império*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1867b. Memorial. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1867, fls. 623 e 627.

20\$000 reis mensaes.”²¹³. O Diretor, contudo, contrata-o como mestre interino, com metade da gratificação mensal de seu antecessor, 45\$000 réis, sendo nomeado apenas em 1º de julho de 1868²¹⁴ (MAGALHÃES, 1882a, fl. s/n). Em seguida, propõe que o aluno Antonio Lisboa Fagundes da Silva²¹⁵ se tornasse o novo repetidor adido e contramestre da oficina, com a antiga gratificação de Firmino, 20\$000 réis mensais.

Mais uma vez, justificam-se as palavras de Benjamin Constant sobre a má remuneração dos profissionais do Instituto. A troca de um mestre vidente por um mestre cego, ex-aluno da instituição e que ainda vivia nela, permite que o Diretor o contrate por metade do valor pago ao anterior. Esse acontecimento não somente reflete a preocupação orçamentária que Claudio Luiz tinha e apresentava em vários de seus ofícios e relatórios, como também revela um possível desdobramento do estigma vivido pelo indivíduo cego, que recebe muito menos pelo mesmo trabalho realizado por uma pessoa sem a deficiência, ofício este considerado, pelo próprio Diretor, muito mais difícil de ser realizado por quem não dispunha da visão.

O cargo de mestre da oficina tipográfica ficou vago em 17 de agosto de 1870, devido ao falecimento de Firmino. Com despacho ministerial favorável, de 19 de setembro, Possidonio de Mattos, que acabara formar-se, foi contratado como mestre interino da oficina tipográfica, por Aviso do Ministério do Império, de 07 de outubro de 1870, tendo vencimento anual igual ao do mestre anterior, 540\$000 réis anuais (MACHADO, 1870²¹⁶; MAGALHÃES, 1871). De acordo com Benjamin Constant, Possidonio era órfão de pai e mãe e estava entre os alunos mais pobres do Instituto; vivia dos recursos do seu trabalho e ocupava um emprego “de reconhecida necessidade para a instituição”, tendo “muita pratica dos trabalhos typographicos”. Considerado pelo Diretor como “um dos melhores e mais estudiosos que tem o Instituto”, a nomeação para o cargo teria sido um merecido prêmio de seus esforços,

²¹³ COSTA, Claudio Luiz da. Ofício de 18 de junho de 1868 sobre a contratação de novo mestre para a oficina de tipografia. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1868b. Ofício. Manuscrito. Cód.: IE5 7 de 1868, fl. s/n.

²¹⁴ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relação de nomeação e posse dos empregados do Instituto de 09 de outubro de 1882*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1882a. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 49 de 1882, fl. s/n.

²¹⁵ Antonio Lisboa Fagundes também passou a exercer a função de repetidor de arithmetica e álgebra em 1870 e a de professor de francês em 1886 (BARROS, 1899).

²¹⁶ MACHADO, Netto. *Despacho sobre os pedidos de contratação de 19 de setembro de 1870*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1870. Despacho. Manuscrito. Cód.: AN IE5 13 de 1870, fl. s/n.

excelente comportamento, inteligência e bom desempenho de seus deveres, servindo de exemplo para os demais alunos (MAGALHÃES, 1870c²¹⁷; 1871, p. 7).

Em 05 de agosto de 1882²¹⁸, Benjamin Constant envia requerimento solicitando o aumento de vencimentos e a nomeação de Possidonio de Mattos, efetivando-o como mestre tipográfico (função que já exercia interinamente há 11 anos). Seus vencimentos eram baixos, 45\$000 reis por mês, e, além de ser casado e ter dois filhos, foi obrigado a morar fora do Instituto, por não haver cômodos disponíveis para ele e sua família, o que fazia com que o professor pagasse passagem em dobro, pois era cego e precisava de um guia para auxiliá-lo (MAGALHÃES, 1882c). Atuou como interino até 14 de fevereiro de 1890²¹⁹, quando foi efetivado por despacho do agora Ministro Benjamin Constant (MAGALHÃES, 1890).

Em seu *Manual de Typographia*, Joaquim dos Anjos (1886) sugere como deveria ser o aprendizado em oficinas tipográficas (em tinta). Segundo ele, a aprendizagem durava quatro anos, começando a ser remunerada quando o seu trabalho se tornasse aproveitável para o estabelecimento. Não se deveria admitir alunos com menos de 14 anos e que não tivessem “compleição robusta”, em consequência dos problemas pulmonares que a atividade poderia trazer. Inicialmente, era preciso que os jovens conhecessem os caixotins, os tipos e sua localização, sem que eles adquirissem “hábitos que no futuro será difícil de corrigir”. Também era necessário acompanhar todo o trabalho, “desde o mais simples, que é a posição do corpo e dos braços” (p. 25). Depois que o aluno estivesse seguro de seus movimentos e conhecendo os primeiros e principais elementos da arte tipográfica, poderia realizar um trabalho aproveitável, sempre acompanhado e sendo corrigido em suas pequenas faltas, “pois só assim conseguirá elle habituar-se sem esforço a um trabalho tão violento como este é, imhora pareça muito suave” (p. 25).

Não há indicativos exatos de como se procedia a aprendizagem dos alunos cegos na oficina tipográfica. Sabe-se que era previsto que os jovens iniciassem esse tipo de atividade mais ao final do seu curso, mas isso não foi regra. Ainda que

²¹⁷ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Ofício sobre contratação de mestre para a oficina tipográfica de 09 de setembro de 1870*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1870c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 13 de 1870, fl. s/n.

²¹⁸ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Requerimento para o aumento de vencimentos e nomeação de Possidonio de Mattos como mestre tipográfico de 05 de agosto de 1882. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1882c. Requerimento. Manuscrito. Cód.: AN IE5 49 de 1882, fl. s/n.

²¹⁹ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Despachos do Ministro de 14 de fevereiro de 1890*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1890. Despacho. Manuscrito. Cód.: AN IE5 62 de 1890, fl. s/n.

supervisionados por seu mestre, os alunos operários já deviam realizar os variados trabalhos que compunham a oficina, logo no início de sua formação como impressores e compositores, em virtude do diminuto número de alunos atuando na oficina e da constante necessidade de impressão de livros em braille. Tratava-se de atividades orientadas pelo tato, que deviam demandar uma organização e identificação próprias, em relevo, para maior segurança e celeridade do processo.

A produção da tipografia braille era pequena; havia poucas tiragens de uma mesma obra, não só por objetivar abastecer unicamente o Instituto (com público menos variado e numeroso), mas também em virtude da incipiência das técnicas, materiais, mão de obra e serviços de impressão. Apesar de os tipógrafos do século XIX realizarem marcações de pontuação e ortografia, algumas vezes, diversas à vontade dos próprios autores dos livros em tinta (CHARTIER, 2002), em virtude do contexto diferenciado da tipografia braille, possivelmente, as modificações gráficas ou ortográficas tinham funções e características diferentes, considerando o público visado. Os cegos, enquanto grupo, possuem especificidades no que se refere às suas formas e tempos de leitura, demandando uma configuração e estruturação diferenciada do texto. Tais especificidades serão trabalhadas no sexto e no sétimo capítulos desta tese.

3.2.2. Equipamentos e materiais da oficina tipográfica

Nos dois primeiros anos de funcionamento da oficina tipográfica, a produção de materiais impressos ainda era muito incipiente e penosa. Apesar de Claudio Luiz da Costa afirmar que os alunos da oficina já eram considerados “bons officiaes de composição e impressão”, segundo o Diretor, eles trabalhavam em um prelo antigo, pequeno e sem forças, com poucos tipos à disposição. Mesmo utilizando esse prelo, em 1859²²⁰, os alunos imprimiram 60 exemplares do “Méthodo de tocar órgão harmônico” (COSTA, 1859b, fl. 31). No próprio ofício de abertura da tipografia²²¹, é informado que esse antigo prelo deveria ter sido utilizado apenas nos primeiros meses de inauguração da oficina, para posteriormente ser comprado um novo:

²²⁰ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 06 de março de 1859*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1859b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 3 de 1859, fls. 29-33.

²²¹ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de abertura da oficina tipográfica*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857g. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 165.

Servindo apenas o velho prélo que comprei pela diminuta quantia de 50\$000 reis para os primeiros ensaios e instrução dos primeiros trez ou quatro mezes, conforme fiz v^Ê a V. Ex^a, será depois necessário um outro apropriado em que se possa extrahir uma folha de cada vez; e sendo também preciso maior numero de typos, espaços, etc, já me antecipei não em fazer encomenda desses objetos; mas escrevendo ao nosso Enviado Extraordinário e Ministro Plenipotenciario em França, que com prontidão e de bom grado se presta a quanto se lhe reclama em benefício d'este Instituto, pedindo-lhe informações sobre o preço do prélo, sobre o dos typos, e de tudo o mais concernente ao bom andamento d'esta typografia, cujas informações melhor me poderão diregir n'aquillo que para ao diante for conveniente requisitar ao Governo de S. M. I. a bem do progresso de tão importante officina. (COSTA, 1857g, fl. 165).

Em relatório de 11 de março de 1868, Claudio Luiz da Costa (1868a) conta que, à época da fundação da oficina, foi encomendado ao fundidor de tipos Bouchaud, os tipos especiais ou um molde para que eles fossem fundidos. Com a demora do fundidor para enviar os materiais, foi realizado um pedido de compra de 40 quilos de tipos em Paris, “vierão porém inúteis varreduras de fundição da officina de Paris, typos imprestáveis de que só poderia aproveitar-se o metal” (p. 6). O Diretor questionou se o Instituto de Paris não estava se negando a favorecer a criação de uma oficina tipográfica na instituição brasileira, em virtude das dificuldades apresentadas: “a repugnancia que tiverão em prestar a fôrma e madres para a fundição dos typos, e o pessimo sortimento d'elles que me enviarão por alto preço, criarão-me bastantes embaraços com que ainda estou lutando”²²² (COSTA, 1860c, fl. 30).

Caso o envio desses tipos tenha sido proposital, torna-se plausível a interpretação de que a tipografia do Instituto de Cegos de Paris, que possuía pessoal mais habilitado e maquinário mais desenvolvido do que a brasileira, não desejasse contribuir com a melhoria das condições de trabalho e impressão dos livros elaborados no Brasil. O Instituto parisiense atuava em um mercado restrito de livros para cegos, que há poucos anos começara a exportar títulos em braille; é possível que não almejasse concorrência, ou mesmo, que pretendesse manter o Instituto carioca como consumidor de suas obras, dificultando sua autossuficiência.

Em 1859, a fim de melhorar o desenvolvimento da oficina, foi importado de Paris um novo prelo, com vários tipos e outros acessórios necessários para a impressão. (COSTA, 1859b²²³, fl. 32; 1859c²²⁴, fl. 34). O prelo de *Capiomont* imprimia

²²² COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 22 de fevereiro de 1860*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1860c. Relatório. Manuscrito. Cod.: AN IE5 4 de 1860, fl. 29-33.

²²³ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 06 de março de 1859*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1859b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 3 de 1859, fls. 29-33.

²²⁴ COSTA, Claudio Luiz da. Carta sobre materiais chegados na Alfândega. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1859c. Carta. Manuscrito. Cód.: AN IE5 3 de 1859, fl. 34.

quatro páginas de uma vez, substituindo o antigo prelo de ferro utilizado para os ensaios. Desse modo, a oficina ficou completa, “sahindo os impressos tão perfeitos como os melhores de Paris” (COSTA, 1868a, p. 6). Em outubro de 1859²²⁵, foi feito um pedido ao Ministro do Império, para que aumentasse a verba destinada à compra de materiais para o ensino, tais como papel apropriado, pranchas, máquinas especiais, livros, entre outros, que sempre eram importados da Europa (COSTA, 1859d, fl. 150).

Nesse período, Claudio Luiz fez contato com Muratet, um hábil fundidor francês de tipos (COSTA, 1868a). A partir de sua orientação, o mestre da oficina de serralheiro da Casa da Moeda e seus operários começaram a trabalhar para produzir moldes para os tipos. Claudio Luiz da Costa (1860c, fl. 31), em relatório de 22 de fevereiro de 1860²²⁶, menciona que estavam quase prontas a fôrma e as madres para a fundição dos tipos e construção de “planchas para operaçoens arithmeticas e algebricas, e para escrever em pontos, o que se esta precisando constantemente”. Segundo o Diretor, após quatro tentativas, foi possível fabricar os moldes na Casa da Moeda da Corte.

Estavão vencidas as dificuldades, porquanto as matrizes para todos os typos forão buriladas em cobre na mesma Casa da Moeda pelo abridor Paradella: então nos fornecemos de matrizes para todas as letras, para todos os algarismos, todas abreviaturas e signaes, arithmeticos, e todos os signaes algébricos. Nota-se que as pranchas para o ensino d’arithmetica aos cegos só trazem os algarismos e virgulas, pelo que é evidente que se contentão em ensinál-a praticamente até decimaes e fracções, e nunca vierão signaes algébricos. (COSTA, 1868a, p. 6).

Nas tipografias em tinta, de acordo com Araújo (2014, p. 289), até o século XVIII, eram usados “tipos de altura, espessura e corpo os mais distintos, mas quando as operações de entintamento e de pressão dos moldes se conjugaram de forma mecânica, houve necessidade de conferir uma base sistemática à fundição de caracteres”. No Imperial Instituto dos Meninos Cegos, apesar de os novos tipos serem feitos de maneira “artesanal”, os demais equipamentos comprados eram semelhantes aos usados nas tipografias em tinta. Por essa razão, podemos inferir que os tipos em braille tinham dimensões muito próximas aos em tinta para que encaixassem nos mesmos equipamentos. Nessa época, a “arte tipográfica” já possuía seu próprio sistema de medida e, apesar de não haver uma padronização única, havia medidas

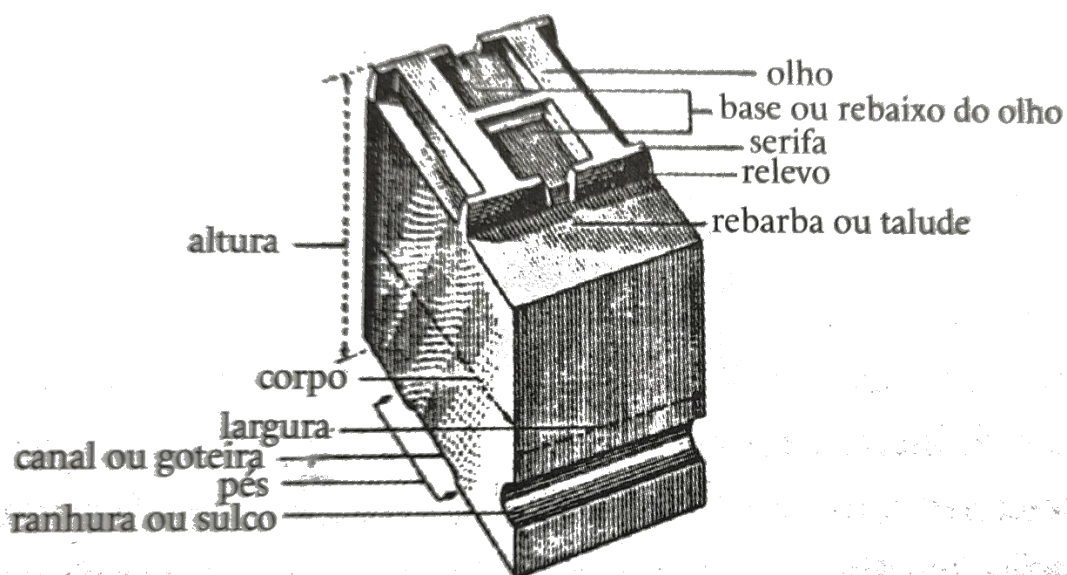
²²⁵ COSTA, Claudio Luiz da. Ofício com pedido de aumento da 5ª verba (Diversos) para compra de materiais para o ensino. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1859d. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 3 de 1859, fl. 150.

²²⁶ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 22 de fevereiro de 1860*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1860c. Relatório. Manuscrito. Cod.: AN IE5 4 de 1860, fl. 29-33.

tipográficas estabelecidas, desde o século XVII, por Fournier e Didot, tais como o Ponto, o Cícero ou a Paica do sistema anglo-americano (ARAÚJO, 2014).

Segundo Anjos (1886, p. 11), a palavra *typo* era empregada para designar as diferentes espécies de caracteres usados na Tipografia: “Como teem de se combinar umas com as outras, devem as letras ter todas altura equal; variam apenas pelo corpo (que é a extensão da haste de cada letra no sentido vertical do olho) e pela grossura proporcional.”. Os tipos eram feitos com liga metálica de chumbo e outros metais, tal como “regulo de antimonio, estanho, e ás vezes mesmo o cobre” (p. 12). A liga metálica era fundida e colocada no molde e assumia a forma desejada. O tipo era dividido em várias partes, tais como a haste (sobre a qual a letra estava fixada), o olho (o desenho da letra que imprime, no papel, sua superfície em relevo) e as serifas (os detalhes, traços e ornamentos do símbolo). No caso do braille, apesar de o corpo do tipo conter a haste e o olho, mesmo que sem a necessidade do uso de tinta, as serifas eram inexistentes, pois não havia diferenciação de estilo. Dessa forma, as variações dos tipos (romano, itálico, gótico, redondo etc.), que existiam nas letras em tinta, nesse período, não faziam sentido para o caso do braille, por ter um formato mais ou menos padronizado (a não ser se forem consideradas as pequenas variações que poderiam ocorrer, de acordo com o molde elaborado para cada tipografia).

Figura 17 - O corpo do tipo



Fonte: Araújo (2014, p. 293).

Considerando suas características, dentro do universo das tipografias, podemos classificar o braille como uma das variadas “famílias de tipos”²²⁷ existentes. As famílias, inclusive, são usualmente nomeadas pelo nome de seu criador ou pelo nome dado pelo criador. De acordo com Araújo (2014), as famílias dos tipos são:

o conjunto ou repertório completo de caracteres com um mesmo estilo ou desenho (maiúsculas, minúsculas, sinais de pontuação, acentos, numerais) em todos os corpos (tamanhos) e gêneros (romano, itálico, estreito, negrito etc.), tal como previsto por seu criador, que integram uma caixa tipográfica, uma coleção de matrizes destinadas a máquinas compositoras ou uma fonte digital. (p. 294-295).

Araújo (2014) relata que, no século XIX, houve transformações e inovações tecnológicas no campo da tipografia, reflexo do forte avanço da Revolução Industrial. A velocidade de impressão foi um dos fatores que mais se desenvolveu; já em 1811, o alemão Friederich König fez funcionar, em Londres, uma prensa mecânica a vapor, que permitia imprimir 800 a 1.100 folhas por hora. Anteriormente a essa invenção, considerava-se rápida a impressão de 250 folhas por hora, nas prensas manuais. Em 1851, os prelos de impressão tiravam 20.000 folhas por hora: “os avanços mecânicos tornaram a informação barata, acessível e oportuna para a maioria das pessoas.” (CLAIR; BUSIC-SNYDER, 2009, p. 77).

Passados 10 anos desde a compra do prelo manual, em 1859, a direção do Imperial Instituto continuava a reclamar de sua oficina tipográfica, por estar muito “mal montada”, contando com “poucos ou quase nenhum dos materiais necessários aos trabalhos de impressão” e um prelo “velho, muito pequeno e pesado”, o que resultava em pouco, ou quase nenhum resultado (MAGALHÃES, 1870a, p. 15). Em 1869, Claudio Luiz da Costa já falava da necessidade de melhor abastecê-la com maior quantidade de materiais e outros, que ainda não possuía, sendo necessário aumentar a quantidade de “*blocs*”²²⁸, “linhas”²²⁹ e “espaços”²³⁰, além de serem indispensáveis alguns utensílios novos de ferro e madeira. (COSTA, 1869a). Contudo, isso não aconteceu durante o período imperial, o que significa que a impressão em braille brasileira continuou lenta e trabalhosa, não acompanhando o desenvolvimento das técnicas de impressão do hemisfério norte.

²²⁷ A chamada *fonte* na composição tipográfica de caixa ou de máquina compositora “constitui o jogo de tipos de uma determinada família, circunscrito a um só corpo e gênero” (ARAÚJO, 2014, p. 295).

²²⁸ *Blocs* devem se tratar dos blocos utilizados para completar as linhas sem letras, também utilizados para preencher e formar linhas em branco.

²²⁹ Lâminas fundidas utilizadas para separar as linhas.

²³⁰ Os espaços eram peças mais baixas do que as letras, utilizados para estabelecer a separação necessária entre os tipos na hora da composição e impressão (ANJOS, 1886).

Ainda que em momentos distintos, tanto no Brasil como em alguns países europeus, a produção de livros em tinta acompanhasse as pesquisas tipológicas, como o livro de bolso que fez surgir uma variedade de formatos e o uso mais abundante da iconografia, no caso dos livros em braille, graças ao tamanho do caractere e às especificidades de sua leitura, o seu formato não parece ter variado muito, ainda que a documentação revele que houvesse obras *in-8º*, *in-4º* e *in-folio*²³¹.

Em virtude da condição de cegueira, o uso da iconografia parecia não acontecer; contudo, houve a impressão de figuras geométricas em relevo. Em relatório de 19 de março de 1864²³², Claudio Luiz da Costa (1864a) conta que tentou encomendar, de Paris, pranchas em relevo, mas elas não eram vendidas devido ao pequeno número de exemplares disponíveis. Mais tarde, o abridor²³³ Fidelis Ferrera Paradellas, da secção de abrigão da Casa da Moeda, foi encarregado de construir as chapas e matrizes para que a impressão das formas geométricas fosse feita na oficina tipográfica do Instituto. A construção de tais matrizes parece ter tido certa dificuldade, da mesma forma como ocorreu no processo de fundição dos tipos em braille para a tipografia do Instituto. Entretanto, em relatório de 11 de março de 1868, Claudio Luiz afirma que os alunos não puderam aprender todo o conteúdo de geometria em virtude da falta de chapas em relevo, e que houve tentativas de importá-las na Europa:

Cansei de as mandar inutilmente procurar na Europa, e desenganei-me da improficuidade dos muitos ensaios que se fizeram para se alcançar fabrical-as n'esta Côrte. Pretendo este anno recorrer ao Ministerio d'Estrangeiros para alcançar, por intermédio dos nossos agentes diplomáticos na Belgica ou n'Alemanha, saber se podem fundir as chapas metálicas para a impressão das pranchas em relevo, e a quanto pode montar o importe das chapas necessárias, em moeda d'esses paizes: as informações só com um anno d'espera poderão chegar satisfactorias; e ainda depois, conforme o preço de toda a fundição e o estado em que se achar o cambio, poderá o governo julgar sobre a oportunidade de fazer-se a encomenda, ou de a sobrestar. (COSTA, 1868a, p. 10).

Anos mais tarde, em maio de 1877, o Comissário do Governo afirma que, apesar de mal montadas, as oficinas tinham grande utilidade no Instituto, realizando

²³¹ No período de fabricação manual do papel, havia um sistema de medidas uniforme para o seu tamanho. A medida “partia de um tamanho-padrão da folha sem dobra, dita in-plano (32x44cm), com duas páginas, i.e., reto e verso. Daí em diante vinham os múltiplos dessa folha em dobras: *in-folio*, dobrada pela metade, *in-4º*, dobrada duas vezes, *in-8º*, dobrada três vezes, e assim por diante.” (ARAÚJO, 2014, p. 350).

²³² COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 19 de março de 1864*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1864a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1864, fls. 300-311.

²³³ Os abridores de cunhos ou de ferros “eram responsáveis por produzirem os moldes dos cunhos com gravuras e com símbolos que deveriam ser previamente estabelecidos para o anverso e o reverso das moedas” (SANTOS, 2020, p. 5).

a impressão até de estampas de geometria com figuras em relevo e que as chapas para tais figuras também foram ali preparadas (LEITÃO, 1877, p. 3). Isso mostra que, importadas ou produzidas em território nacional, as chapas foram adquiridas, permitindo a elaboração de figuras em relevo na oficina tipográfica.

3.2.3. Os títulos produzidos pela oficina tipográfica

Pelo que consta na documentação, as oficinas, desde sua fundação, nunca ficavam ociosas. As únicas exceções parecem ter sido em 1866, quando houve interrupção das atividades por alguns meses, em virtude da mudança da sede do Instituto, do Morro da Saúde para a Praça da Aclamação (COSTA, 1867a), e com a transferência para o edifício da Praia Vermelha, somada à reorganização das oficinas, em 1891. Realizando intensa produção ao longo das décadas, a oficina tipográfica, já nos primeiros anos de funcionamento, parece ter chegado a um nível de qualidade satisfatório, apesar de sua atividade lenta e incipiente, conforme mostra Claudio Luiz da Costa, em relatório de 22 de fevereiro de 1860²³⁴: “Os impressos que tenho obtido n’esta importante officina, são tão perfeitos como os vindos de Paris; mas ainda se trabalha com muita morosidade por falta d’espaco e de typos” (COSTA, 1860c, fl. 30). Há indícios, na gestão de Benjamin Constant, de que essa realidade permaneceu a mesma até o final do Império.

É necessário, contudo, relativizar a informação trazida por Claudio Luiz, em 1860, pouco mais de dois anos após a fundação da oficina. O gestor foi o responsável por ter criado a referida atividade profissional e é possível que quisesse mostrar, no relatório enviado ao Ministro do Império, que sua empreitada tinha sido um bom investimento de tempo e gastos orçamentários. A afirmação de que os exemplares produzidos na oficina tipográfica tinham boa qualidade foi recorrente na documentação analisada; contudo, é preciso lembrar que, em 1860, os aprendizes e operários ainda tinham pouco tempo de contato com o ofício para se tornarem, de fato, bons impressores e compositores. Além disso, mesmo com a experiência de seu mestre vidente em outras tipografias, ele também havia tido seu primeiro contato com o Sistema Braille havia poucos anos.

²³⁴ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 22 de fevereiro de 1860*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1860c. Relatório. Manuscrito Cód.: AN IE5 4 de 1860, fl. 29-33.

Quadro 10 - Obras produzidas na oficina tipográfica

Data do documento	Volumes²³⁵	Origem/título/tipologia
06/03/1859	60	Methodo de Tocar Órgão Harmonico ²³⁶
	10	diversas obras para leituras d'instrucção e recreio ²³⁷
	16	quadernos de musica, compreendendo os methodos para o ensino de contraponto e de tocar órgão harmônico ²³⁸
22/02/1860 ²³⁹	24	Methodo de Orgão Harmonico ²⁴⁰
27/10/1863	?	Synonimos de Fr. Francisco de S. Luiz ²⁴¹
19/03/1864	?	1.º volume da Historia Chronologica do instituto ²⁴²
15/02/1866	21	1.º volume da Historia Chronologica do Instituto e parte do 2.º volume
11/03/1867	22	3º tomo da Historia Chronologica do Instituto (e encadernados)
	21	4º tomo da Historia Chronologica do Instituto (e encadernados)
11/03/1868	24	4º volume da Historia Chronologica do Instituto
	?	Grammatica franceza selecta, extrahida das melhores grammaticas ²⁴³ (1º volume já encadernado)
	?	4º volume da Historia Chronologica do Instituto ²⁴⁴
11/03/1869	50	Novo methodo de leitura da língua franceza (e encadernados)
	50	Grammatica selecta da língua francesa (sem impressão da 2ª parte ²⁴⁵)
	20	4º volume da Historia Chronologica (quase finalizado)
	60	<i>Arithmetica</i> de Eduardo de Sá Pereira de Castro ²⁴⁶
22/03/1871	60	Impressos na oficina tipográfica e encadernados
	50	1ª parte da <i>Arithmetica</i> de Ottoni
23/03/1872	20	Impressos na oficina tipográfica e encadernados
	50	Impressos na oficina tipográfica
09/11/1878	100	<i>Constituição do Imperio</i>
	50	<i>Expositor Portuguez</i>
	?	<i>Compendio de Arithmetica</i> ²⁴⁷
14/04/1880	50	Impressos na oficina tipográfica e encadernados
	?	Impressão de estampas de geometria com figuras em relevo
25/06/1881 ²⁴⁸	50	Impressos na oficina tipográfica e encadernados
	50	Impressos na oficina tipográfica para serem encadernados

²³⁵ Optou-se pelo uso do termo “volumes”, neste quadro e no Quadro 14, uma vez que essa é a nomenclatura que aparece nas fontes.

²³⁶ Segundo o documento, estavam finalizando sua impressão.

²³⁷ Não está claro se essas obras foram impressas na oficina tipográfica ou manuscritas pelos alunos

²³⁸ Não está claro se essas obras foram impressas na oficina tipográfica ou manuscritas pelos alunos

²³⁹ O *Methodo de Orgão Harmonico* foi elaborado em 1859 e, em 1860, estavam sendo impressos os *Synonimos* de Fr. Francisco de S. Luiz. Também pretendia-se imprimir dicionários em francês.

²⁴⁰ A partir dos indícios trazidos pelas fontes, trata-se do *Methodo de Raphael Coelho Machado*, descrito em ofício de 15 de março de 1861 e encadernado por Scipião Meróli.

²⁴¹ Segundo o documento, estavam finalizando sua impressão.

²⁴² Segundo o documento, estavam sendo redigidos e iriam com parte do 2º volume impresso.

²⁴³ Obra coordenada pela professora do Instituto e que servia de compêndio.

²⁴⁴ Segundo o documento, em 1867 estavam finalizando sua impressão.

²⁴⁵ Com a importação da *Grammatica* de Noël e Chapsal, a 2ª parte foi considerada desnecessária.

²⁴⁶ Segundo o documento, ainda seria iniciada a impressão.

²⁴⁷ Segundo o documento, ainda seria iniciada a impressão.

²⁴⁸ Os 100 exemplares, provavelmente, se referem à *Arithmetica* de Jardim para uso dos alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Costa (1859b²⁴⁹, 1860c²⁵⁰, 1863b²⁵¹, 1864a²⁵², 1866a²⁵³, 1867a, 1868a, 1869a) e Magalhães (1871, 1872a, 1878, 1880a, 1881a²⁵⁴, 1881c²⁵⁵).

A partir do quadro, é perceptível que houve um aumento gradual da produção de livros na oficina tipográfica. O maior conhecimento e desenvoltura dos seus operários, a melhoria de alguns equipamentos e a existência de um espaço mais amplo e adequado, a partir de 1866, podem ser causas que impulsionaram essa produção. Segundo Relatório de 27 de outubro de 1863²⁵⁶, a situação da oficina tipográfica era agravada pelo espaço onde se situava, antes da mudança para a Praça da Aclamação, em consequência da sua “estreiteza” e pelo estado vacilante do prelo, “na pessima e provisoria collocação em que existe.” (COSTA, 1863b, fl. 189).

3.3. A oficina de encadernação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos

Após a autorização da Secretaria de Estado, em abril de 1859, para que estudantes do Instituto fossem mandados para oficinas externas a fim de aprenderem algum ofício, Claudio Luiz da Costa enviou o aluno Scipião Meróli para a oficina de Nicolao Henriques Soares, com o intuito de que aprendesse o ofício de encadernador. Segundo Costa (1860a, fl. 86): “Pela aptidão do alumno e muita efficacia e dedicação do mestre conseguiu-se, que o alumno em um anno se ache habilitado no officio, havendo ja encadernado varios livros manuscriptos e impressos para o estabelecimento.”²⁵⁷. O seu aprendizado foi destacado pelo Diretor, que afirmava: “o alumno em um anno aperfeçoou-se no officio a ponto de poder encadernar em fins

²⁴⁹ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 06 de março de 1859*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1859b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 3 de 1859, fls. 29-33.

²⁵⁰ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 22 de fevereiro de 1860*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1860c. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1860, fl. 29-33.

²⁵¹ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 27 de outubro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1863, fls. 186-195

²⁵² COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 19 de março de 1864*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1864a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1864, fls. 300-311

²⁵³ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 15 de fevereiro de 1866*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1866a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1866, fls. 284-285

²⁵⁴ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relatório de 25 de junho de 1881*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1881a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 48 de 1881, fl. s/n.

²⁵⁵ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relatório de 25 de junho de 1881*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, 1881c. Relatório. Manuscrito. Cód.: MCBC 436 de 1881, fls. 133-143.

²⁵⁶ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 27 de outubro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1863, fls. 186-195

²⁵⁷ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 01 de agosto de 1860*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1860a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1860, fl. 86-88.

do passado, sem adjutorio d'alguem, 24 volumes, exemplares de uma obra impressa no Instituto” (COSTA, 1860b, fl 173)²⁵⁸.

Nicolao não exigiu qualquer remuneração para realizar tal trabalho, e ofereceu “gratuitamente os utensis e ferramentas necessarias para o alumno trabalhar mesmo no Instituto” (COSTA, 1860a, fl. 86). Zeni (2005) afirma que o Diretor não podia aceitar os instrumentos de Nicolao devido à falta de espaço para inaugurar uma oficina no Imperial Instituto. A desenvoltura do aprendiz fez com que Claudio Luiz da Costa (1860c, fl. 29), em relatório de 22 de fevereiro de 1860²⁵⁹, vislumbresse a sua atuação como mestre da futura oficina de encadernação do Instituto, “tão pronto adiantamento me faz esperar, que este aprendiz com mais dous annos de trabalho, estará um bom encadernador, habilitado para mestre da officina que se deve abrir no Instituto”. Em 1860, Nicolao se desfaz da oficina de encadernação e Scipião foi recomendado pelo seu antigo mestre para continuar o aprendizado em outra, “fornecendo-lhe toda a ferramenta precisa gratuitamente, fazendo com que se continuasse o seu ensino sem a menor gratificação, e com que fosse tratado com o mesmo esmero” (COSTA, 1860b, fl. 174). De acordo com Zeni (2005, p. 199), o Diretor enviou Meroli a Manoel José Gonçalves de Lima Junior, mestre encadernador “a quem pediu que o não mandasse transportar objetos pesados, nem fazer qualquer trabalho braçal, que lhe causasse qualquer fadiga, para que se lhe não agravasse a hipertrofia de coração, moléstia que sofria desde a infância”.

Costa (1868a, p. 7) relata que o aluno estava tão habilitado no ofício, que uma oficina externa de encadernar propôs contratá-lo com um bom salário, contudo “convinha aproveitá-lo para estabelecer a officina no Instituto, e fazel-o mestre d'ella”. A oficina de encadernação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi aberta no dia 15 de novembro de 1861, com o trabalho dirigido e efetuado por Scipião Méroli. Em janeiro de 1862, Costa acreditava que, brevemente, Scipião teria “dous de seus condiscipulos para aprendizes”. De 15 de novembro de 1861 a 31 de janeiro de 1862, a oficina já havia encadernado 14 volumes manuscritos pelos alunos²⁶⁰ (COSTA,

²⁵⁸ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 15 de novembro de 1860*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1860b. Ofício. Manuscrito. Cod.: AN IE5 4 de 1860, fl 173 e 174.

²⁵⁹ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 22 de fevereiro de 1860*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1860c. Relatório. Manuscrito. COd.: AN IE5 4 de 1860, fl. 29-33.

²⁶⁰ Antes de aberta a oficina, Scipião já havia realizado trabalhos de encadernação, enquanto fora aprendiz de Nicolao Henriques

1862b, fl. 609²⁶¹). Tratava-se de trabalho dirigido de forma autônoma por um mestre cego que, além de encadernar, ministrava o ensino para seus aprendizes.

3.3.1. A dinâmica de trabalho na oficina de encadernação

Em 30 de outubro de 1862²⁶², Claudio Luiz da Costa (1862c, fl. 807) informou ao Ministério do Império sobre o falecimento do mestre Scipião Meroli, que já possuía uma “considerável hipertrofia do coração”, tendo falecido de um “aneurisma” no órgão (COSTA, 1868a, p. 7). Scipião Meroli faleceu sem habilitar outro aluno que pudesse substituí-lo, e isso fez Claudio Luiz mapear as possibilidades para que a oficina continuasse a funcionar sob a direção de um mestre habilitado:

Um dos cegos repetidores dos alumnos, que aprendeu a encadernar, me assevera poder-se prestar para fazer continuar esta officina. Estou experimentando se elle desempenha bem o serviço e n'este caso entregar-lhe-ei a mestria da officina com dous discipulos, ficando livre o Instituto de pagar a um mestre. No caso contrario, pedirei autorisação para contractar um bom official de encadernar, que venha ao Instituto ensinar a esses discipulos: o officio é fácil de aprender-se, e pouco tempo será preciso para habilitarem-se os dous aprendizes. (COSTA, 1863c, fl. 14-15)²⁶³.

Diferente do que aconteceu com a oficina tipográfica, quando foi fundada, o Diretor não cogitava a contratação de um mestre externo ao Instituto (fosse cego ou vidente). Considerando os baixos ordenados recebidos pelos mestres cegos do Instituto, à época, empregar um ex-aluno cego na referida função traria economias à instituição e proporcionaria um trabalho que lhe desse, pelo menos, condições de subsistência – algo almejado pelos diretores. Em ofício de 13 de março de 1863, foi comunicado ao Ministério do Império que o aluno João Pinheiro de Carvalho havia assumido o cargo de mestre da oficina de encadernação, substituindo Scipião. João Pinheiro tinha entre 20 e 21 anos²⁶⁴, fora instruído no Instituto Imperial de Jovens Cegos de Paris e, em virtude de sua educação nesse estabelecimento, já era “compositor typographico e bom official d'encadernação para a especialidade dos

²⁶¹ COSTA, Claudio Luiz da. Relatório de 31 de janeiro de 1862. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1862b. Relatório. Manuscrito. Cod.: AN IE5 4 de 1862, fl. 605-609.

²⁶² COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 30 de outubro de 1862 que comunica a morte do aluno Scipião Méroli*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1862c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1862, fl. 807.

²⁶³ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório enviado ao ministro do Império, Marquês de Olinda, em [11] de janeiro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863c. Relatório. Manuscrito. Cód. AN IE5 5 de 1863, fls. 11-17.

²⁶⁴ Em 15 de junho de 1861, Claudio Luiz da Costa (1861b, fl. 388) informa ser um “jovem de 17 a 18 annos d'idade”.

cégos.”²⁶⁵ (COSTA, 1861b, fl. 388). O aluno era repetidor de música e língua francesa do Instituto Brasileiro e, por ter sido considerado “muito hábil”, foi-lhe entregue a “direcção dos trabalhos da officina, bem como dos alumnos para aprendizes”, tendo já encadernado, em março de 1863, 12 volumes “com perfeição”²⁶⁶. (COSTA, 1863d, fl. 55). Atuou como mestre da oficina de encadernação sem pagamento, até 1865, quando foi contratado em 08 de março, passando a receber 50\$000 réis mensais²⁶⁷ (COSTA, 1865a, fl. 173; MAGALHÃES, 1882a²⁶⁸). Chegou a requerer, sem muito sucesso, o mesmo ordenado do mestre da tipografia (COSTA, 1865e, fl. 15²⁶⁹). Sobre o referido empregado e seu pedido, Zeni (2005, p. 187) afirma:

Na verdade, João Pinheiro de Carvalho pretendia o mesmo ordenado do mestre da oficina tipográfica, que era de 1:080.000 anuais. Ocorre que, sendo ele já repetidor do Instituto, portanto funcionário público, só poderia receber uma gratificação que secundaria os vencimentos que vinha obtendo. Se recebesse integralmente o ordenado equivalente ao do mestre da oficina tipográfica, ficaria com vencimentos de 1:480\$000, colocando-o muito acima dos outros empregados, o que, certamente, provocaria descontentamentos.

Segundo o autor, os mestres das oficinas tinham uma situação pouco segura em relação às suas funções no Instituto. Não eram empregados públicos e recebiam em folha à parte. Conforme destacado, devido à gratificação recebida, contratar alguém que já era funcionário representava uma grande economia à instituição (ZENI, 2005). João Pinheiro continuou atuando como repetidor da Classe de Francês e da 2ª Classe de Música, tornando-se, em 1882, professor da mesma Classe de Música e tendo aposentadoria em 30 de abril de 1896 (SILVADO, 1896c²⁷⁰).

O *Mappa demonstrativo do pessoal dos alumnos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, de 09 de fevereiro de 1863, lista cinco alunos que atuavam na oficina: Candido Joze Correia da Silva, como aprendiz de encadernador; Epiphanio Freire da Silva, aluno externo que “há poucos dias” passou a aprender a encadernar, nas horas

²⁶⁵ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 15 de junho de 1861*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1861b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1861 fls. 388-391.

²⁶⁶ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício comunicando que João Pinheiro de Carvalho assumiu a maestria da oficina de encadernação, de 13 de março de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863d. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1863, fl. 55.

²⁶⁷ COSTA, Claudio Luiz da. *Folha de pagamento de 31 de agosto de 1865*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1865a. Folha de pagamento. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1865, fl. 173.

²⁶⁸ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relação de nomeação e posse dos empregados do Instituto de 09 de outubro de 1882*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1882a. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 49 de 1882, fl. s/n.

²⁶⁹ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício solicitando ordenado do mestre da oficina de encadernação de 04 de janeiro de 1865*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1865e. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1865, fls. 15-17.

²⁷⁰ SILVADO, Brasil. *Relatório de 31 de dezembro de 1896*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1896c. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 70 de 1896, p. I-XIII.

que lhe eram vagas; e havia ainda a proposta de empregar Honorato Jozé Correia na mesma oficina²⁷¹. No fim do ano seguinte, entre os alunos que atuaram como aprendizes na oficina de encadernação, João Carlos Leopoldo da Silva Parreiras e Agostinho José Martins aparecem como destaque, em documento sobre os julgamentos dos exames, de 27 de dezembro de 1864²⁷², em virtude da perfeição de seu trabalho na oficina (COSTA, 1864b). Em relatório de 02 de abril de 1870, além do mestre da oficina, João Pinheiro de Carvalho, outros nomes compunham seu quadro de operários: Francisco José Alves, Felismindo Nogueira da Costa, Augusto José Ribeiro²⁷³, Candido José Correia, Manoel Pacheco de Lima e Silva, Joaquim José de Aragão Cabral e Antonio Ignacio de Oliveira (MAGALHÃES, 1870a). Da mesma forma como ocorreu na oficina tipográfica, na de encadernação, o número de alunos também variou ao longo dos anos, trazendo certas semelhanças:

Quadro 11 - Alunos operários aprendizes da oficina de encadernação

Data da documentação	Número de alunos operários²⁷⁴
09/02/1863	2
19/03/1864	4
15/02/1866	4
11/03/1868	5
11/03/1869	6
02/04/1870	7
22/03/1871 ²⁷⁵	3
19/04/1875	1
20/07/1876	2
10/05/1877	2
09/11/1878	2
07/03/1883	1

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos mesmos documentos utilizados para compor o Quadro 9.

²⁷¹ COSTA, Claudio Luiz da. *Mappa demonstrativo do pessoal dos alumnos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos de 09 de fevereiro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863a. Mapa. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1863, fls. 33-37.

²⁷² COSTA, Claudio Luiz da. *Julgamento dos exames finais de 27 de dezembro de 1864*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1864b. Julgamento. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1864, fls. 554-555.

²⁷³ Em documento de 10 de janeiro de 1877, é afirmado que Augusto José Ribeiro tornou-se “notável na encadernação em cuja officina presta ha muitos annos bons serviços auxiliando o respectivo mestre” (MAGALHÃES, 1877b, fl. s/n). Isso demonstra que o aluno continuou a trabalhar na oficina na década de 1870 até, pelo menos, 1877.

²⁷⁴ Nessa tabela, são contabilizados os alunos operários e aprendizes de encadernação, sem considerar os mestres da oficina.

²⁷⁵ Ao analisar o quadro, é perceptível que tanto na oficina tipográfica, quando na de encadernação, houve uma diminuição significativa do número de alunos operários a partir da década de 1870. Os documentos do Arquivo Nacional que contêm informações mais detalhadas sobre o período ainda não foram totalmente analisados. Espera-se, portanto, que, futuramente, sejam encontrados indícios nas fontes sobre as causas dessa redução do número de aprendizes.

Apesar de não haver dados consistentes referentes à década de 1880, nesse período, o número de alunos aumentou, o que, possivelmente, fez com que mais aprendizes e operários trabalhassem em ambas as oficinas. Em relatório de 22 de março de 1871, Benjamin Constant informa que Francisco José Alves e Felismindo Nogueira da Costa, que atuavam como ajudantes da oficina de encadernação, deixaram o Instituto. Sobre Francisco José Alves, o Diretor comenta:

Durante as férias de 1869 obtive do Sr. José Gonçalves de Lima, estabelecido com uma bem montada oficina de encadernação á rua do General Camara n. 115, permissão para que este alumno fosse ali aperfeiçoar-se na arte de encadernar; e no fim do mez e meio adiantou-se bastante para poder viver hoje sobre si com o produto do seu trabalho. (MAGALHÃES, 1871, p. 7).

Mesmo que essa seja uma exceção, verifica-se que a proposta de educação profissional do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, de ensinar um ofício a seus alunos para que eles se tornassem “cidadãos úteis” e tivessem uma vida mais independente fora da instituição, logrou certo êxito. Apesar das críticas contundentes feitas por autores como Araújo (1993), sobre o caráter asilar da instituição no século XIX, preservando vários de seus ex-alunos como funcionários, mesmo após a conclusão do seu curso, é importante compreender o Instituto dos Meninos Cegos como um dos poucos espaços disponíveis para a realização profissional de pessoas cegas na sociedade brasileira do Oitocentos. Vivendo em uma cultura que os marginalizava, a oportunidade de atuar como mestre de oficina, contramestre, operário, repetidor ou professor dessa instituição, mesmo com um salário mais baixo do que o usual, era uma das raras possibilidades de trabalho que os cegos tinham à época, independente da formação intelectual e profissional dada pelo Instituto.

Em 18 de junho de 1867²⁷⁶, João Pinheiro, mestre da oficina de encadernação, foi suspenso pelo Diretor do Instituto, pois “limitando-se a ensinar a cozer os livros aos seus discipulos, adréde²⁷⁷ se esquivava de lhes ensinar a encadernarl-os, deixando assim de cumprir as obrigaçoens com que fôra contractado” (COSTA, 1867c, fl. 660). Claudio Luiz relata que, ao dar a advertência sobre o ocorrido, o mestre de encadernação entrou em conflito com um de seus discípulos, João Pereira da Silva, por achar que ele havia feito a denúncia. No mesmo ofício, o Diretor pede autorização ao ministro para rescindir o contrato de João Pinheiro. Contudo, apesar do despacho ser favorável à dispensa do mestre, caso ele continuasse a “proceder mal”, segundo

²⁷⁶ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 18 de junho de 1867*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1867c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1867, fl. 660.

²⁷⁷ De forma intencional.

ofício de 25 de junho de 1867²⁷⁸, ficaria suspenso por apenas três dias, “por haver se sujeitado a trabalhar em conformidade do seu contracto, haver retirado suas exigencias contrarias á disciplina do estabelecimento, promettendo proseguir no exacto cumprimento dos seus deveres.” (COSTA, 1867d, fl. 668).

Os conflitos de interesse eram presentes na instituição. Com as poucas possibilidades profissionais que um adulto cego tinha na sociedade da época, é possível que as atitudes de João Pinheiro tenham sido motivadas pelo receio de ser substituído por um aprendiz encadernador tão habilidoso quanto o próprio mestre. Nesse cenário, deixar de ensinar todo o processo de encadernação aos seus aprendizes seria uma estratégia de manter a sua função no Instituto. Mesmo com o ocorrido, João Pinheiro só recebeu uma advertência. O fato é que o trabalho da oficina era necessário, pois ficar sem um mestre habilidoso, ainda que por pouco tempo, ou treinar um novo aprendiz para a função, acarretaria problemas a Claudio Luiz da Costa, que precisava encadernar obras produzidas pela tipografia e manuscritas por alunos em sala, para que os livros fossem utilizados e os conteúdos escolares ministrados.

Há elementos suficientes que indicam semelhanças entre o trabalho de encadernação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e aquele realizado por outras oficinas do período, ainda que tenha havido adaptações no processo. Apesar de João Pinheiro de Carvalho, que foi o mestre da oficina de encadernação durante a maior parte do século XIX, ter aprendido o ofício no Instituto de Cegos de Paris, os materiais utilizados na oficina do Instituto brasileiro eram os mesmos das demais, tendo forte relação com o processo de produção do livro em tinta (houve, inclusive, encadernação de obras em tinta no final do século). Além disso, alguns alunos desempenharam a função de encadernador fora da instituição, como aconteceu com o seu primeiro mestre, Scipião Meroli (que aprendeu o ofício em oficinas que encadernavam livros em tinta no Rio de Janeiro). Dessa forma, é interessante trazer o panorama das atividades de encadernação em tinta, presentes no século XIX, para conhecer um pouco mais desse processo realizado pelos estudantes cegos.

De acordo com Utsch (2022, p. 111, tradução nossa), o século XIX “consolida o campo da encadernação como um espaço profissional e temático específico que permite identificar jogos de tensão e conflitos simbólicos, nos quais os discursos sobre

²⁷⁸ COSTA, Claudio Luiz da. Ofício de 25 de junho de 1867. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1867d. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1867, fls. 668.

a própria prática se multiplicam e atingem outras esferas de apropriação”²⁷⁹. Segundo a autora, no início do Oitocentos, havia dois circuitos de elaboração da encadernação que se confrontavam: a tradição artesã e a edição pré-industrial, que traz a encadernação do editor como o grande diferencial do período. Isso promove um aumento dos estilos, materiais, técnicas e usos dos objetos envolvidos com esse processo, havendo, inclusive, inovações no campo da decoração. Enquanto as técnicas de produção do impresso permitiram a ampliação das cópias, gerando formas mais padronizadas do texto, o processo de encadernação comercial fez o inverso, diversificou suas formas, contando com modelos dos mais luxuosos até os mais simples, atingindo, assim, um diverso público letrado. Para Utsch (2022), a encadernação participa da última etapa da produção do livro e se estabelece como o primeiro elemento de apropriação do leitor, situando-se entre as práticas de difusão e recepção do impresso, entre o produtor do texto (notário ou impressor-editor) e seu consumidor (leitor, escola ou biblioteca).

Em sua obra, Araújo (2014, p. 554, grifos no original) apresenta brevemente o processo de acabamento dos livros, por meio da *dobragem*, *alceamento*, *brochagem* e, finalmente, trazendo o seguinte conceito de encadernação:

Encadernação: operação de fazer aderir a uma capa dura o conjunto de cadernos que constitui cada exemplar do livro dito encadernado (fr. *relié*, ing. *bound*). Seu princípio é idêntico ao da brochagem, salvo que: a) os cadernos são necessariamente costurados entre si; b) ao conjunto dos cadernos costurados se colam as *folhas de guarda* na margem da lombada do primeiro e do último cadernos, com o fim de prender o livro à capa; c) a refilagem dos cadernos e das guardas faz-se antes da colocação da capa; d) o dorso da capa apresenta-se arredondado (ao contrário do dorso quadrado das brochuras), quer de forma lisa, quer com ‘nervos’ ou ‘nervuras’, i.e., saliências na lombada; e) a capa é dura, vale dizer, constitui-se de amadas rígidas, geralmente de papelão, forradas de diversos materiais; ao editor compete escolher o material de revestimento da capa²⁸⁰.

As inovações e a mecanização do campo de produção do impresso e a ampliação, complexificação e fortalecimento do mercado editorial, transformaram o processo de encadernação no século XIX²⁸¹. Houve, por exemplo, a mecanização do procedimento relacionado à constituição das caixas, que passou a ser feito com o

²⁷⁹ “consolida el campo de la encuadernación como un espacio profesional y temático específico que permite identificar juegos de tensión y conflictos simbólicos, en el que los discursos sobre la propia práctica se multiplican y alcanzan otras esferas de apropiación.”

²⁸⁰ Segundo o autor o revestimento da capa pode ser feito de papel, como o cartonado, de tecido ou, usando um processo mais recente, de fibra sintética (ARAÚJO, 2014).

²⁸¹ Até o fim do século XVIII predominou a técnica de encadernação a pergaminho (UTSCH, 2022).

auxílio de uma prensa. Nesse período, havia a mescla de elementos da produção tradicional adaptados às novas condições impostas pela mecanização.

Segundo Utsch (2022), esse contexto possibilitou novos procedimentos com maior exigência técnica e decorativa. A autora defende que a mais importante mudança do período foi a transição da técnica da costura em cordas, que gerava nervuras simples ou duplas, para a chamada costura grega²⁸², de matriz bizantina, caracterizada pelo bordado ou serrilhado, com ranhuras transversais feitas no verso do volume para acomodar as cordas, que passam a possuir espessura reduzida, obtendo, assim, o verso liso e a lombada plana. A inovação dessa técnica garantia maior agilidade ao processo de encadernação, tendo continuidade nos séculos XX e XXI, ainda compondo o corpo técnico da encadernação artesanal tradicional.

Outro procedimento característico do período foi o uso da coluna falsa²⁸³, que aprimorou a estética do livro, escondendo os elementos de reforço que lhe davam sustentação, o que fazia surgir uma lombada oca. Essa lombada, teoricamente, poderia contribuir para diminuir a degradação do seu material de forro e decoração²⁸⁴. Contudo, seu uso, ao limitar a amplitude do movimento de abertura, exercia tensão sobre os cadernos, implicando na área de articulação entre as capas e a lombada, o que poderia contribuir para a deterioração das suas dobradiças. Esse processo inaugura um novo sistema mecânico de encadernação, que tem forte impacto na funcionalidade do livro e, conseqüentemente, nos aspectos relacionados com a conservação. (UTSCH, 2022).

²⁸² Segundo Utsch (2022), na costura tradicional em cadarço, a linha de costura deve passar em volta dos cordões de suporte com uma volta de 360 graus, que pode até ser repetida para preencher todo o volume relativo à espessura de cada caderno que compõe o corpo do livro, na costura grega, o fio passa pelos cadarços por meio de um laço de 180 graus, que cobre apenas a face externa do suporte da costura. Isso permite a acomodação dos cordões nas ranhuras geradas pela ondulação e grande agilidade no processo de costura.

²⁸³ “Até então, o revestimento de uma encadernação era aplicado diretamente na lombada, com seus elementos de reforço, que tornavam visíveis todos os relevos causados pelas costuras nas cordas e, assim, as nervuras naturalmente evidentes no plano horizontal da lombada coberta ficaram expostas. Com as alterações decorrentes do processo de ondulação, o material do forro, muitas vezes o bocado, deixa de ser aderido diretamente na lombada, para ser colado em um papelão com as mesmas dimensões que é colocado entre a lombada e o forro. A lombada oca, pelo menos idealmente, torna a abertura da encadernação mais segura, minimizando a degradação do material de forro e decoração da lombada, pois com a lombada nova mecânica a lombada falsa é expelida para fora no ato de abrir o livro.” (UTSCH, 2022, p. 97).

²⁸⁴ Com intenção de perpetuar a tradição do código, os encadernadores promoveram técnicas para possibilitar a ausência de nervuras com uso de tiras de papelão, pergaminho ou couro dispostas horizontalmente, e coladas, sobre o papelão que compunha a lombada falsa. Isso garantia a tradicional visualidade do livro e criava uma superfície sólida, adequada para a execução do douramento (UTSCH, 2022).

Segundo o relato de Guillié (1819 apud FULAS, 2021), sobre o processo de produção de obras em relevo pelo seu método, no Instituto de Paris, as técnicas de encadernação variaram com o tempo; normalmente, as páginas eram costuradas e encapadas com papelão grosso, após a secagem do papel. Infelizmente, a documentação consultada não traz muitos detalhes sobre os elementos relacionados à prática de encadernar no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, tais como as técnicas utilizadas, o tipo de cobertura e os procedimentos para decoração.

3.3.2. Equipamentos e materiais da oficina de encadernação

Entre os equipamentos necessários e adquiridos para a oficina de encadernação, estava a doação de “uma nova prensa de aparar papel, pello novo systema, que expressamente mandou comprar para ella em Paris” (COSTA, 1862d, fl. 701), feita por Nicolao Henriques Soares e informada em ofício de 07 de junho de 1862²⁸⁵. Contudo, em relatório de 27 de outubro de 1863²⁸⁶, é pedida ao Ministro do Império autorização para comprar, em Paris, uma nova máquina de aparar livros, conhecida como “Massicó”²⁸⁷, própria para o trabalho dos cegos. Apesar de não apresentar detalhes do porquê, a máquina inglesa, doada por Nicolao Henriques, só era considerada “propria para os videntes”. A máquina inglesa estava sendo utilizada, mas seu uso necessitava da presença do inspetor de alunos guiando o trabalho para evitar acidentes. (COSTA, 1863b, fl. 189).

Vários eram os materiais comprados e importados para permitir que as oficinas tipográfica e de encadernação funcionassem. A partir de 1860, aparecem, na *Conta de despesas miúdas e diárias*, de praticamente todo o mês, gastos com materiais para as oficinas. Entre os gastos mais recorrentes, estavam aqueles para a compra de lixas, lima fina e grossa, para ambas as oficinas; cadarço, corda, barbante, brocha de cabelo, pregos e outros para a oficina tipográfica; e cadarço de linho, colas e uma grande quantidade de farinha de trigo (possivelmente para a fabricação de cola) para oficina de encadernação. Entre outros utensílios de compra esporádica, houve a

²⁸⁵ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 07 de junho de 1862*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1862d. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1862, fl. 701.

²⁸⁶ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 27 de outubro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1863, fls. 186-195.

²⁸⁷ Nome presente em: COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 10 de novembro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863e. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1863, fl. 214.

presença de escovas e espátulas, amoladores para a máquina de aparar papel da oficina de encadernação e uma almotolia (utensílio de metal que armazena óleo usado para lubrificação) para a oficina tipográfica²⁸⁸, entre vários outros.

Os materiais mais recorrentes para a importação eram as resmas²⁸⁹ de papel próprias “para a escripta e livros dos meninos cégos”²⁹⁰ vindos de Paris (COSTA, 1860e, fl. 45). Os pedidos e as encomendas de papel foram muitos ao longo do século, contando com papéis coloridos e de diversos tipos - finos, grossos e médios em diversas quantidades e aspectos para a oficina de encadernação; papel escuro Raisin e papelão (*carte blanche*), além de papel de calcar ou fumado para escrever com a máquina de Foucault (COSTA, 1863e, fl. 214²⁹¹; 1869b²⁹²; MAGALHÃES, 1873c²⁹³). As marcas também variaram, pois foram pedidas resmas de papel Martory, Raisin, Jesus (próprio para imprimir em relevo), Cavallier e Colombier (MAGALHÃES, 1873c²⁹⁴; 1888c²⁹⁵). Os pedidos eram recorrentes e grande parte deles seguia com amostras dos papéis solicitados e suas respectivas dimensões. Foi comum o registro, na documentação, de que o papel da instituição estava acabando, o que demandava urgência na aquisição do material. Há ainda relatos da importação de outros materiais, tais como *pélles de chagrin*, caçarola de ferro, cola importada e gomme arábica para

²⁸⁸ O primeiro documento onde aparecem essas compras mensais é: COSTA, Claudio Luiz da. *Conta de despesas miúdas e diárias (2ª via) de 30 de novembro de 1860*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1860d. Conta. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1860, fl.8.

²⁸⁹ Uma resma equivale a quinhentas folhas de papel.

²⁹⁰ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 31 de março de 1860*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1860e. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1860, fl. 45.

²⁹¹ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 10 de novembro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863e. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1863, fl. 214.

²⁹² COSTA, Claudio Luiz da. *Relação dos materiais encomendados de Paris de 17 de fevereiro de 1869*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869b. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1869, fl. s/n.

²⁹³ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relação dos objectos para a instrução dos alumnos deste Instituto que dever ser mandados vir da Europa e dos Estados Unidos de 06 de março de 1873*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1873c. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 9 de 1873, fl. s/n.

²⁹⁴ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relação dos objectos para a instrução dos alumnos deste Instituto que dever ser mandados vir da Europa e dos Estados Unidos de 06 de março de 1873*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1873c. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 9 de 1873, fl. s/n.

²⁹⁵ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relação de materiais necessários ao Instituto de 09 de abril de 1888*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1888c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 55 de 1888, fl. s/n.

a oficina de encadernação²⁹⁶, e também de um componedor²⁹⁷ de ferro e novos *lingots*²⁹⁸ de ferro para a oficina tipográfica²⁹⁹ (COSTA, 1866b; 1867e).

Costa (1863b, fl. 189³⁰⁰) defende que a necessidade de comprar tais papéis vindos da França dava-se pelo fato de serem muito caros os vendidos no Brasil. De acordo com Araújo (2014), até o século XIX o papel era feito à mão, folha a folha, cuja matéria prima era, geralmente, trapos de linho e algodão³⁰¹. A primeira máquina industrial para fazer papel, inventada em 1789, só começou a ser usada no século XIX e permitiu aumentar a velocidade de fabricação, imprimir o produto acabado com maior uniformidade e, conseqüentemente, diminuir o seu valor. “Em 1803, o inglês Henry Fourdrinier construiu uma máquina de fazer papel em rolo contínuo, revolucionando a manufatura do papel.” (CLAIR; BUSIC-SNYDER, 2009, p. 77). Nesse período, outros tipos de materiais passaram a ser utilizados para sua fabricação: resinosos (epícea, pinho), fibrosos (bambu), além de resíduos agrícolas (palha, bagaço de cana), têxteis (trapos e estopas) e mesmo industriais (o próprio reaproveitamento do papel usado). A maior ou menor porcentagem de determinados materiais condicionava a qualidade e o valor do papel fabricado. No caso do papel usado para o braille, sua espessura ou corpo determinavam o volume do livro, que normalmente era maior do que o usual, em virtude da necessidade de uma elevada gramatura³⁰² do papel, para não rasgar com a impressão dos pontos em relevo. No século XVIII, Valentin Haüy usava papel umedecido para dar aderência e absorver o relevo de sua escrita tipográfica para cegos, prática que, provavelmente, continuou a ser realizada para impor o relevo do braille.

Segundo Bittencourt (2008), o papel para uso nas tipografias era normalmente importado e “as taxas sobre o papel eram mais elevadas do que a estabelecida para livros importados, fato que agravava as já precárias condições da indústria nacional”

²⁹⁶ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 31 de janeiro de 1866*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1866b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1866, fl. 280.

²⁹⁷ Os componedores, segundo Araújo (2014), eram utensílios de metal onde se dispunham os tipos e se justificavam as linhas no início do processo de composição.

²⁹⁸ Lingotes, segundo Araújo (2014), eram linhas de composição de tipos, usadas para se espaçar e alargar a composição.

²⁹⁹ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 31 de maio de 1867*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1867e. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1867, fl. 659.

³⁰⁰ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 27 de outubro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1863, fls. 186-195.

³⁰¹ De acordo com Hallewell (2017, p. 228), “no século XIX, o papel brasileiro era feito de trapos velhos de algodão ou linho puros, o que o tornava mais caro (embora melhor) do que o papel produzido a partir de madeira, importado da Bélgica e de outros lugares”.

³⁰² A gramatura é definida como a quantidade de gramas por metro quadrado de papel (g/m²).

(p. 75). O quilo do papel importado, de acordo com Hallewell (2017), chegava a ser 60% mais caro do que o quilo do livro. A taxa  o sobre o papel não era única e flutuava de maneira instável, de acordo com os serviços da alfândega e a forma de sua categorização (papel jornal tinha taxas mais baixas do que papel para escrever). Hallewell (2017) expressa que, apesar de existirem fábricas de papel desde a Impressão Régia, as gráficas não utilizavam a produção nacional. Segundo o autor, a primeira delas estava localizada na zona norte do Rio de Janeiro, fora criada por portugueses no início do século, mas não parece ter logrado êxito.

Utsch (2022) afirma que, no campo da encadernação, ao longo do século XIX houve a introdução da prensagem cilíndrica, substituindo o golpe por martelo; o uso da guilhotina (patenteada em 1844), ferramenta de corte fundamental para a padronização do corpo do livro e o corte do papelão; e a fabricação de máquinas para ondular, costurar e formar caixas (na segunda metade do século). Além disso, p de haver a divisão do processo de fabrico, com a separação da capa com o corpo do livro, permitindo o tratamento e decoração das capas em superfície plana. No campo da decoração, houve o uso da litografia e da cromolitografia para criação de composições decorativas, e o aparecimento da roqueira ou prensa de dourar, que mecanizou a técnica de dourar com chapas (atividade que permitia estampar o centro e a lombada do revestimento em um único golpe de pressão), popularizando o uso do ouro estampando composições.

Essas transformações do processo e dos materiais, contudo, resultaram em maior degradação das formas, principalmente pelo rompimento das dobradiças (UTSCH, 2022). A maior produção, circulação e usos do livro, ao longo do século XIX, contribuiu para a maior efemeridade desse objeto:

Se, por um lado, a nova mecânica das formas do livro reinventa a plasticidade da encadernação e traz consigo uma expansão sem precedentes dos espaços de distribuição do livro, por outro, a excessiva simplificação dos procedimentos, acompanhada do sucesso triunfante do livro no mercado de bens de consumo, terá impacto nos valores atribuídos a esses objetos, cujos usos ef meros regulam seus processos de preserva  o³⁰³. (UTSCH, 2022, p. 109, tradução nossa).

³⁰³ “Si, por un lado, la nueva mecânica de las formas del libro reinventa la plasticidad de la encuadernación y trae consigo una expansión sin precedentes de los espacios de distribución del libro, por otro lado, la excesiva simplificación de los procedimientos, acompañada de la entrada triunfal del libro en el mercado de bienes de consumo, va a repercutir en los valores atribuidos a estos objetos, cuyos usos efémeros regulan sus procesos de preservación.”

De acordo com Utsch (2022), na segunda metade do século XIX, o *Estilo Figurativo* ganhou destaque na Europa, aliando literatura e ilustração. Essa proposta personalizou a decoração com elementos dos próprios textos, trazendo novas representações à narrativa. Surgem representações de elementos presentes no conteúdo dos livros ilustrados, nas capas e lombadas das encadernações. Contudo, segundo a autora, pesquisas recentes em acervos de diferentes bibliotecas públicas brasileiras, colombianas, mexicanas e chilenas contribuem com a ideia de que, embora as encadernações editoriais tenham ganhado forma e circulado por diferentes modalidades técnicas e materiais, as decorações figurativas, em relação direta com o texto, não constituíram parte realmente expressiva ou extensa do corpus de encadernações presentes na América Latina.

3.3.3. Obras concluídas pela Oficina de encadernação

O trabalho de encadernar foi iniciado antes mesmo da inauguração da oficina, quando o aluno Scipião Meróli ainda era aprendiz de Nicolao Henriques Soares. A oficina de encadernação trabalhava com obras impressas na tipografia do Instituto, manuscritas pelos alunos e também com obras estrangeiras. A documentação aponta que havia encadernação feita em *marroquim*, *percalina*, papel *chagrín*, entre outros tipos. Segundo Utsch (2022), no século XIX houve algumas inovações no campo decorativo nas encadernações, como a chegada do famoso “chagrín”, utilizado em encadernações de luxo, o uso de couros mais modestos, como pele de carneiro e bezerro, agora junto com tecidos encerados e laminados, em especial a “percalina”. A autora relata que havia três tipos de decoração mais difundidos, entre 1840 e 1860: a encadernação marroquina simples; a meia encadernação em marroquim ou pano, normalmente sem decoração; e a encadernação de ferro grego ou cartão forrava a pele, papel ou tecido, inteira ou meia, com materiais gofrados ou litografados.

Os livros destinados para prêmios e distribuídos pelo Instituto eram encadernados na oficina, “á exceção dos rótulos e tarjas douradas, promptiteados n’uma officna externa. Será talvez possível que os cegos para o futuro consigão dourar rótulos e tarjas. Já é porém muito o que d’eles se tem obtido.” (COSTA, 1868a, p. 14). Além disso, também era realizado o trabalho de encapar alguns desses livros destinados à premiação, trabalho considerado “bem pouco menor que o de encadernar” (p. 14). Sobre as capas, Tambara (2002, p. 47) afirma:

Um aspecto que preponderou por quase todo século XIX foi a elaboração do livro com capa dura. Este aspecto visava obviamente uma melhor conservação do livro tentando amenizar a transitoriedade do livro didático mormente naqueles adquiridos pelo estado para comporem as bibliotecas das escolas. Este aspecto é facilmente percebido pelos livros que se preservaram até nossos dias. Raramente, algum manual escolar que foi elaborado em "brochura" é atualmente encontrado.

O Quadro 12 ajuda a elucidar a atividade da oficina, apresentando alguns títulos e o quantitativo de obras que foram encadernados no instituto, durante o Império.

Quadro 12 - Obras encadernadas pela oficina de encadernação

Data do documento	Volumes	Origem/título/tipologia
06/03/1859	10	Volumes para encadernar, escriptos por diversos alumnos, para os seus estudos de grammatica e arithmetica.
22/02/1860	10	Manuscritos pelos alunos
15/03/1861 (1859)	24	Methodos de Rapael [sic] Coelho Machado, impressos na oficina tipográfica para estudo de Órgão harmônico ³⁰⁴
[11]/01/1863 ³⁰⁵	25	Manuscritos pelos alunos
	12	Contendo 84 peças de música vindas de Paris
27/10/1863	60	De grossos volumes de manuscritos dos alumnos
19/03/1864	96 ³⁰⁶	Manuscritos pelos alunos (produzidos em 1862, 1863 e 1864) ³⁰⁷
	43	Manuscritos pelos alunos
15/02/1866	43	Impressos na oficina tipográfica
	9	Cadernos de música em caracteres ordinários
	5	Livros em caracteres ordinários
11/03/1867	85	(sem detalhamento de sua procedência) ³⁰⁸
	40	Manuscritos pelos alunos em 4º
11/03/1868	67	Manuscritos pelos alunos em fólho
	20	Encapados para prêmios
	6	Livros que servirão para prêmios (encadernação inteira)
11/03/1869	50	Methodos de leitura da língua franceza impressos na tipografia
	147	Diversos compêndios manuscritos pelos alunos
02/04/1870	225 ³⁰⁹	Manuscritos pelos alunos
22/03/1871	60	Impressos na oficina tipográfica
	96	Manuscritos pelos alunos
23/03/1872	170	Manuscritos pelos alunos
	20	Impressos na oficina tipográfica
14/04/1880	50	Impressos na oficina tipográfica
25/06/1881	50	Impressos na oficina tipográfica

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos documentos utilizados para compor os Quadros 10 e 14.

A produção da oficina de encadernação também foi aumentando com o tempo. Mesmo havendo lacunas nas fontes, podemos inferir que, assim como no caso da

³⁰⁴ Encadernados pelo aluno encadernador em 1859, antes da abertura da oficina.

³⁰⁵ Números referentes ao ano de 1862. Nesse ano, houve uma pausa na produção em consequência do falecimento do mestre de encadernação.

³⁰⁶ Segundo o documento, além desses, outros 9 volumes iriam carecer de nova encadernação.

³⁰⁷ Encadernados em marroquim, percalina, papel chagrín e outros.

³⁰⁸ Segundo o documento, havia outros cuja encadernação fora iniciada, mas não foram contabilizados.

³⁰⁹ No Relatório do Comissário do Governo, de 28 de abril de 1870, são contados 255 volumes (pode ter havido um erro no momento da escrita de um dos dois relatórios).

oficina tipográfica, isso se deve ao fato de haver um aumento do número de operários e um desenvolvimento das habilidades dos mestres e seus aprendizes. Por se tratar de um trabalho mais simples e talvez mais fácil de realização por jovens cegos, se comparado com a atividade composição e impressão tipográfica, essa oficina finalizou muito mais obras, se comparada à oficina tipográfica, tendo, inclusive, encadernado livros em caracteres ordinários e peças de música vindas de Paris. Sobre o assunto, Tambara (2002) afirma que, no início do século XIX, era comum que livros em tinta fossem impressos na França, e sua encadernação efetuada no Brasil. O próprio Claudio Luiz da Costa (1869a, p. 5) afirma: “Na de encadernar, o produto em quantidade é muito maior do que se podia esperar”.

A mudança para a nova casa, em 1866, também pode ter influenciado esse aumento da produção, segundo relatório de 27 de outubro de 1863³¹⁰. A situação da oficina de encadernação no antigo prédio do Morro da Saúde era precária, sendo construída nas cocheiras e estrebaria por falta de outro lugar, um espaço que, em virtude das condições do imóvel, sofria com alagamentos (COSTA, 1863). Entretanto, ao final da década de 1870, Moreira de Azevedo (1877, p. 107 apud ZENI, 2005, p. 209), ao tratar dos edifícios públicos do Rio de Janeiro, ressalta, em publicação, algumas características das oficinas do Instituto dos Cegos: “as officinas typographica e de encadernação estão entaipadas em pequenas salas, escuras e tão humidas que os papeis e livros estragão-se muito depressa”. A situação só viria a mudar em 1891, quando a instituição se mudou para o edifício da Praia Vermelha.

No que se refere à qualidade das obras, a mesma evolução parece ter acontecido na oficina de encadernação. Em relatório de 11 de março de 1867, Claudio Luiz afirma que, assim como na oficina tipográfica, “seus produtos não alcançarão a perfeição”, mas “caminhão para ella a passos largos”. Comenta ainda que “os trabalhos deste anno fazem grande diferença para melhor dos do anno passado” (COSTA, 1867a, p. 4). No ano seguinte, reafirma a ideia, dizendo que, mesmo com pouco tempo para o trabalho, e funcionando apenas com cinco alunos, a oficina “tem fornecido um produto bem satisfactorio, quer na quantidade, quer na qualidade: apresentou consideráveis melhoramentos no anno decorrido; já bem pouco diferença se pode notar da encadernação feita na Europa.” (COSTA, 1868a, p. 14). Entre os melhoramentos da oficina apresentados em 11 de março de 1869, estão: “ate

³¹⁰ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 27 de outubro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1863, fls. 186-195

ultimamente se inscrevem nos livros os rótulos em relevo como nos livros encadernados em Pariz” (COSTA, 1869a, p. 5), tendo fabricado tais rótulos com tipos em relevo recebidos do Instituto de cegos da Dinamarca. Em 1870, Benjamin Constant afirma que os 225 manuscritos encadernados pela oficina, assim como os encadernados nos anos anteriores, “podem competir com os melhores vindos do Instituto de Pariz” (MAGALHÃES, 1870a, p. 15).

3.4. Novos processos de produção do livro em braille

Oficinas relacionadas à produção do livro em relevo foram recorrentes em estabelecimentos educacionais para pessoas com cegueira da Europa e Estados Unidos, como o próprio Benjamin Constant afirmava em 1885³¹¹:

Dentre os ramos de ensino profissional ao alcance dos cegos occupam importante lugar depois da música e afinação de pianos, as artes de imprimir e encadernar livros em caracteres salientes. Os systemas alphabeticos de Valentim Haũhy e Luiz Braille destinados especialmente aos cegos, tornam muito trabalhoso e cara a impressão e encadernação desses livros nas officinas ordinarias. Essas impressões e encadernações são muito menos dispendiosas em officinas especiaes servidas por mestres e operarios cegos, conhecedores daquelles systemas de escripta. Esta circumstancia explica a geral acceitação que essas officinas tem encontrado em todos os institutos de cegos, não só como destinadas a abastecer o estabelecimento de livros e outros materiães de ensino, mas também por facilitarem aos alumnos a aprendizagem das artes correspondentes, que podem dar-lhes util emprego (MAGALHÃES, 1885, fl. s/n).

Ainda assim, de acordo com Fulas (2021, p. 283), o trabalho tipográfico não se tornou uma das atividades principais e fixas de muitos institutos para cegos no mundo, em razão do “alto custo de produção dos livros, em especial a fundição de tipos e a compra de papel, inviabilizava a rotina de funcionamento das oficinas”. Assim como ocorreu com o Instituto brasileiro, a autora afirma que as prensas desses estabelecimentos permaneciam inativas por mais tempo do que funcionando e havia a possibilidade do desperdício desse material, de custo elevado. Esses fatores podem ter sido relevantes para um não investimento do Governo Central na melhoria das condições de trabalho das oficinas do Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Em ambas as oficinas, o número de alunos operários sempre foi baixo e, a partir de 1875, essa quantidade parece ter uma queda ainda maior. Aliado a esse reduzido número de aprendizes, os estudantes atuavam nas referidas oficinas apenas três

³¹¹ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relatório de 14 de abril de 1885*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1885. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 52 de 1885, fl. s/n.

vezes na semana, entre uma e duas horas, em cada dia. O Regimento Interno do Instituto (BRASIL, 1854a) previa que, no verão, houvesse lições de ofícios mecânicos nas terças, quintas e sábados, das 14h30 às 16h30; no inverno, das 15h às 17h. Nas férias e nos feriados³¹², das 19h às 20h, havia o estudo preparatório das lições e “o tempo restante será dado ao recreio, ou leitura, ou trabalho mechanic, conforme a inclinação particular dos alumnos, que será attendida pelo Director” (p. 279).

Desde o início de sua gestão, Benjamin Constant já argumentava que a produção de livros aumentaria caso houvesse maior investimento, com um número mais elevado de pessoal, ou se os alunos operários pudessem trabalhar por mais tempo nas oficinas, já que utilizavam apenas os intervalos de suas aulas para essa atividade (MAGALHÃES, 1870a). Durante os anos seguintes, ao longo do XIX, há o empenho do gestor para tentar ampliar as oficinas tipográfica e de encadernação da instituição. Em sua gestão, Claudio Luiz da Costa justificava que, enquanto não houvesse o aumento de 30 alunos no Instituto, somando um total de 60, não poderiam ser montadas outras oficinas ou ampliadas aquelas já existentes, por falta de espaço, investimento e autorização. Como afirmava o Diretor, “com tão diminuto pessoal são invencíveis os obstáculos que retardão o engrandecimento e progressos da instituição, que assim pouco pode exceder do ponto que chegou.” (COSTA, 1867a, p. 4). Fora documentado que o desenvolvimento dessas oficinas e o estabelecimento de outras dependiam do aumento de recursos e de alunos (HARING, 1869, p. 132).

Em 1878, foi a vez de Benjamin Constant que, em abril de 1879, chamou o plano profissional do Instituto de “defeituoso e incompletíssimo”, pontuando:

Em vã tenho constantemente solicitado do Governo Imperial a reforma destas uteis officinas e a creação de outras em que se possam occupar utilmente os alumnos, dando-lhes ao mesmo tempo um recurso de que possam viver quando tiverem de deixar o Instituto. Continuam muito mal montadas e com um pessoal excessivamente pequeno que trabalha apenas duas horas por dia três vezes por semana. Nestas condições não pode dar vasão aos serviços que o Instituto dellas reclama. (MAGALHÃES, 1879, p. 6).

O mesmo foi feito por Antônio Candido da Cunha Leitão, Comissário interino do Governo, em 1880:

O ensino profissional, de tão reconhecidas vantagens não tem tido no Instituto o desenvolvimento que fora de desejar. Tantos e tão variados são os ramos do ensino practico apropriados à aptidão dos cégos, que é de lastimar não tenham sido convenientemente explorados: e neste ponto, apesar dos estreitos limites traçados pelo Regulamento de 1854, o ensino profissional

³¹² Segundo o Artigo 39 do Regimento: “São dias feriados os domingos, dias santos de guarda e de festas, ou luto nacionaes, e os da semana santa, da quarta feira ao sabbado da alleluia.” (BRASIL, 1854a, p. 278).

ainda não chega a ter todo o desenvolvimento ahi permitido. Muito se pode, pois, fazer sem alterar o Regulamento, continuando ainda hoje este ramo do ensino nas mesmas acanhadíssimas proporções em que se achava há mais de dez annos.

É certo que o pequeno número de alumnos marcado no Regulamento em vigor, a impropriedade dos edificios em que tem funcionado o Instituto e a insufficiencia das quantias consignadas para as suas despesas, têm impossibilitado a satisfação d'aquelle desideratuno: actualmente, porém estão melhoradas algumas dessas condições de modo a ser possível dar maior extensão ao ensino profissional. (LEITÃO, 1880, p.2).

Em seguida, o comissário menciona que existiam muitas vocações, para a instrução profissional de cegos, não ofertadas pelo Instituto e que mesmo as oficinas de tipografia e encadernação ali presentes, essenciais para o estabelecimento, “precisam melhor organização no seu material e aumento de pessoal, de modo a poder fornecer ao Instituto os livros necessários e facilitar aos alumnos a pratica tão vantajosa desses trabalhos.” (LEITÃO, 1880, p.2).

É importante ressaltar que, durante a gestão de Benjamin Constant, vários foram os pedidos para aprimorar o ensino profissional na instituição e, segundo as palavras do próprio diretor: “em vão tenho até hoje me esforçado por conseguir que se dê mais extensão e variedade a esta utilíssima secção do ensino no nosso Instituto” (MAGALHÃES, 1880a, p. 11). De acordo com ele, essa modalidade de ensino se encontrava na mesma situação há mais de 10 anos, e esse cenário já havia sido minuciosamente tratado nos seus relatórios de 1870, 1871, 1872, 1873 e 1875 destinados ao Ministério do Império. A fim de tocar, mais uma vez, nessa questão, em 1880, o Diretor reproduz algumas das considerações propostas pelo Conselheiro de Estado Visconde de Bom Retiro, na época Comissário no Governo Imperial, enviadas, em 1873, para o Conselheiro João Alfredo Corrêa de Oliveira, em que diz:

A 2ª é - autorizar os precisos meios para elevar-se desde já a officina typographica e a de encadernação ao estado de permittirem que trabalhem nellas de 8 a 10 alumnos, além dos respectivos mestres e contramestres. Com esta medida poder-se-hão imprimir e encadernar todos os livros e folhetos que carecer o Instituto, e satisfazer as encomendas de impressões e encadernações, que se puderem obter. D'ahi resultarão maior economia para o Thesouro e vantagens pecuniarias para os alumnos empregados nas ditas officinas, vantagens que podem bastar para a sua decente subsistência. (MAGALHÃES, 1880a, p. 7).

Desde 1870, Benjamin Constant já sugeria a expansão das oficinas para que cada uma tivesse um mestre, contramestre e seis a oito operários, todos cegos, de modo a abastecer o Instituto com todos os livros necessários à instrução de seus alumnos, dar emprego e estímulo aos jovens por meio do pagamento de seus ordenados e, caso fossem bem organizadas, imprimir e encadernar livros em tinta

para que o Instituto recebesse renda extra com essa atividade. Contudo, em 1883, relata-se que as oficinas contavam com apenas um mestre e um contramestre, funcionando 3 horas por semana (MAGALHÃES, 1883a³¹³). No ano seguinte, várias cadeiras de ensino estavam vagas e, até serem preenchidas, foi elaborado um horário provisório. Diferente do que estava no regimento, as oficinas estavam funcionando às segundas, quartas e sextas, das 8h às 10h da manhã (MAGALHÃES, 1884b³¹⁴).

Ao final do Império, em 1888³¹⁵, Benjamin Constant relata um pouco da situação precária em que se encontravam os empregados das oficinas. Segundo o Diretor, os mestres eram muito mal pagos³¹⁶ e trabalhavam com materiais escassos, pouco tempo disponível e pequeno pessoal para auxiliá-los. O contramestre e operário da oficina de encadernação, por exemplo, trabalhava há vinte anos sem qualquer gratificação³¹⁷. Eram oficinas mal organizadas, mal providas, que trabalhavam com pouco tempo e pessoal limitado, não satisfazendo, portanto, às necessidades do ensino. Ainda assim, afirmava: “A maior parte dos livros para uso dos alunos são impressos e encadernados nessas oficinas; estas impressões e encadernações, são tão boas como as que nos tem vindo do Instituto de Cegos de Paris, e tem obtido premios nas diversas exposições a que o Instituto tem concorrido” (MAGALHÃES, 1888b). Considerando tal cenário, Benjamin Constant fez repetidos pedidos para que o Ministério do Império reorganizasse as oficinas. Chegou a elaborar um projeto submetido em junho de 1885, mas que só foi aprovado em 1889 e, de fato, executado, com a chegada da República.

Com as transformações da última década do século XIX, há uma ampliação do ensino profissional no Instituto de Cegos. Foram criadas oficinas cujos produtos eram vendidos, trazendo renda extra à instituição. Concomitantemente, houve maior desenvolvimento das oficinas relacionadas à produção do livro em braille por meio da

³¹³ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relatório de 07 de Março de 1883*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1883a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 50 de 1883, fl. s/n.

³¹⁴ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Horário Provisório de março de 1884*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1884b. Horário. Manuscrito. Cód.: AN IE5 51 de 1884, fl. s/n.

³¹⁵ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relatório de 31 de março de 1888*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1888b. Horário. Manuscrito. Cód.: AN IE5 55 de 1888, fl. s/n.

³¹⁶ O mestre da oficina de encadernação recebia 50\$000 réis e o da tipográfica 45\$000. Segundo Benjamin Constant: “metade da que era dada ao finado Manoel Ferreira das Neves, no tempo em que o numero de alunos era inferior á metade do actual, e portanto muito menor o trabalho, como mestre e como operário” (MAGALHÃES, 1888b).

³¹⁷ Benjamin Constant relata que esse operário, sendo um ex-aluno, tinha como benefício apenas as vantagens que gozavam os alunos internos gratuitos e, algumas vezes, recebia do próprio Diretor alguma gratificação (MAGALHÃES, 1888b).

compra de novos equipamentos e materiais, nova regulamentação, além da valorização e contratação de empregados. Após conseguirem, finalmente, subsidiar suas necessidades internas, essas oficinas iniciaram um tímido movimento de confecção para fora da instituição, a começar pela oficina de encadernação e, mais tarde, com algumas propostas realizadas pela oficina tipográfica.

Em 1889, foi aprovado pelos deputados e senadores um benefício, “embora pequeno e incompleto”, prestado ao Instituto para reorganizar as suas oficinas e aumentar os vencimentos dos professores, repetidores, médico e mestres das oficinas (MAGALHÃES, 1889b³¹⁸). Assim, foi elaborado e aprovado o Regulamento Geral das Oficinas³¹⁹ (MAGALHÃES, 1889a). Nele, eram estabelecidas as normas de funcionamento das oficinas tipográfica e de encadernação. Ambas funcionariam durante o ano letivo, três vezes por semana, em dias alternados, das 9h às 14h. Cada uma teria um mestre e um contramestre, além dos operários e aprendizes designados pelo Diretor do Instituto, entre seus alunos³²⁰. O contramestre da oficina tipográfica exerceria também a função de revisor. Nas oficinas, deveria haver dois livros escriturados pelos mestres: um de entrada e saída dos trabalhos elaborados e um de inventário, com todos os materiais pertencentes à oficina (móveis, máquinas, aparelhos, matéria-prima etc.). Entre as funções desses empregados estavam³²¹:

O mestre da officina typographica deverá ensinar aos aprendizes de que trata o Art 2, a compor, paginar e imprimir, e tudo quanto for concernente à arte typographica, de modo que fiquem habilitados a bem exercê-la em todas as suas partes”; [...] O mestre da officina de encadernação ensinará aos aprendizes de que trata o Art 2, tudo quanto for concernente á arte de encadernar, familiarizando-os com o uso de todas as machinas, aparelhos e utencilios necesarios, de modo que fiquem habilitados a bem exercê-la em todas as suas partes; [...] O revisor da typographia é obrigado: A rever na officina, com antecedencia precisa, todos os trabalhos, de composição feitos e paginados, indicando as correções. A rever os mesmos trabalhos no prélo ou machinas de imprimir, antes da impressão (MAGALHÃES, 1889a).

³¹⁸ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relatório de 25 de março de 1889*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1889b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 56 de 1889, fl. s/n.

³¹⁹ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Regulamento Geral das Oficinas de 26 de abril de 1889*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1889a. Regulamento. Manuscrito. Cód.: AN IE5 56 de 1889, fl. s/n.

³²⁰ Os contramestres, operários e aprendizes seriam subordinados ao Mestre, que por sua vez era subordinado ao Diretor. Havia penas que esses trabalhadores estavam sujeitos, com possibilidade de rescisão de contrato. Nas faltas, havia desconto salarial e os mestres eram substituídos pelos contramestres, que recebiam gratificação igual ao seu vencimento. (MAGALHÃES, 1889a)

³²¹ Além dessas atribuições deveriam: comparecer às oficinas no horário; produzir no prazo estabelecido; manter a ordem e a disciplina; conservar em boa ordem todos os materiais das oficinas; ter em dia e escriturados os livros de entrada e saída; propor a direção os materiais que as oficinas careciam; produzir na oficina apenas os trabalhos que o Diretor encarregasse; distribuir de forma equitativa os trabalhos para todos que lá atuavam; e dar ao Diretor todas as informações que fossem por ele exigidas (MAGALHÃES, 1889a).

Os originais das obras a serem impressas eram entregues ao mestre da tipografia no Sistema Braille, tendo sido previamente revisto pelo Dictante e Copista e pelo professor da aula à qual o livro se destina. Esses originais deveriam ser passados para o braille pelo Dictante e Copista do Instituto e entregues à secretaria, para que fossem examinados antes de iniciar sua impressão. Os mestres e contramestres das oficinas tinham direito a um exemplar de cada uma das obras impressas e encadernadas. De acordo com o Decreto nº 10212 de 23 de março de 1889, o cargo de mestre e contramestre continuou a ser provido por contrato com gratificação anual de 1:400\$000 reis para o Mestre (116\$666 mensais) e 720\$000 reis anuais ao Contramestre (60\$000 mensais). O decreto também permitia haver a acumulação do lugar de magistério com o de Mestre ou Contramestre das oficinas (prática que já era recorrente no Instituto), com pagamento dos vencimentos integrais (BRASIL, 1889a).

Foram elaborados contratos para as referidas funções em 01 de maio de 1889³²² (MAGALHÃES; MATTOS; CARVALHO; SILVA; SILVA, 1889); neles, Possidonio de Mattos, João Pinheiro de Carvalho e Antonio Lisbôa Fagundes da Silva continuavam a exercer as mesmas atividades: mestre da tipografia, mestre da encadernação, contramestre e revisor da tipografia, respectivamente. Além deles, Manoel Pacheco de Lima e Silva é escolhido como contramestre da oficina de encadernação, ex-aluno da instituição que há mais de 20 anos exercia esse cargo de forma gratuita. Até 25 de março, Possidonio e João Pinheiro ainda não haviam sido nomeados por direito (MAGALHÃES, 1889b³²³). Somente em 14 de fevereiro de 1890³²⁴, há despacho que efetiva Possidonio de Mattos na oficina tipográfica, e Manoel Pacheco de Lima e Silva como contramestre da oficina de encadernação (MAGALHÃES, 1890). A fim de executar o regulamento das oficinas, em 31 de maio de 1889, Benjamin Constant pede que o amanuense do Instituto, Antonio Ferraz Rabello Junior, recebesse uma gratificação de 30\$000 réis pelo trabalho extra como escriturário dos livros das oficinas tipográfica e de encadernação. Isso ocorria porque

³²² MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de; MATTOS, Possidonio de (a rogo); CARVALHO, João Pinheiro de (a rogo); SILVA; Antonio Lisbôa F. da (a rogo); SILVA, Manoel Pacheco de L. e (a rogo). *Cópia dos Termos de Contrato para mestre e contramestre das oficinas typographica e de encadernação de 01 de maio de 1889*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1889. Contrato. Manuscrito. Cód.: AN IE5 56 de 1889, fl. s/n.

³²³ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Relatório de 25 de março de 1889. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1889b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 56 de 1889, fl. s/n.

³²⁴ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Despachos do Ministro de 14 de fevereiro de 1890*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1890. Despacho. Manuscrito. Cód.: AN IE5 62 de 1890, fl. s/n.

os mestres e demais operários eram cegos; os livros eram, portanto, escriturados em braille, sendo necessária a sua escrituração também em tinta (MAGALHÃES, 1889c).

A fim de executar as propostas do Regulamento Geral das Oficinas, foi elaborado um pedido de importação de objetos para a organização da oficina tipográfica, em junho de 1889³²⁵. Com um valor de 3:348\$000 réis orçado para tal (contando encaixotamento e transportes), o equivalente a 9.300,00 francos³²⁶, foram pedidos: um prelo ou máquina de imprimir igual ao do Instituto dos Cegos de Paris, com um “tympano de sobrecellente”; dois quadros para formato em quarto e dois para formato em oitavo; dois chassis para o formato em quarto e dois para o formato em oitavo; 16 formas para o formato em quarto e 16 para o formato em oitavo. O novo prelo já era pedido desde 1882; ao final do pedido, o Diretor justifica: “O prélo, existente, além de ser muito pequeno, está estragadissimo, quase imprestavel. É uma despeza pequena, mas urgente e que se não póde adiar sem prejuiso para os trabalhos da officina typographica”³²⁷ (MAGALHÃES, 1889c). Ao que tudo indica, esses materiais só foram comprados após a Proclamação da República, por meio da viagem à Europa da Comissão Científica do Instituto.

Com a proclamação da República e a instituição do novo regulamento por Benjamin Constant, a ampliação das oficinas tipográfica e de encadernação tornou-se uma realidade. A partir do Decreto nº 408 (BRASIL, 1890a), o número de alunos foi ampliado, sendo ilimitados os contribuintes e os gratuitos limitados pelos recursos do orçamento do Instituto e, em 1891, o Instituto se muda para um prédio maior e mais amplo, na Praia Vermelha.

Muito do Regulamento Geral das Oficinas de 1889 foi apropriado pelo novo Regulamento da instituição, de 1890. No documento, as atividades do ensino profissional ficaram mais detalhadas, principalmente no que se refere às oficinas tipográfica e de encadernação. As duas funcionariam três vezes por semana, em dias alternados, com ligeira extensão do horário, das 9h às 15h, conforme organização feita pelo Diretor. Com o regulamento, os mestres e contramestres das oficinas passaram a receber maiores salários: o primeiro, nomeado pelo ministro, teria

³²⁵ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Pedido de importação de objetos para a oficina tipográfica de 01 de junho de 1889*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1889c. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 56 de 1889, fl. s/n.

³²⁶ Segundo Benjamin Constant, o câmbio do Franco estava a 360 réis.

³²⁷ O prelo da Oficina Tipográfica havia sido concertado pelo valor de 13\$000 réis em novembro de 1881 (TEIXEIRA, 1881).

1:200\$000 réis de ordenado e 600\$000 réis de gratificação por ano, e o segundo, nomeado pelo Diretor, contaria com gratificação de 900\$000 réis (BRASIL, 1890a). Dessa forma, mestres de oficina se tornavam empregados públicos, contando não somente com gratificação mensal, mas com ordenados estabelecidos em folha de pagamento.

Durante suas atividades com os alunos, os mestres teriam os mesmos deveres que os professores e seriam subordinados diretamente ao Diretor, tendo o horário de suas tarefas por ele definido. Suas funções expressas no novo Regulamento do Instituto (BRASIL, 1890a)³²⁸, eram exatamente aquelas presentes no Regulamento Geral de 1889, incluindo o preenchimento do livro de entrada e saída e do livro de inventário. No primeiro livro, estavam discriminados os trabalhos de que foram encarregados, a data de recebimento, de entrega depois de prontos e a quantidade e qualidade desses trabalhos; no segundo, estavam discriminados todos os materiais que pertenciam à oficina: mobília, máquinas, aparelhos, matéria prima etc.

Em suas atividades, os contramestres das oficinas teriam deveres semelhantes aos dos repetidores; além disso, deveriam “auxiliar os mestres na execução dos trabalhos, no ensino dos alumnos, assim como na manutenção da ordem e disciplina da officina.” (BRASIL, 1890a). Como previsto pelo regulamento de 1889, o contramestre da tipografia também exercia a função de revisor. O aluno que concluísse o curso e demonstrasse aptidão e vocação para um ou mais dos ramos de estudo do ensino prático-profissional poderia continuar na instituição, na qualidade de operário da oficina. Tanto os contramestres como os operários e aprendizes ficavam sob a imediata direção e fiscalização dos seus respectivos mestres (BRASIL, 1890a).

³²⁸ O mestre da oficina tipográfica deveria “ensinar aos alumnos aprendizes a compor, paginar imprimir e tudo e mais que for concernente a arte typographica de modo que os alumnos fiquem habilitados a bem exercel-a em todas as suas partes” (BRASIL, 1890a). O mestre da encadernação deveria ensinar aos alumnos aprendizes “tudo quanto for concernente a arte de encadernação, familiarizando-os com o manejo de todas as machinas, aparelhos e instrumentos technicos, de modo que fiquem habilitados a bem exercer esta arte em todas as suas partes.” (BRASIL, 1890a). Além disso, ambos tinham como função: “1. Propor ao director a aquisição do material de que necessitarem nas officinas e aulas; 2. Requisitar do director todas as medidas que julgarem necessarias á manutenção da disciplina, boa marcha dos trabalhos e ao progressivo augmento das officinas e do ensino; 3. Dar ao director todas as informações que por elle forem exigidas sobre tudo quanto for concernente ás officinas e aulas, e á conducta do respectivo pessoal. (...) 1. Promptificar e fazer promptificar pelos contramestres, operarios e aprendizes, e no menor prazo possivel, todos os trabalhos de que forem encarregados pelo director; 2. Conservar em boa ordem e acondicionados, todos os moveis, meteria-prima, machinas, aparelhos e outros material pertencentes á officina, os quaes ficarão sob sua guarda e responsabilidade; 3. Ter sempre em dia e escripturados em ordem, os livros de que trata e art. 126; 4. Executar na officina e durante o tempo em que ella funcionar, sómente os trabalhos de que for encarregado pelo director; 5. Distribuir equitativamente por si, pelos contramestres, pelos aprendizes e operarios, os trabalhos a executar, sendo responsavel pela boa execução delles.” (BRASIL, 1890a).

Os vencimentos mais elevados, a dinâmica organizacional complexificada e a ampliação da estrutura do trabalho fabril davam subsídios para que a impressão e encadernação no Instituto aumentassem em número e qualidade. Essas mudanças já eram planejadas por Benjamin Constant quando era Diretor e puderam ser executadas no momento em que ele se torna ministro do Governo Republicano.

Conforme já era idealizado por Benjamin Constant, o novo Regulamento do Instituto previa a criação do maior número possível de oficinas para que os jovens cegos se tornassem aptos a exercer ofícios variados e pudessem viver de seu trabalho fora dos muros da instituição. Considerando essa informação e percebendo a necessidade de comprar materiais para a criação dessas novas atividades, o diretor Joaquim Macedo de Soares (1890c) enviou, em 20 de agosto de 1890³²⁹, um pedido para que fosse formada uma comissão de professores do Instituto com intuito de viajar até a Europa. A comissão deveria visitar os principais estabelecimentos de educação para os cegos, estudar sua organização, métodos de ensino prático, profissional, literário e científico, buscando referências para propor melhoramentos ao Instituto brasileiro. A fim de contribuir para sua reforma, os professores levantariam os materiais necessários para equipar as oficinas do novo edifício que estava em vistas de finalizar parcialmente suas obras e abrigar a instituição na Praia Vermelha. Macedo de Soares (1890c) indica os professores cegos, João Pinheiro de Carvalho e Augusto José Ribeiro, para compor a referida comissão³³⁰.

A Comissão Científica viajou no dia 28 de agosto de 1890 e retornou em 09 de maio de 1891, elaborando um relatório de suas atividades meses depois³³¹. João Pinheiro era “especialmente encarregado de tudo quanto se refere ao ensino pratico e profissional”, recebendo um auxílio pecuniário para pagar um secretário da comissão à, sua escolha, e Augusto José foi “incumbido mais especialmente do estudo das matérias que constituem o curso litterario” (SOARES, 1890c³³²). Sobre o

³²⁹ SOARES, Joaquim M. M.. *Pedido para formar uma comissão de professores que viajem para a Europa de 20 de agosto de 1890*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1890c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 63 de 1890, fl. s/n.

³³⁰ As articulações feitas pela Comissão Científica com outras instituições de educação para cegos da Europa e os materiais comprados para o ensino literário e musical, em especial os livros em braille, serão detalhados e analisados no quinto Capítulo desta tese.

³³¹ CARVALHO, João Pinheiro de (a rogo); RIBEIRO, Augusto José (a rogo). *Relatório da Comissão Sicentífica de 26 de agosto de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

³³² SOARES, Joaquim M. M.. *Pedido para formar uma comissão de professores que viajem para a Europa de 20 de agosto de 1890*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1890c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 63 de 1890, fl. s/n.

ensino profissional praticado nas instituições para cegos da Europa, o relatório informa que a Alemanha apresentava um ótimo ensino profissional, a Inglaterra possuía muitas escolas e asilos também profissionalizantes e, em Paris, além das oficinas do Instituto de cegos, havia a “Escola Profissional dos cegos” (CARVALHO; RIBEIRO, 1891). Os professores da comissão acreditavam que, para organizar as novas oficinas do Instituto brasileiro, seria preciso escolher ofícios lucrativos que os cegos conseguissem praticar, a fim de lhes dar meios para subsistência.

Enquanto buscavam os materiais para as novas oficinas a serem montadas, os professores analisaram as necessidades para reorganizar aquelas já existentes, como a tipográfica. Descobriram que, na primeira tipografia em relevo, fundada por Valentim Haüy, foram realizadas diversas e importantes modificações que melhoraram a atividade de impressão. Segundo o relatório, o Instituto de Paris mantinha contato com outras instituições de cegos da França e da Europa, compartilhando muitas dessas inovações. De acordo com os docentes, no Museu Valentim Haüy, próximo ao Instituto parisiense, havia uma coleção de livros e jornais escritos no Sistema Braille, provenientes de Londres, Ielzack, Dürer e Florença. A partir desse contato, os professores afirmavam: “É incontestável a superioridade do typo francez, devendo ser classificado em segundo lugar o inglês, em terceiro o alemão e em quarto o italiano.” (CARVALHO; RIBEIRO, 1891, p. 6³³³).

No fim do século XIX, a Associação de Cegos Ingleses, de Londres, promoveu melhoramentos na impressão em braille por meio da aplicação do “recto-verso interlinear” à tipografia. Esses melhoramentos foram aperfeiçoados pelos operários das oficinas em Paris, “dirigidos por um cego activo e hábil”, com a introdução do “recto-verso interponto”. Segundo os professores: “Para o conseguimento do recto-verso interlinear e do interpontos tem-se mecanicamente de fazer uso da stereotypia.” (CARVALHO; RIBEIRO, 1891, p. 7³³⁴). As máquinas de “stereotypia”, ou estereotipia, permitiam a produção de pontos em matrizes de metal para que, posteriormente, fossem reproduzidas nas duas faces do papel (frente e verso). O processo “interlinear” usava os espaços sem relevo, entre as linhas da frente da folha para impor o braille

³³³ CARVALHO, João Pinheiro de (a rogo); RIBEIRO, Augusto José (a rogo). *Relatório da Comissão Científica de 26 de agosto de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

³³⁴ CARVALHO, João Pinheiro de (a rogo); RIBEIRO, Augusto José (a rogo). *Relatório da Comissão Científica de 26 de agosto de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

no seu verso. Já o processo “interponto” fazia o mesmo, mas utilizando os espaços sem relevo das celas braille. Os professores informam que fizeram ensaios utilizando o material destinado à estereotipia, o que comprovou a sua utilidade. Apesar da introdução desse novo mecanismo de impressão, os técnicos europeus aconselharam a comissão a adquirir material para a composição da tipografia brasileira. Para tal, foi comprado um prélo “construído de modo a não exigir grandes esforços nem grandes precauções, podendo o cego, por mais débil que seja, servir-se d’elle sem correr risco a que estava exposto com o antigo systema.” (CARVALHO; RIBEIRO, 1891, p. 7³³⁵)

Justificando a aquisição do novo prelo e outros materiais, a Comissão relata que a oficina tipográfica do Instituto brasileiro, fundada “em pé de ensaio”, tinha-se mantido praticamente a mesma, “durante mais de vinte anos não teve o mínimo desenvolvimento, pezada e primitiva, alheia aos grandes progressos realizados na Inglaterra, na Allemanha, na Italia e nos Estados Unidos da America do Norte” (CARVALHO; RIBEIRO, 1891, p. 6³³⁶). A oficina não satisfazia as necessidades da própria instituição e os docentes acreditavam que, por ter sido fundada por um mestre vidente, sofria com problemas relacionados à sua falta de conhecimento sobre a arte tipográfica realizada pelos cegos (CARVALHO; RIBEIRO, 1891, p. 6³³⁷). Já a oficina de encadernação, “fundada por um cego habilitado nos institutos da Europa, foi modificada apenas com a renovação de alguns aparelhos, cuja substituição de há muito era reclamada pelo mestre da mesma officina.” (CARVALHO; RIBEIRO, 1891, p. 6³³⁸).

Nas instruções³³⁹ elaboradas para a comissão³⁴⁰, foi estabelecido o valor de 5:000\$000 réis para compra de materiais das oficinas existentes, 500\$000 para a de encadernação e 4:500\$000 para a tipográfica (SOARES, 1890a). Esse valor deveria

³³⁵ CARVALHO, João Pinheiro de (a rogo); RIBEIRO, Augusto José (a rogo). *Relatório da Comissão Sicentífica de 26 de agosto de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

³³⁶ CARVALHO, João Pinheiro de (a rogo); RIBEIRO, Augusto José (a rogo). *Relatório da Comissão Sicentífica de 26 de agosto de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

³³⁷ CARVALHO, João Pinheiro de (a rogo); RIBEIRO, Augusto José (a rogo). *Relatório da Comissão Sicentífica de 26 de agosto de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

³³⁸ CARVALHO, João Pinheiro de (a rogo); RIBEIRO, Augusto José (a rogo). *Relatório da Comissão Sicentífica de 26 de agosto de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

³³⁹ SOARES, Joaquim M. M.. *Ofício contendo instruções para a comissão científica de 20 de agosto de 1890*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1890a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1890, fl. s/n.

³⁴⁰ As instruções foram publicadas no Diário Oficial nº 229 de 25 de agosto de 1890.

ser gasto com máquinas, ferramentas, papel, novo prelo, chassis, quadros, formas, tipos, entre outros materiais necessários para os melhoramentos e ampliação do ensino profissional do Instituto. A Comissão realizou quatro expedições, e foi gasto mais do que era previsto. Foram comprados, na casa E. Delogé, em Paris, 1.172 francos em materiais para a oficina de encadernação, 11.866,80 francos para a oficina tipográfica, contando com equipamentos para a impressão *in 4º* e *8º*, novo prelo³⁴¹ e máquinas de imprimir em relevo, em platina (automática à vapor ou brasa), além de objetos para a instrução literária e produção manual como punções, papéis variados e outros³⁴² (CARVALHO; RIBEIRO, 1891³⁴³; E. DELOGÉ, 1891a; 1891b; 1891c)³⁴⁴. A Comissão Científica revelou, ainda, em seu relatório, que estavam ocorrendo várias inovações no campo da educação para os cegos, produção de material especializado e impressão de livros em relevo.

Dispensado provisoriamente de suas atividades como docente, após retorno ao Brasil, João Pinheiro de Carvalho, membro da comissão, ficou responsável pela guarda e conservação dos materiais comprados, bem como pela montagem das oficinas no Instituto, por ser “único competente e capaz dessa incubencia” (SOARES, 1892f³⁴⁵). Assim, foi feito orçamento para a compra, em território brasileiro, de objetos e mobiliários para a montagem de oito oficinas: tipográfica, encadernação, cartonagem, redes, torneiro, empalhação e fabrico de cadeiras, marceneiro e reparo de pianos, escovas e vassouras (SOARES, 1891c³⁴⁶). Foram gastos cerca de 970\$000 réis com materiais³⁴⁷ para a montagem das oficinas tipográfica e de

³⁴¹ Segundo Almeida (2018), foi comprado um grande prelo Marioni para a oficina tipográfica.

³⁴² Soares (1891b, p. 31) afirma que todos os volumes que chegaram e foram despachados na alfândega, não tiveram custo ao tesouro nacional, pois os trabalhos de despacho foram realizados gratuitamente por Henrique Germak Possollo a favor do Instituto.

³⁴³ CARVALHO, João Pinheiro de (a rogo); RIBEIRO, Augusto José (a rogo). Relatório da Comissão Sicientífica de 26 de agosto de 1891. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

³⁴⁴ E. DELOGE. *Faturas das mercadorias compradas em 17 de janeiro de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891a. Nota fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

E. DELOGE. *Faturas das mercadorias compradas em 23 de março de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891b. Nota fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

E. DELOGE. *Faturas das mercadorias compradas em 15 de abril de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891c. Nota fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

³⁴⁵ SOARES, Joaquim M. M.. *Ofício de 06 de maio de 1892*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1892f. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 65 de 1892, n. 43.

³⁴⁶ SOARES, Joaquim M. M.. *Orçamento de 31 de outubro de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891c. Orçamento. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, n. 12.

³⁴⁷ Entre os materiais orçados e comprados para a oficina tipográfica, estavam: 9 armações para as caixas de composição, 2 “porta-lingás”, 1 estante guarda-linhas, 8 depósitos para espaços e “intertipos”, 1 armário, 7 mesas, 48 porta-formas, 8 “escudellas” de madeira, 2 baldes de ferro batido, 6 cabides de ferro, 80 cantoneiras de ferro para reforçar as caixas de composição e os cavaletes, 1

encadernação (SOARES, 1892e³⁴⁸; TEIXEIRA, 1892³⁴⁹). A instalação dos aparelhos e máquinas aconteceu aos poucos, devido à falta de acomodações precisas no novo prédio (que ainda estava em obras) e pela demora na chegada de alguns materiais comprados na Europa (SOARES, 1891b, p. 28³⁵⁰). Em maio de 1892, Macedo Soares propõe que a oficina tipográfica, que já estava montada, iniciasse seus trabalhos tendo como mestre Fernando Ferreira Lemos. (SOARES, 1892a³⁵¹). Até o fim do século XIX, das novas oficinas, passaram a funcionar, a partir de 1895, apenas a de fabrico de escovas e vassouras, a de cartonagem e a de empalhação e fabrico de cadeiras (SILVADO, 1896b³⁵²). Em 1900, o diretor João Brasil Silvado inicia o trabalho com fabrico de colchões e almofadas (SILVADO, 1901a³⁵³).

É interessante notar o protagonismo de João Pinheiro de Carvalho nesse novo momento pela qual a instituição passava, não somente por participar da Comissão Científica, ao lado de Augusto José Ribeiro, mas por coordenar o processo de montagem das novas oficinas profissionalizantes e o aprimoramento daquelas já existentes no Instituto. As atividades dos dois professores cegos na Europa e a atuação de João Pinheiro à frente dos ofícios mecânicos refletiam a autonomia, competência e habilidade conquistadas pelos cegos que estudavam e trabalhavam na instituição, caminhando de encontro ao estigma social relacionado à cegueira presente, à época.

A última encomenda de materiais importados para o ensino e para as oficinas ocorreu na gestão de Brasil Silvado, também pela casa E. Delogé. O Diretor acreditava que a quantia de 5:000\$000 réis seria suficiente para pagar os objetos, a comissão, o encaixotamento e os fretes. Foram gastos 2.018 francos com materiais para o ensino

estendal com todos os seus pertences para enxugar o papel impresso e colocação do mesmo. Para a oficina de encadernação: 1 porta-bloc, 2 mesas com prateleiras por baixo, 2 máquinas de coser livros, 1 mesa para as máquinas de coser com estantes para livros e ensanchas, 6 cabides de ferro e 2 cepos (SOARES, 1892e; TEIXEIRA, 1892).

³⁴⁸ SOARES, Joaquim M. M.. Ofício contendo recibos de 16 de janeiro de 1892. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1892e. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 65 de 1892, n. 09.

³⁴⁹ TEIXEIRA, José Manoel. *Nota fiscal de 29 de fevereiro de 1892*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1892. Nota fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 65 de 1892, n. 71.

³⁵⁰ SOARES, Joaquim M. M.. *Relatório de 15 de maio de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, p. 1-39.

³⁵¹ SOARES, Joaquim M. M.. *Ofício de 06 de maio de 1892*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1892a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 65 de 1892, n. 44.

³⁵² SILVADO, Brasil. *Relatório de 31 de janeiro de 1896*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1896b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 69 de 1896, n. 20.

³⁵³ SILVADO, Brasil. *Relatório de 29 de janeiro de 1901*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1901a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 74 de 1901, n. 16.

e 497 francos para a oficina de encadernação³⁵⁴ (SILVADO, 1896d³⁵⁵). Em *Notícia Histórica dos serviços, instituições estabelecimentos pertencentes a esta repartição, elaborada por ordem do respectivo ministro*, Cavalcanti (1898) afirma que as oficinas tipográfica e de encadernação, naquele momento, possuíam “machinas modernas e aperfeiçoadas”, que todos os livros do Instituto de cegos eram escritos, impressos e encadernados nas duas oficinas, e que os livros lá produzidos estavam presentes nas estantes de sua modesta biblioteca, nas respectivas oficinas e nas salas de aula.

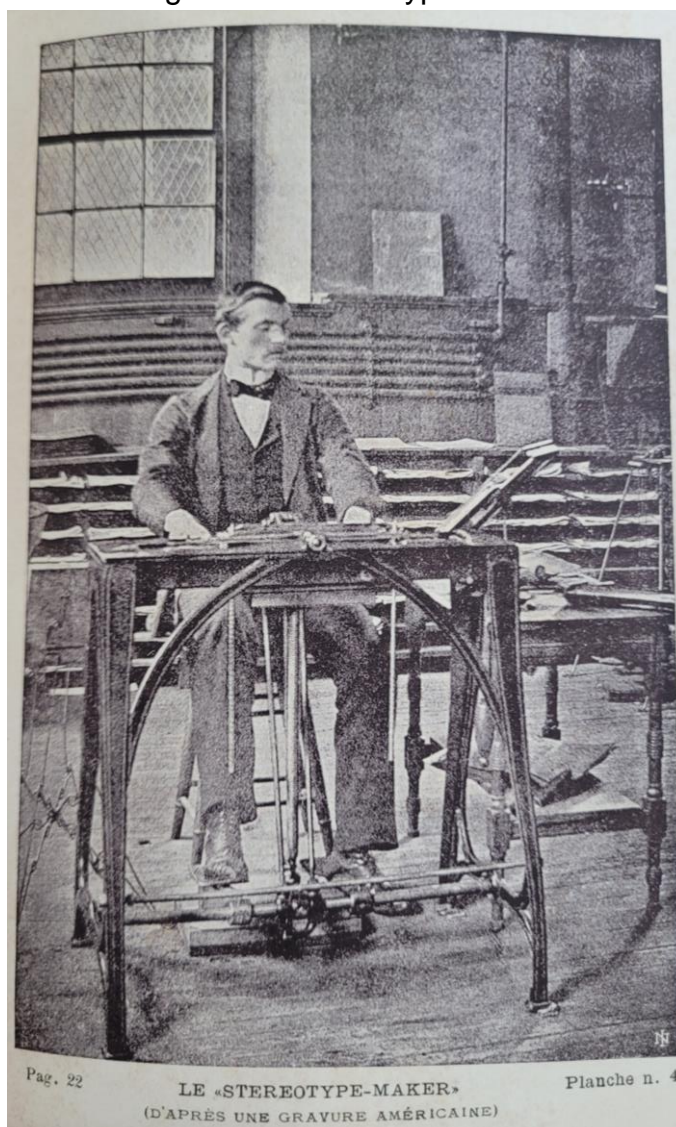
Entre os avanços na impressão em relevo do fim do século, Brasil Silvado³⁵⁶ (1901a) aponta para o uso da estereotipia, a mesma técnica citada pela Comissão Científica, por meio do “Stereotype-maker”, aparelho criado nos Estados Unidos da América, em que a composição era feita e estereotipada sobre chapa de metal. Segundo o Diretor, a chapa poderia ser utilizada para fazer um alto número de impressões em papel (duas a cada impressão), o que agilizava o processo de fabrico de livros em braille. Silvado, contudo, afirma que não havia feito o pedido do aparelho pois sua necessidade não era imperiosa. Em 1900, a oficina tipográfica do Instituto conseguia não somente prover de livros a instituição, como satisfazer alguns pedidos fora do estabelecimento. Esse caráter econômico e mais rentável que as oficinas adquiriram, motivaram sua manutenção, mecanização e expansão. Desde que foram criadas, as oficinas tipográfica e de encadernação já tinham o objetivo de favorecer as contas do Instituto, produzindo obras em braille para diminuir os gastos com sua importação. Com os avanços na tecnologia de impressão e a ampliação dos espaços de produção, foi possível, não só, interromper o fluxo de importação de livros, como também produzir para fora dos muros da escola, com o propósito de utilizar o livro em relevo como mercadoria, arrecadando somas para a instituição.

³⁵⁴ Para o ensino, foram compradas: 200 punções para a escrita em pontos, 20 pranchas para escrita in-8º, 25 para in-4º, 24 resmas de papel B Double, 12 resmas de papel Colombier e pranchas para cálculo. Para a oficina de encadernação: 250 agulhetas, 250 agulhetas pontudas, 10 quilos de fio, 30 peças de cadarço, 12 peças de cadarço mais estreito, 2 resmas de papel mármore, 1 resma de papel chamalote, 1 resma de papel alemão, 100 quilos de cartão, 50 metros de Percaline, 2 quilos de aparos de Pergaminho, 15 quilos de cola gyvette, meia dúzia de tesouras (SILVADO, 1896d).

³⁵⁵ SILVAO, Brasil. *Ofício sobre a compra de materiais na Europa para oficinas de 13 de janeiro de 1896*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1896d. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 69 de 1896, n. 10.

³⁵⁶ SILVAO, Brasil. *Relatório de 29 de janeiro de 1901*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1901a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 74 de 1901, n. 16.

Figura 18 - Stereotype-Maker



Fonte: Silvado (1902, p. 22 – planche n. 4)

Em 1902, Brasil Silvado apresentou sua publicação, *Les Aveugles au Brésil*, no Congresso Internacional sobre a Educação de Cegos de Bruxelas (Bélgica), em que relatava a aquisição, no ano anterior, do “Stereotype-maker” para compor a tipografia do Instituto. Lobo (2015), contudo, afirma que a realidade presente nos relatórios da época revelava um outro contexto. Segundo a autora, um relatório oficial do Ministério da Justiça e Negócios Interiores de 1903 informava que a oficina tipográfica precisava, urgentemente, reformar seu material de impressão, seus tipos “muito velhos” estavam “quase imprestáveis” e o prelo (de boa qualidade) estava sendo utilizado manualmente, apesar de ser movido a vapor³⁵⁷. Silvado (1902) relatava a existência

³⁵⁷ Em 1905, o prelo a vapor quebra. Cerqueira e Lemos (2007) informam que houve mudanças na tipografia nesse mesmo ano e, em 1906, foi criada a função de mestre maquinista para atuar no prelo mecânico, bem como a função de leitor.

de uma biblioteca com mais de 6 mil livros impressos entre 1896 e 1901; entretanto, Lobo (2015) questiona tal fato, uma vez que eles custavam “100 vezes mais” do que os impressos em tinta e ocupavam, no mínimo, quatro vezes mais espaço.

Ainda que a documentação analisada mostre as inovações dos meios de produção do livro em relevo e da maior quantidade e qualidade de títulos em braille que compunham a biblioteca, é preciso interpretar essas fontes com criticidade e desconfiança. Grande parte das informações sobre o Instituto de Cegos brasileiro foi produzida em relatórios e ofícios institucionais enviados aos ministérios imperiais e, mais tarde, republicanos, ou estão em publicações destinadas às autoridades governamentais, exposições nacionais, internacionais e pedagógicas, ou mesmo à sociedade em geral. Tinham, como todo documento destinado a um público específico, intenções por trás de suas informações. O Diretor da instituição, ainda que demandasse por melhorias, fizesse pedidos e apontasse os problemas e dificuldades que o Instituto passava, tentava expor aquilo que havia de melhor, seus planos de aprimoração do ensino e as qualidades dos seus funcionários e estudantes, aspectos da instituição que revelassem as virtudes de sua gestão.

Brasil Silvano (1896a), ao assumir a gestão da instituição, afirmou ter encontrado um horário em que, entre outros conteúdos e disciplinas, os alunos tinham atividades nas oficinas de segunda a sábado, em algum momento do dia. O Diretor não especificava quais eram as oficinas. É preciso lembrar que, nessa época, o ensino profissional tinha sido expandido e não se limitava apenas à tipografia, encadernação e afinação de pianos. No novo horário da instituição (SILVADO, 1896a; 1901³⁵⁸), as oficinas tipográfica e de encadernação funcionavam às segundas, quartas e sextas, das 10h às 16h. Sem especificar em quais atividades, Silvano também indica que os alunos dos 1º, 2º e 3º anos trabalham nas oficinas, das 10h às 12h, e os alunos do 8º ano, das 11h às 12h. Por fim, é exposto que, entre 10h e 16h, os alunos que não tivessem aula estariam atuando nas oficinas e que, aqueles que se distinguiram nas aulas de instrumentos poderiam ser dispensados uma hora ou mais do trabalho das oficinas para se dedicarem ao estudo do instrumento.

Durante a década de 1890, houve uma “dança das cadeiras” entre os empregados das oficinas tipográfica e de encadernação. Com o falecimento de Possidonio de Mattos, que, em fevereiro, havia sido efetivado no cargo, é nomeado,

³⁵⁸ SILVA, Brasil. Horário da instituição de 09 de abril de 1901. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1901b. Horário. Manuscrito. Cód.: AN IE5 74 de 1901, n. 46.

em 19 de junho de 1890³⁵⁹, como mestre interino da oficina tipográfica, seu contramestre, Antonio Lisboa Fagundes da Silva (SOARES, 1890b). Em maio de 1892³⁶⁰, Fernando Ferreira Lemos, que já atuava como contramestre da oficina de encadernação, desde setembro de 1891³⁶¹ (no lugar de Manoel Pacheco de Lima e Silva), foi nomeado para trabalhar como mestre interino da oficina tipográfica. O cargo estava vago, uma vez que, segundo o novo regulamento, Antonio Lisboa não podia continuar a exercê-lo, por acumulá-lo com o de professor (SOARES, 1892a, fl. 44). Em 1892, João Lopes Vieira torna-se contramestre da encadernação, substituído por Julio Torres, em 1896, e, no ano seguinte, por Constante Gardone Ramos (COMPANHIA TYPOGRAPHICA DO BRAZIL, 1895; 1896; SOARES, 1892d³⁶²).

No lugar de Antonio Lisboa Fagundes da Silva, que atuava como contramestre da tipografia, entrou, em 1890, Ignacio dos Passos Ferreira (cego e ex-aluno do Instituto). Ignacio faleceu em 25 de junho de 1893³⁶³, de “Beribéri”, e foi substituído pelo aspirante ao magistério, Antonio Fernandes da Silva³⁶⁴ (SOARES, 1893a; 1893b). Até 1896, João Pinheiro de Carvalho, que participou da Comissão Científica e estava montando as demais oficinas, aparece como o encarregado da oficina de encadernação no Almanak Laemmert (SAUER, 1891; COMPANHIA TYPOGRAPHICA DO BRAZIL, 1896). Em 20 de maio de 1896³⁶⁵, Antonio Lisboa volta a exercer interinamente o cargo de mestre da tipografia, e Fernando Ferreira Lemos retorna à oficina de encadernação, dessa vez como mestre interino, efetivando-se em setembro de 1898 (BARROS, 1899).

João Pinheiro de Carvalho e Antonio Lisboa Fagundes da Silva ficaram, desde 1891, sem receber seus salários de mestres de oficina, por exercerem cumulativamente a função de professores do Instituto. Em junho de 1892, ambos os

³⁵⁹ SOARES, Joaquim M. M.. *Nomeação de mestre interino da officina typographica de 19 de junho de 1890*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1890b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 63 de 1890, fl. s/n.

³⁶⁰ SOARES, Joaquim M. M.. *Ofício de 06 de maio de 1892*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1892a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 65 de 1892, fl. 44.

³⁶¹ BARROS, Arthur de. *Relação do pessoal do instituto de 16 de agosto de 1899*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1899. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 72 de 1899, fl. s/n.

³⁶² SOARES, Joaquim M. M.. *Segunda Folha das gratificações e salários vencidos no mez de novembro de 1892 pelos empregados*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1892d. Folha de gratificações. Manuscrito. Cód.: AN IE5 65 de 1892, fl. s/n.

³⁶³ SOARES, Joaquim M. M.. *Ofício de 27 de junho de 1893*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1893a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 66 de 1890, n. 180.

³⁶⁴ SOARES, Joaquim M. M.. *Ofício de 07 de julho de 1893*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1893b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 66 de 1890, n. 185.

³⁶⁵ BARROS, Arthur de. *Relação do pessoal do instituto de 16 de agosto de 1899*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1899. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 72 de 1899, fl. s/n.

docentes enviaram ofício ao Ministro de Estado dos Negocios da Instrucção Publica, Correios e Telegraphos, afirmando que essa acumulação era permitida, por serem mestres interinos. Como já mencionado, o Decreto nº 10.212 de 23 de março de 1889 permitia tal prática e o Regulamento do Instituto, de 1890, também permitia, de forma excepcional, a acumulação de dois empregos internamente (com recebimento dos valores integrais), mas somente enquanto os cargos vagos não fossem devidamente preenchidos (SOARES, 1892b³⁶⁶; 1892c³⁶⁷). O despacho de resposta³⁶⁸ foi favorável ao pagamento; contudo, fez-se o pedido para que João Pinheiro, assim como foi feito por Antonio Lisboa, deixasse a função de mestre da oficina, empregando outra pessoa em seu lugar (GONÇALVES, 1895).

O fato é que os salários eram diferentes, os ordenados e a gratificação anuais de um professor eram o dobro dos de mestre de oficina (2:400\$000 réis e 1:200\$000 réis, respectivamente). Valia mais a pena permanecer como professor, a continuar à frente da “arte industrial”. Em 27 de fevereiro de 1893³⁶⁹, Soares (1893c) envia relatório ao ministério, expondo as qualidades e feitos de João Pinheiro, único habilitado para a montagem das novas oficinas, uma vez que ele próprio havia adquirido e conhecia os materiais vindos da Europa, responsável por permitir que as oficinas tipográfica e de encadernação estivessem montadas e funcionando. A partir disso, reitera o pedido para que ele se torne mestre efetivo da oficina de encadernação. João Pinheiro estava amparado pela Lei nº 42 de 02 de junho de 1892, que afirmava: “O exercicio simultaneo de serviços publicos, comprehendidos por sua natureza no desempenho da mesma funcção de ordem profissional, scientifica ou technica, não deve ser considerado como accumulacão de cargos diferentes” (BRASIL, 1892). Na interpretação do Diretor, ambos seriam cargos docentes, o de mestre e professores a lei, portanto, permitia sua acumulação. De fato, João Pinheiro continuou como mestre da encadernação até o ano de 1896, quando se aposentou.

³⁶⁶ SOARES, Joaquim M. M.. *Petição dos dias 06 e 13 de junho de 1892 sobre recebimento dos vencimentos como mestre da oficina de encadernação*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1892b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 65 de 1892, n. 55 e 58a.

³⁶⁷ SOARES, Joaquim M. M.. *Petição dos dias 09 e 17 de junho de 1892 sobre recebimento dos vencimentos como mestre da oficina tipographica*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1892c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 65 de 1892, n. 50 e 58b.

³⁶⁸ GONÇALVES, Alfredo. *Despacho de 15 de junho de 1892*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1892. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 65 de 1892, n. 55.

³⁶⁹ SOARES, Joaquim M. M.. *Relatório de 27 de fevereiro de 1893*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1893c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 66 de 1892, n. 44.

Em sua gestão, Brasil Silvado começou a pôr em prática uma dinâmica em que o estudante, após um período inicial de aprendizagem em várias oficinas, fixava-se naquela para a qual tivesse maior gosto e aptidão (SILVADO, 1896a). O Diretor também defendia que os alunos aprendizes e operários das oficinas deveriam receber certo “interesse pecuniário” sobre os trabalhos que produziam e vendiam, como era feito no *Instituto dos Surdos-mudos*. Silvado acreditava que essa medida influenciaria positivamente na produtividade das oficinas e no progresso da aprendizagem (SILVADO, 1896c³⁷⁰). Uma outra mudança foi proposta e executada por ele em 1900, último ano do século XIX. Brasil Silvado (1901a³⁷¹) iniciou algumas alunas nas artes tipográficas e de encadernação, atividade que, até então, só eram exercidas por alunos. Avaliando o bom trabalho dessas alunas, o Diretor chegou a pedir trabalho para elas à Imprensa Nacional e à Livraria Alves B. Cia.

A virada para o século XX marcou não somente a ampliação do ensino profissional no agora *Instituto Benjamin Constant*, de forma a atingir a sociedade com os produtos elaborados por seus estudantes, mas também experienciou mudanças, ainda que tímidas, em sua estrutura social interna. A presença de alunas em outras atividades profissionais, além dos trabalhos “próprios ao seu sexo”, como os de agulha, franja, crochê e missanga, representou uma conquista para o gênero feminino. Ainda que sofressem com um processo discriminatório, por serem mulheres em condição de cegueira, típico da sociedade oitocentista, há indicativos de que, no Instituto de cegos, elas conseguiam acesso a um currículo mais variado, se comparado às demais escolas do Rio de Janeiro. Tinham a possibilidade de aprender conteúdos de instrução intelectual mais avançados, receber formação musical e também profissional.

Em sua *Breve Notícia*, Silvado (1896a) salienta que as oficinas tipográfica e de encadernação estavam providas de máquinas modernas e aperfeiçoadas vindas da Europa. Apesar de só realizarem trabalhos para o próprio Instituto, o Diretor acreditava que ambas deveriam confeccionar os mesmos trabalhos das oficinas de videntes. A oficina de encadernação já havia encadernado alguns livros em tinta, naquele ano, e a tipográfica tinha a possibilidade de fazer o mesmo. Segundo Silvado (1896a, p. 27),

³⁷⁰ SILVADO, Brasil. *Relatório de 31 de dezembro de 1896*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1896c. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 70 de 1896, p. I-XIII.

³⁷¹ SILVADO, Brasil. *Relatório de 29 de janeiro de 1901*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1901a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 74 de 1901, n. 16.

os tipógrafos cegos, “mesmo os que não conhecem o alfabeto dos videntes, poderão fazer todos os trabalhos de composição, desde que os typos estejam todos convenientemente separados em caixotins, a cada caixotim com a indicação em typo Braille, do typo commum nelle encerrado”. O Diretor argumentava que a única necessidade para o trabalho de impressão em tinta, no Instituto, seria a presença de um operário vidente para realizar o serviço e a graduação das tintas.

A presença de maquinário mais moderno e de maior quantidade de alunos trabalhando, permitiu um aumento na produtividade de livros em braille, nos últimos anos do século XIX, conforme mostra o Quadro 13.

Quadro 13 - Obras produzidas no final do século XIX

Ano	Produções da oficina tipográfica	Produções da oficina de encadernação
1895	3º livro de leitura de Hilario Ribeiro; 1º volume de Elementos de Arithmetica de J. J. Vianna; 12 páginas da Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brazil; oito páginas do 2º volume da “Arithmetica” de Vianna e 48 páginas do 4º volume da “Geographia” do Dr. Joaquim Maria de Lacerda	150 exemplares do 1º volume da “Geographia” de Lacerda; 100 exemplares do 1º volume e 50 do 2º volume da obra do Dr. Macedo Soares; cerca de 30 exemplares de manuscritos diversos; e 50 de métodos de música de Fournier e Coltat. Estão quase encadernados: 150 exemplares do 2º volume da obra de Hilario Ribeiro, o 3º volume da Geographia de Lacerda, a Arithmetica de Viana e três livros de música em tinta
1898	101 exemplares do 2º volume do solfejo de Roussel; 100 do 1º e 100 do 2º volume de Botanica de Villa Lobos.	234 exemplares, sendo 103 do 1º e 101 do 2º volume de solfejo de Roussel; 19 exemplares manuscritos; 3 volumes de estudos militares; 2 métodos de música; 2 volumes do <i>Journal des Enfants</i> ; e 1 de poemas americanos.
1899	105 exemplares do 1º volume da História Moderna do Bacharel A. Moreira Pinto; 105 exemplares do 1º volume da Aritmética do professor Vianna; e 50 exemplares do 1º volume da Gramatica Francesa de A. Fagundes da Silva (professor do Instituto).	295 volumes de obras diversas escritas em braille e 11 volumes de obras em tinta.
1900	300 exemplares do Evangelho de São João; e diversos volumes da História Moderna, Gramática Francesa do professor Lisbôa (2º volume) e da Aritmética de Vianna.	300 exemplares do Evangelho de São João; 100 exemplares do 2º volume de Botânica; 40 exemplares do 1º volume da Gramatica Francesa; 94 exemplares do 1º volume da História Moderna; 92 exemplares do 3º volume de Solfejo; 44 exemplares manuscritos; e 96 exemplares do 3º volume da Aritmética de Vianna

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Silvado (1896b³⁷²; 1901a³⁷³), Brasil (1899) e Pereira (1900³⁷⁴).

³⁷² SILVADO, Brasil. *Relatório de 31 de janeiro de 1896*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1896b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 69 de 1896, n. 20.

³⁷³ SILVADO, Brasil. *Relatório de 29 de janeiro de 1901*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1901a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 74 de 1901, n. 16.

³⁷⁴ PEREIRA, Francisco Soares. *Ofício de 30 de janeiro de 1900*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1900. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 73 de 1900, fl. s/n.

Ao final do século XIX, as oficinas tipográfica e de encadernação haviam sido ampliadas, com maquinários mais modernos e eficientes. Também houve maior organização desses espaços e aumento dos operários que lá trabalhavam. Como resultado, o número de obras impressas e encadernadas, por ano, elevou-se significativamente. Uma informação interessante é que, em 1900, foram produzidos 300 exemplares do *Evangelho de São João* impressos para fora do Instituto, encomenda do Sr. C. Tucker, pastor de uma Igreja protestante, que pagou 1:500\$000 réis pelo trabalho. Não há dados que revelem se essa impressão foi feita em braille ou em tinta; independente disso, o novo formato da oficina permitia subsidiar a instituição com livros e ainda receber encomendas externas.

A relação entre o Brasil e a Europa, principalmente a França, bem como a relação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos com outras instituições especializadas e que detinham determinados materiais específicos para o ensino de cegos, foi duradoura no século XIX. Com o tempo, essas conexões diminuíram, pois o Instituto brasileiro passou a se tornar cada vez mais autossuficiente e independente, a não ser quando se tratava da compra de equipamentos e materiais inovadores, recentemente criados e destinados à educação dos cegos e inexistentes no país, ou nos casos em que a importação de um material era mais viável economicamente que a compra do produto nacional, como acontecia com o papel.

A influência europeia e, principalmente, a francesa, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, não ocorreu apenas sobre os materiais e o próprio papel utilizados no estabelecimento brasileiro, que eram importados. Conforme analisado, vários aspectos da cultura escolar institucional sofreram interferência estrangeira, tal como seu currículo, obras didáticas utilizadas³⁷⁵ e práticas pedagógicas estabelecidas. Álvares de Azevedo, fundador da instituição, estudou no instituto parisiense e tentou criar um estabelecimento aos moldes do primeiro, trazendo consigo vários livros, materiais e a proposta de criação de uma tipografia braille; Xavier Sigaud, também fundador e seu primeiro Diretor, era ele próprio francês; e apesar de os diretores não terem contratado mestres cegos, vindos da Europa, para as oficinas tipográfica e de encadernação (como era previsto por seus fundadores), João Pinheiro de Carvalho, que por muito tempo ficou à frente da oficina de encadernação, era um brasileiro que estudou e aprendeu esse ofício na tipografia do Instituto de Paris. As atividades

³⁷⁵ O quinto Capítulo desta tese traz mais detalhes sobre a dinâmica de importação dos livros escolares em braille vindos da Europa e dos Estados Unidos.

praticadas nas oficinas de produção de livros em relevo tinham como referência as oficinas de Paris, o que fazia com que seus livros seguissem o formato e a estética dos títulos produzidos na França, o que também ocorria, de modo geral, com os livros escolares em tinta (BITTENCOURT, 2008; GALVÃO; BATISTA, 2009a).

Essas influências criaram conexões, ainda que indiretas, entre as produções de livros para cegos de diversos países. Mesmo que o objetivo das tipografias em relevo fosse o de abastecer suas instituições com obras didáticas e formar profissionais com a habilidade de produzir livros, outras possibilidades se desdobravam das práticas lá desenvolvidas. Para Fulas (2021, p. 284), “a oficina tipográfica, embora estivesse inserida no rol de atividades manuais, estava muito mais vinculada aos aspectos pedagógicos dos institutos do que a uma formação profissional”. Segundo a autora, o trabalho de composição estava intimamente ligado aos processos de alfabetização e aprendizagem dos conteúdos escolares:

Podemos dizer que a tipografia representava um espaço pedagógico que concentrava não só o processo de alfabetização, mas a aprendizagem do conteúdo escolar, uma vez que eram os próprios alunos que cumpriam a função de tipógrafos, impressores, revisores e, em alguns casos, editores. Era uma atividade que agregava o intelectual e o manual, dois aprendizados fundamentais para a vida dos cegos (FULAS, 2021, p. 284).

O mesmo pode ser dito sobre o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, cuja tipografia, muito mais do que formar tipógrafos, permitiu o trabalho de conteúdos escolares e auxiliou nos processos de leitura e de escrita. A oficina tipográfica era, portanto, um espaço de produção, trabalho e formação, não apenas manual ou técnico, mas uma atividade de elaboração intelectual. O processo tipográfico era extremamente singular, feito no único ambiente do país onde era possível imprimir livros em braille. Obras elaboradas em um sistema que, além de ser praticamente desconhecido fora da instituição, foi uma das poucas formas que muitos estudantes internos tiveram para receber informações vindas do universo externo ao Instituto. Além disso, as práticas nas oficinas que produziam livros em braille potencializavam a experiência entre o impresso e os estudantes cegos. Esses alunos criavam uma relação mais íntima, intensa e diferenciada com o texto em braille, uma vez que produziam muitos dos livros utilizados na instituição. Atuavam como compositores, impressores e editores, interferindo na forma e no conteúdo dessas obras, entre momentos de adaptação, transcrição e produção dos livros em relevo. Tratava-se de uma interação entre livro e sujeito que não fora experienciada pelo alunado vidente.

A produção dos exemplares que os próprios aprendizes e operários das oficinas utilizavam em suas práticas escolares, permitia o desenvolvimento de uma relação de pertencimento entre esses indivíduos e o sistema de escrita, que dava margem à identificação deles com a obra, em um nível de “autoria”. Pertencimento que criava uma identificação dos estudantes cegos com o processo de elaboração do livro em braille, como uma prática escolar, profissional e cultural própria desse grupo, que compartilhava de uma mesma forma de experienciar o mundo – por meio, principalmente, dos demais sentidos da percepção, sem a ênfase habitualmente dada à visão e às experiências relacionadas à visualidade.

O trabalho nas oficinas era uma atividade de aprendizado e exercício profissional que contribuía com a autoidentificação dos sujeitos cegos vinculada ao livro em braille. Tarefa que permitia a quebra do estigma da incapacidade, uma vez que os estudantes se mostravam capazes de compor, imprimir, revisar, encadernar, editar e produzir os livros utilizados no seu ensino. Práticas que uniam esses sujeitos, não pelas suas características inatas ou atributos rotulados pela sociedade, mas pelo seu fazer e pelos usos compartilhados desses artefatos culturais, a partir de uma lógica que afirmava suas habilidades e capacidades.

CAPÍTULO 4. A PRODUÇÃO MANUSCRITA DE LIVROS EM BRAILLE NO IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS

Este Capítulo discorre sobre a produção de livros escolares no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, trazendo novos elementos sobre esse processo. Primeiro, são apresentadas e analisadas as atividades de elaboração manuscrita³⁷⁶ de livros em braille, realizadas por meio da cópia de alunos e alunas da instituição, em sala de aula, e ditados pelos seus docentes, assim como as mudanças desse procedimento com a presença e ações do *Dictante e Copista*. Em seguida, são mapeados os títulos manuscritos pelos estudantes, suas características e condições materiais, realizando reflexões sobre quais eram os exemplares impressos na instituição, sua autoria e as motivações que influenciavam sua confecção em braille.

4.1. A produção manuscrita feita por estudantes do Imperial Instituto

Uma prática que se tornou recorrente no Imperial Instituto, desde os primeiros anos de seu funcionamento, foi a cópia de manuscritos em braille realizada pelos alunos em meio às suas aulas. Essa cópia acontecia como consequência da falta de compêndios e manuais em pontos na instituição, uma vez que a oficina tipográfica, após ser fundada, apresentava uma produção ainda incipiente, e alguns livros vindos da França não satisfaziam às necessidades dos professores, como revela relatório de 27 de outubro de 1863³⁷⁷:

Para a instrução nas doutrinas dos Evangelhos, para os estudos da historia, para o da geographia e para o das mathematicas e generalidades de sciencias naturaes, os compendios que vierão de Paris, impressos em pontos salientes, são falhos dos indispensaveis desenvolvimentos. Parece que estas materias, no instituto d'aquella capital, se ensinão quasi exclusivamente em liçoens oraes bastante fugitivas. Os professores d'este Instituto, em tal deficiencia, recorrêrão aos compendios adoptados no collegio de Pedro Segundo, que dictão aos alumnos e estes os apostillão, e n'isto se tem consumido muito tempo e trabalhos. Em um estabelecimento novo tem-se de lutar com muitas difficuldades, primeiro que se aplanem e se estabeleça um andamento sem tropêços. (COSTA, 1863, fl. 187-188).

A produção da tipografia do Imperial Instituto dos Meninos Cegos não era suficiente para manter a necessidade da instituição; por essa razão, muitos livros

³⁷⁶ Neste Capítulo são consideradas produções manuscritas aquelas realizadas fora da oficina tipográfica, com uso das réguas ou regletes e punção, ou de máquinas para escrita em relevo.

³⁷⁷ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 27 de outubro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1863, fls. 186-195.

foram importados para tal fim. Contudo, além de ser uma atividade que demandava muitos gastos, tempo e pessoal, essa compra de material vindo do estrangeiro (principalmente da França) não abastecia devidamente o estabelecimento, como concluído por Claudio Luiz em 1863. Ao que tudo indica, o Instituto de Paris utilizava obras lacunares, com texto resumido, o que leva o Diretor a supor que, lá, as lições eram dadas quase exclusivamente pela oralidade. Diferente do contexto francês, no instituto brasileiro, as obras eram utilizadas na íntegra, o que condiz com a proposta da gestão que defendia o caráter educacional do estabelecimento, contra a ideia de simplesmente asilar os cegos, ministrava-lhes todos os conteúdos curriculares necessários à sua instrução e passíveis de aprendizagem por parte dos estudantes.

A necessidade de obter essas obras didáticas demandava uma produção maior feita pelo estabelecimento, mas que não era suportada por sua tipografia. Como já foi discutido, as oficinas trabalhavam poucas horas por semana, com prelo manual e diminuta mão de obra. Esse contexto fazia com que uma parte significativa da produção de livros fosse realizada em sala de aula. Ou seja, nem todos os livros produzidos na instituição eram resultado da oficina tipográfica. Os estudantes elaboravam muitas obras à mão, durante suas aulas. Na realidade, no Império, a maior parte dos títulos feitos na instituição foram manuscritos e não impressos.

O uso de texto manuscrito no ensino não era uma singularidade do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Batista (2009) reitera que, graças à escassez de livros escolares para videntes, principalmente, no início do século XIX, vários professores usavam papéis velhos, antigos documentos, cartas familiares e textos manuscritos por eles próprios para o ensino das letras, mas salienta que, mesmo com o aparecimento de livros impressos em “letra de forma”, muitos papéis velhos e avulsos continuaram a existir no ambiente escolar, escritos à mão ou impressos pelo processo litográfico. Essa produção, contudo, não era feita pelos estudantes, mas realizada pelos docentes ou por iniciativa particular, a fim de suprir as escolas com material didático.

O trabalho de cópia resultava em um grande gasto de tempo dos alunos e docentes, o que atrasava o ensino de determinados conteúdos e, conseqüentemente, delongava o término do curso. Isso é revelado em relatório, de 08 de fevereiro de 1861, em que Costa (1861a, fl. 282) informa que a necessidade de copiar compêndios impediu os estudantes de terminarem os estudos de Geografia Política, História e

Doutrinas dos Evangelhos³⁷⁸. Em 23 de março de 1872, Benjamin Constant expõe que o Dr. Antônio Carlos de Oliveira Guimarães, professor de língua inglesa do Instituto, havia escrito “postilas” de gramática e um livro com trechos escolhidos para tradução, para posteriormente ditá-los aos alunos. De acordo com o Diretor, a maior parte dos primeiros dois anos da disciplina foi destinada “a munir o Instituto de livros em pontos salientes que pudessem servir aos alunos” (MAGALHÃES, 1872, p. 9).

Em relatório de 19 de março de 1864³⁷⁹, Claudio Luiz dá uma noção da quantidade de livros manuscritos em sala, nos últimos anos. Ao final de 1862, os alunos escreveram 19 volumes de compêndios; em 1863, foram 61 e, de janeiro até março de 1864, foram manuscritos 16 (COSTA, 1864a, fl. 304). No relatório de 02 de abril de 1870, são informados 225 livros manuscritos pelos alunos e, no de 14 de abril de 1880, 155 (MAGALHÃES, 1870a; 1880a). Todavia, diferente daqueles produzidos nas oficinas, era informado que os compêndios manuscritos “se conservão legíveis apenas por dois anos; quando se apagam” (COSTA, 1869a, p. 4), o que, segundo Costa, obrigava os estudantes a renová-los constantemente.

Pode ser que tais livros manuscritos tivessem pouca durabilidade graças às formas de guarda e conservação, possivelmente diferentes e menos eficientes do que as usadas atualmente para sua preservação, ou mesmo pela precariedade de sua produção: manual. O fato de haver poucos livros disponíveis para o ensino também é uma hipótese das causas dessa baixa durabilidade, já que a leitura intensiva dos mesmos volumes causa um achatamento dos pontos em braille e, conseqüentemente, a sua futura ilegibilidade pelo toque.

Entre os materiais usados para a escrita em braille e para a cópia dos livros em sala, estavam as pranchas, régua, punções, papel e máquinas de escrever. Antes mesmo da fundação do Instituto, José Álvares de Azevedo, em documento sem data, informa que seria preciso comprar duas máquinas de escrever que poderiam ser importadas por 160 francos. O próprio Azevedo havia trazido consigo uma máquina de escrever em braille, ao voltar do Brasil. Em 13 de janeiro de 1854³⁸⁰, Azevedo e Sigaud listam os objetos necessários para a criação do Instituto, em que informam:

³⁷⁸ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 08 de fevereiro de 1861*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1861a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1861, fls. 270, 281-284.

³⁷⁹ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 19 de março de 1864*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1864a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1864, fls. 300-311.

³⁸⁰ AZEVEDO, José A.; SIGAUD, José F. X.. *Relação dos objectos indispensáveis para a organização do Imperial Instituto dos Jovens Cegos do Brazil de 13 de janeiro de 1854*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854a. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1854, fl. 02-03.

“Para as aulas são necessárias, quarenta maquinas para escrever as quaes o Snr. Lotto, Marcineiro rua alfandega n 290 se obriga a fazer pelo preço de 160\$000.” (AZEVEDO; SIGAUD, 1854a, fl. 2). Possivelmente essas não eram máquinas semelhantes às de datilografia em braille ou em tinta, mas, considerando a quantidade solicitada e a possibilidade de serem produzidas no Brasil, deveriam ser produzidas de um material mais simples, como as regletes utilizadas atualmente para escrita braille com manejo da punção, feitas de madeira ou metal, a fim de marcar os pontos em relevo, permitindo a escrita no Sistema de Braille.

Quando o Instituto já estava inaugurado, Sigaud relata, em ofício sobre a chegada de materiais vindos do Havre, de 22 de setembro de 1854, a importação de doze máquinas de escrever em zinco³⁸¹, o que indica que as máquinas não foram produzidas no Brasil, mas importadas. Mais tarde, em 14 de agosto de 1857³⁸², Claudio Luiz da Costa informa sobre a chegada de um caixote remetido pelo Vice-consul do Brasil no Havre com “12 Resmas de papel para escrita e impressão em pontos salientes” e “100 Puncçoens para o mesmo gênero especial d’escrita” (COSTA, 1857i, fl. 164). A compra e a importação desses materiais parecem acontecer com certa frequência: em relatório de 6 de março de 1859³⁸³, por exemplo, são relatados os materiais necessários ao ensino e que foram comprados em Paris, entre eles estavam “12 maquinas para escrever, e outras tantas para fazer contas;”, “12 planchas para escrever e 12 para operaçoens arithmeticas; puncções para cravação de letras”. Por fim, no mesmo relatório, Claudio Luiz informa que foi consertada a grande máquina de Foucault, “que se achava inutilizada” (COSTA, 1859b, fl. 32).

A máquina de Braille-Foucault, que já foi apresentada no primeiro Capítulo desta tese, possibilitava a realização da escrita “ordinária”, por meio de um sistema de pontos em relevo, permitindo que cegos que conheciam as formas do alfabeto romano fizessem a leitura do texto utilizando o tato. Esse era um aparelho frequentemente usado no instituto. O relatório de 08 de fevereiro de 1861 (COSTA, 1861a, fl. 284) informa sobre a vinda de oito dessas máquinas importadas de Paris e

³⁸¹ SIGAUD, José F. X.. *Ofício sobre a chegada de materiais vindos do Havre, de 22 de setembro de 1854*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854d. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1854, fl. 27.

³⁸² COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 14 de agosto de 1857 sobre a chegada de um caixote com resmas de papel e punção*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857i. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 164.

³⁸³ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 06 de março de 1859*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1859b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 3 de 1859, fls. 29-33.

que, desde setembro de 1860, três alunos já estavam aprendendo a imprimir nela. Essa aprendizagem foi considerada penosa “por depender muito da memória e da prática”. Claudio Luiz defende que todos os alunos deveriam se habilitar naquele gênero de impressão “porque assim muito se lhes facilitão as comunicações com os videntes”³⁸⁴. Segundo os *Resultados dos exames públicos* feitos no Instituto, de 8 de dezembro de 1865³⁸⁵, os alunos que passaram pelo 6º ano do curso já deveriam saber escrever pela máquina de Foucault (COSTA, 1865b). Sabe-se que, durante a gestão de Benjamin Constant, o aprendizado da escrita em caracteres ordinários, com o uso da máquina de Foucault, era realizado nos três primeiros anos do curso (MAGALHÃES, 1871). Outras máquinas, com sistemas diferenciados e inovadores, foram importadas ou recebidas pelo Instituto ao longo do século XIX. Um exemplo é o aparelho para que cegos pudesse corresponder-se com videntes, por meio da escrita, vindo de Londres, cujo recebimento é informado em ofício de 26 de maio de 1862³⁸⁶ por Claudio Luiz, e que fora oferecido ao Instituto pelo seu inventor, Mr. Schiott, membro da Capela Real da Copenhague, via Consulado Geral da Dinamarca (COSTA, 1862e, fl. 686).

Há uma relação de março de 1873³⁸⁷, contendo objetos para a instrução dos alunos cegos, que deveriam ser comprados na Europa e nos Estados Unidos, contendo papéis variados, 36 cartas geográficas, figuras geométricas em relevo, chapas para estudo de aritmética e alguns livros. Também foram pedidos materiais para escrita em relevo, mais especificamente 20 máquinas para a escrita em braille e 10 máquinas de Foucault (MAGALHÃES, 1873c). Apesar da autorização para adquirir os objetos, é informado que a casa em Paris, que se incumbia de fazer as compras sem exigir comissão (administrada pelo Sr. Emery), não existia mais. Como consequência, deixaram de vir algumas encomendas, entre elas o papel – que era de grande necessidade. Segundo o documento, o governo incumbiria outra pessoa, que

³⁸⁴ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 08 de fevereiro de 1861*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1861a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1861, fls. 270, 281-284.

³⁸⁵ COSTA, Claudio Luiz da. *Resultado dos exames públicos feitos no Instituto de 08 de dezembro de 1865*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1865b. Cód.: AN IE5 6 de 1865, fl. 257-260.

³⁸⁶ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 26 de maio de 1862*. Rio de Janeiro: Arquivo nacional, 1862e. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1862, fl. 686

³⁸⁷ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relação dos objectos para a instrução dos alumnos deste Instituto que dever ser mandados vir da Europa e dos Estados Unidos de 06 de março de 1873*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1873c. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 9 de 1873, fl. s/n.

já estava em Paris para compras do Ministério do Império, para fazer a transação (MAGALHÃES, 1873e³⁸⁸; ROCHA, 1873³⁸⁹).

A partir de 1877³⁹⁰, são feitas solicitações de importação de materiais para instrução dos cegos. Esses pedidos se repetem em 1881³⁹¹, 1882³⁹², 1883³⁹³, 1887³⁹⁴ e 1888³⁹⁵, com poucas variações dos objetos e suas quantidades. Entre os materiais estavam mapas em relevo, de diversas partes do mundo, máquinas para cálculos e máquinas para a escrita em braille, mais precisamente para papel *in-4º*, *in-8º* e *in-16º*³⁹⁶. Em 1882, são somadas ao pedido: duas máquinas de escrever no sistema Remington da *Remington & Sons* de Nova York (a 125 dólar cada, ou 500\$000 réis) e 30 máquinas portáteis (guia a lápis) para escrever em braille e também a lápis, no sistema ordinário (a 15 francos cada ou 180\$000 réis), disponíveis em institutos italianos. Diversos materiais, como globos, papéis, livros, stypographos, tábuas de sinais e outros são adicionados essa lista durante esses anos (MAGALHÃES, 1877c, 1881b; 1882b; 1883b; 1887; 1888c). Tudo leva a crer que tais materiais não foram adquiridos, ou foram comprados em quantidade insuficiente, como explica o próprio Diretor em ofício de abril 1888³⁹⁷:

Em relação aos outros materiais de ensino, especiais ao uso dos cegos, e que não existem á venda se não em Institutos de Cegos da Europa e no Estados-Unidos, devo dizer que ha mais de dez annos tenho constantemente pedido esses materiais, sem que tenha obtido_ A remessa incompleta em relação ao pedido feito, que veio ha talvez onze annos_ está a esgotar-se _: o papel para uso das aulas e das officinas, chegará quando muito até o fim

³⁸⁸ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Ofício remetendo a relação dos materiais a serem comprados para o Instituto de 09 de março de 1873*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1873e. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 9 de 1873, fl. 17.

³⁸⁹ ROCHA, L. J. U.. *Ofício de 12 de março de 1873*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1873. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 9 de 1873, fl. s/n.

³⁹⁰ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Solicitação de importação de materiais de 04 de outubro de 1877*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1877c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 10 de 1877, fl. s/n.

³⁹¹ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Solicitação de materiais importados de junho de 1881*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1881b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 48 de 1881, fl. s/n.

³⁹² MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relação dos objectos precisos de 27 de junho de 1882*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1882b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 49 de 1882, fl. s/n.

³⁹³ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relação dos objetos a serem comprados para o Instituto de 21 de junho de 1883*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1883b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 50 de 1883, fl. s/n.

³⁹⁴ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Solicitação de importação de materiais de 31 de dezembro de 1887*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1887. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 54 de 1887, fl. s/n.

³⁹⁵ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relação de materiais necessários ao Instituto de 09 de abril de 1888*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1888c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 55 de 1888, fl. s/n.

³⁹⁶ Em 1881, são pedidas 20 máquinas de cada formato (9,50, 6,50 e 5,00 francos cada), em 1883 são 30 de cada (custando 4\$000, 2\$8000 e 2\$000 réis cada) e a partir de 1887, 60 (no valor de 9,50, 6,50 e 4,00 francos cada). O franco estava em torno de 400 réis à época.

³⁹⁷ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Ofício pedindo materiais para o instituto de 09 de abril de 1888*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1888d. Horário. Manuscrito. Cód.: AN IE5 55 de 1888, fl. s/n.

deste anno_; não ha chapas de calculo, nem machinas de escripta de reserva; e as distribuidas. já muito estragadas, não chegam para os alumnos existentes; algumas dessas machinas, serem para dois e mais alumnos; dos mappas geographicos, temos apenas para cada uma das seguintes partes do mundo: _ Europa, Asia, Africa e America do Norte, um só exemplar para mais de trinta alumnos estudantes de geographia, e esse mesmo muito velho, roto e sujo_; das outras não temos nem um exemplar; e não temos um só globo geographico em relevo apropriado ao uso dos cegos. assim em relação aos outros materiães. E note V. Ex.^a que não peço e não tenho pedido, senão os que são rigorosamente necessários_: ha diversas machinas e apparatus novos e muito uteis; que não me tenho animado a pedir á vista da inexplicavel, mas constante difficuldade, que tenho encontrado em obter os que são de todo imprescindíveis (MAGALHÃES, 1888d).

O pedido de materiais para escrita foram constantes, mas sua compra não acontecia com tanta celeridade, como exposto por Benjamin Constant. Isso fazia com que os estudantes tivessem de dividir algumas máquinas para escrita, muitas delas já estragadas. O Diretor também expõe que, no final da década de 1880, já existiam aparelhos mais novos, com tecnologia mais avançada, mas que não eram utilizados na instituição, possivelmente por não terem sido adquiridos, ou por existirem em quantidade muito reduzida. O maquinário mais moderno só foi adquirido a partir de 1890, com a ida de Benjamin Constant para o ministério da Instrução Pública.

Em novembro de 1878, Benjamin Constant relata que o Imperador D. Pedro II ofereceu dois objetos ao Instituto, adquiridos em viagem feita à Europa. O primeiro deles foi uma máquina de escrever em caracteres ordinários, apropriada ao uso dos cegos (acompanhada de muitas provas tiradas com a mesma máquina); e o segundo, uma nova máquina de escrever no Sistema Braille, melhor que os modelos antigos por ser: “Incomparavelmente muito mais leves e mais portáteis”; “Muito mais baratas e de maior duração” e porque “Permittem escrever nas duas faces de cada folha, poupando assim papel e dando portanto aos livros manuscriptos muito menor volume”. (MAGALHÃES, 1878a, p. 22). A referida máquina vinha acompanhada de um manuscrito feito pelo autor, que explicava o seu uso e suas vantagens.

O Diretor também destaca alguns dos materiais trazidos pelo Visconde do Bom Retiro, antigo Ministro do Império (Luís Pedreira do Couto Ferraz, que era Barão do Bom Retiro) e, naquele momento, Comissário do Governo, de suas viagens à Europa e América do Norte. Entre os objetos estava uma máquina para operações aritméticas e dois *diplographos*. A primeira, segundo o próprio Benjamin Constant:

Compoem-se ella de um quadro de madeira dividido por laminas muito delgadas em pequenos compartimentos prismáticos em que são lançados os algarismos. Os signaes correspondentes aos diversos algarismos consistem ou n'um ponto, ou n'um triagulo salientes em que termina uma das bases de um prisma quadrangular de vidro fundido de dimensões pouco inferiores,

quanto a acção transversal, aos compartimentos do quadro. Um mesmo prisma representa dous e mais algarismos; o que depende, segundo as convenções de sua colocação no compartimento. É uma machina engenhosa, muito mais leve e mais barata que as chapas e typos de ferro geralmente usadas. Contem ella proveitosas indicações para uma conveniente reforma das machinas em uso, e que espero, me será permitido realizar a bem do ensino e da economia. (MAGALHÃES, 1878a, p. 23).

Segundo o Diretor, os *diplographos* eram máquinas que permitiam escrever, simultaneamente, no sistema ordinário (alfabeto romano) e em “pontos salientes” (alfabeto especial dos cegos)³⁹⁸. Ele afirma ser uma máquina simples, engenhosa, muito sólida e de fácil manejo, representando uma importante inovação sobre os materiais voltados para o ensino dos cegos. Diferente da máquina de Foucault, os cegos não precisariam conhecer o alfabeto romano para se comunicar:

Desempenha as mesmas funções que as machinas de Braille e de Foucault, tendo porém sobre ellas e especialmente sobre a de Foucault, vantagens de immenso valor. Os cegos e videntes podem facilmente corresponder-se por meio desta machuina sem que seja necessario ao cego conhecer nosso alfabeto, nem ao vidente o alfabeto especial dos cegos. Cada um escreve no systema que usa, tendo certeza que a machina reproduzira exatamente o mesmo escripto no outro systema. São de grande vantagem para este Instituto, e por isso, brevemente pedirei a V. Ex. autorização para mandal-as vir em maior numero. (MAGALHÃES, 1878a, p. 23).

Nessa época, as máquinas de datilografia em tinta estavam, aos poucos, popularizando-se. Conhecida como “composição a frio”, a mais antiga patente foi a do engenheiro inglês Henry Mill, em 1714. Segundo Araújo (2014), até a década de 1860 foram feitas várias experiências de máquinas de escrever nos Estados Unidos, mas, na maioria, elas não eram práticas, e algumas tinham tamanhos exagerados. Para Clair e Busic-Snyder (2009), essas máquinas, de início, eram emboçadas, marcando profundamente o papel; por isso foram consideradas somente como um instrumento para preparar material para os cegos.

³⁹⁸ Em 11 de agosto de 1878, E. Pitanga publica no Jornal do Commercio a descrição do *diplographo*, máquina inventada por Ernest Recordon, fabricada em Genebra, nas oficinas da *Sociedade Genebrense de construção dos instrumentos de physica, Chemin Guorgas*, e destinada a correspondência entre cegos ou entre cegos e videntes: “Suas pequenas rodas levão sobre as respectivas chapas um alphabeto, o primeiro em relevo para o uso dos cegos, o segundo de typos communs, para o uso vulgar. Collocados sobre o mesmo eixo, e os signaes de cada alphabeto se correspondendo, do modo o mais perfeito, em cada uma das circumferencias, estão as duas rodas dispostas em face de folhas de papel, onde se faz a impressão, e de modo commodo e facil para o cego; porque a maior circumferencia da roda do seu respectivo alphabeto permite collocar as letras regularmente affastadas, em ordem a evitar toda e qualquer confusão. Modesto na apparencia e muito portatil, resolve o diplographo o problema altamente humanitario de mitigar a desdita da cegueira, permittindo ao cégo de escrever elle mesmo seus pensamentos e de poder remette-los, em escriptura vulgar, a qualquer leitor. E quando os cégos das diversas nações venhão a usar de typos de letras differentes, ainda assim, a bella invenção do Sr. Recordon permite facil correspondencia escripta entre elles; entalhando-se em ambas as circumferencias as letras em relevo, que são usadas nos paizes, entre os quaes tenha de ser trocada a correspondencia em questão.” (PITANGA, 1878, p. 1).

Em 1868, Christopher Latham Sholes patenteou um modelo de máquina de escrever à tinta, que se tornaria eficiente depois de desenvolvido, em 1873, por E. Remington & Sons, armeiro do estado de Nova York. Considerada a “primeira máquina de datilografia realmente prática”, o modelo de Remington começou a ser vendido no ano seguinte. Contudo, de acordo com Araújo (2014, p. 332), “esse processo de composição não teve sucesso imediato; afinal, as máquinas só tinham letras maiúsculas e o datilógrafo não podia ver o papel colocado por trás do rolo.”. Somente em 1883, é criada uma máquina que resolvia o problema de rebaixar o rolo a uma altura conveniente para o operador. Entretanto, o modelo que, de fato, alcançou aceitação do público foi o de John N. William, lançado à venda em 1890, contendo 44 teclas, permitindo a caixa alta e baixa, dispendo de 88 sinais, entre acentuação, pontuação, símbolos, letras maiúsculas e minúsculas.

Além do Sistema Braille, Benjamin Constant revela outros processos de escrita utilizando diversas máquinas, como a de Foucault, a “guia-lapis”, o “neotigrapho”, o “diplographo” (próprio para escrever no sistema comum e no especial dos cegos) e a de Remington. O Diretor afirmava que alguns alunos aprenderam a escrever no sistema ordinário (alfabeto romano) por meio da máquina de Remington, emprestada por um negociante. Assim, Benjamin Constant pediu autorização para comprar duas dessas máquinas, mas não teve êxito. Tal equipamento achava-se à venda na rua do Ouvidor, casa do negociante Maximiliano Nothmann (MAGALHÃES, 1884c³⁹⁹). Somente em 1890, foram compradas a máquina Remington e algumas regletes de mesa. Também foram adquiridos “assinadores” e um modelo de régua para a escrita convencional da língua, que proporcionava “as noções de espaço e tamanho para a escrita. A principal função deste recurso previa a aprendizagem da escrita do nome do aluno ou para a produção de pequenos textos” (ALMEIDA, 2018, p. 155).

Em *Relatório da instrução primária e secundária do município da Corte* apresentado nos anexos do Relatório de 1884 do Ministério do Império (BRASIL, 1885b), há a *Relação dos objectos que a Inspectoria Geral da Instrução Primaria e Secundaria do Município da Côte recebeu para a Exposição de Hygiene e Educação* ocorrida em Londres no mesmo ano. No que se refere aos objetos que foram enviados pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos à exposição, constavam:

³⁹⁹ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Relatório de 31 de março de 1884. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1884c. Horário. Manuscrito. Cód.: AN IE5 51 de 1884, fl. s/n.

1 machina de escrever no systema ordinário pelo processo de Foucault; 3 machinas de [escrever] em pontos salientes pelo systema de Luiz Braille.; 1 guia-lapis, pequeno, com machuna de escrever em pontos salientes.; 1 [guia-lapis] grande; 1 nocto-grapho, e a instrucção para o uso do mesmo instrumento; 1 diplographo de Ricord, para escrever no systema ordinário e no de Luiz Braille; 1 chapa de calcular. (BRASIL, 1884, p. 34).

É possível que todas essas ferramentas destacadas fossem usadas para a cópia manuscrita dos livros ditados em sala de aula e também para a impressão de páginas específicas na oficina tipográfica. Ao que tudo indica, mesmo em pequena quantidade, o instituto detinha alguns aparelhos inovadores na época, frutos de doações e importações vindas da Europa e que, inclusive, compunham exposições nacionais e internacionais sobre o ensino daquele período.

Entre alguns dos problemas vividos pelos profissionais e alunos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, estavam aqueles apresentados pelo relatório de 19 de abril de 1875: o “limitadíssimo numero de alumnos”, a “quase absoluta falta de meios de ensino especiaes aos cegos” e a “falta de um ditante e copista para auxiliar os professores” (MAGALHÃES, 1875, p. 5). Para Benjamin Constant, os professores do Instituto tinham um trabalho muito mais árduo do que os seus colegas de outras escolas; um dos motivos era a tarefa de fazer os estudantes copiarem em pontos, nas horas da aula, os compêndios que seriam utilizados para lecionar, o que fazia com que perdessem muito tempo das aulas nessa atividade.

Por diversas vezes tenho mostrado que o ensino é aqui sobrecarregado de trabalhos e difficuldades incomparavelmente maiores que em qualquer outro estabelecimento. Estas difficuldades são não sómente proprias do systema especial do ensino e da condição dos alumnos, mas tambem resultantes da quasi absoluta falta de materiaes apropriados a auxilia-lo e simplifica-lo. O professôr consome aqui muito tempo no ensino; precisa escrever em casa as lições que tem de dar na’aula aos discipulos; dicta-las n’aula aos alumnos para que estes a copiem no systema especial; de escreve-las nesse systema para da-las ao mestre da typographia, quando tem de ser impressas no Instituto. De semelhante trabalho está isento o professor de videntes. (MAGALHÃES, 1873, fl. 25⁴⁰⁰)

Um aspecto que piorava tal situação era o fato de esses manuscritos durarem pouco tempo; dessa forma, segundo o Diretor: “todos os annos tem necessidade o alumno cego de renovar os seus compêndios, e o professor de tornal-os a dictar, perdendo assim, ambos, muito tempo em desproveito da instrucção” (MAGALHÃES, 1870a, p. 9). Uma solução trazida por Benjamin Constant seria a possibilidade de

⁴⁰⁰ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Ofício ao Conselheiro João Alfredo Correa de Oliveira, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império de 28 de abril de 1873*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1873b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 9 de 1873, fl. 25.

contratação de um “dictante-copista”, cuja função seria a de escrever e ditar aos alunos os livros necessários ao ensino a fim de que fossem copiados no Sistema Braille, poupando os professores e o tempo de suas aulas para isso. Tal cargo, contudo, só foi criado e ocupado na transição do Império para a República.

A escrita manuscrita apresentava uma série de singularidades: feita em papel mais espesso, com materiais pedagógicos próprios, sem uso de tinta e cujo processo demandava um outro tempo para sua realização. Ainda que houvesse máquinas para a escrita, o uso da régua ou reglete e punção era a realidade (como ainda é), atividade muito diferente daquela feita em tinta, escrita realizada da direita para a esquerda, impondo o relevo no verso do papel com a punção, escrevendo os caracteres com as colunas invertidas, como se estivessem refletidos por um espelho, para que pudessem ser lidos pelo tato ao virar a folha. Era, portanto, um procedimento bem mais vagaroso e complexo de ser aprendido que o feito à tinta. Ainda assim, permitia a comunicação escrita e a elaboração de material didático. Essa relação entre o estudante cego e a escrita em relevo marcava uma especificidade singular que unia a característica física do sujeito com os objetos culturais relacionados à sua educação, lazer e comunicação. Produzia, assim, uma interação que possibilitava a criação de um laço identitário entre o livro, como artefato cultural, e o grupo que o elaborava e o utilizava.

Desde o início da gestão de Benjamin Constant no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o Diretor, por meio de seus relatórios e ofícios, pedia autorização para a criação do cargo e contratação de um *dictante-copista*⁴⁰¹. Segundo relatório apresentado em março de 1871, esse funcionário teria a função de “escrever e fazer escrever pelos alumnos, segundo o systema especial de Braille, em horas determinadas, os livros e postilas que os professores e mestres adoptaram para o ensino.” (MAGALHÃES, 1871, p. 30). Os pedidos para a nomeação desse cargo seguem até o final dos anos 1880, mas não são atendidos pelo Ministério do Império. Em relatório destinado ao Ministro João Alfredo Correa de Oliveira, em 30 de abril de 1873, o Comissário do Governo, Visconde do Bom Retiro, justifica tais pedidos:

É uma medida provisória, que V. Ex. póde facilmente autorizar, e de muita conveniência. Para assim pensar basta considerar que ella mediante pequena despesa, poupa o muito tempo, que perdem os professores, com detrimento notável do adiantamento dos alumnos, dictando, por falta de certos compêndios e livros, alguns dos quaes é mui difficil obter, as prelecções

⁴⁰¹ A grafia do termo aparece na documentação de duas formas: ora como “dictante-copista”, ora como “Dictante e Copista”. Esse era um cargo que agregava algumas funções que hoje são exercidas por diferentes profissões, tais como Brailista, Revisor, Adaptador e Transcritor braille (BRASIL, 2018a).

aos próprios estudantes, a fim de depois de copiadas serem por estes estudadas. (BOM RETIRO, 1873, p.2).

Essa medida, portanto, pouparia o tempo e aliviaria o trabalho dos professores em ditar aos alunos os compêndios e manuais escolares que precisavam ser copiados para o braille e que não conseguiam ser produzidos pelas oficinas, em virtude da insipiência de suas atividades. Em relatório de outro Comissário do Governo, o Dr. Antônio Cândido de Cunha Leitão, datado de 26 de abril de 1880 e destinado ao então Ministro do Império, Barão Homem de Mello, é reiterado esse pedido. Nele afirma-se que o tempo de ensino das disciplinas seria aproveitado melhor, as despesas com a contratação seriam pequenas, sem necessidade de alteração do regulamento do Instituto para tal, e que haveria benefícios para o ensino de algumas matérias, tais como: geometria, física, química e história natural (LEITÃO, 1880, p. 2).

Somente em 1889⁴⁰², Benjamin Constant conseguiu aprovação para a criação do cargo de Dictante e Copista (MAGALHÃES, 1889b), com gratificação anual de 1:200\$000 (BRASIL, 1889a). Porém, não há indícios de contratação de qualquer pessoa para a vaga, até o final do ano. Com o decreto nº 408, de 17 de maio de 1890, assinado pelo então Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Publica, Correios e Telegraphos, Benjamin Constant, foi aprovado novo regulamento para o agora chamado Instituto Nacional dos Cegos, contendo a regulamentação das funções desse cargo, com novo ordenado de 1:200\$000 réis e gratificação de 600\$000 réis, somando um total de 1:800\$000 réis anuais. Entre as funções do dictante e copista estavam (BRASIL, 1890a):

1. Dictar aos alumnos, repetidores e aspirantes ao magisterio designados pelo director, para que estes escrevam no systema Luiz Braille, as obras impressas ou manuscriptas em caracteres ordinarios que forem destinadas á bibliotheca especial do instituto;
2. Copiar e fazer copiar pelos alumnos, repetidores e aspirantes no referido sistema especial, um ou mais exemplares de cada uma das obras destinadas ás aulas dos cursos litterarios de musica do instituto, que tenham de ser impressas na typographia do referido estabelecimento, para uso dos alumnos e dos professores cegos.
3. Corrigir todos os erros commettidos pelos alumnos nos manuscriptos em pontos salientes relativos as obras que tiver dictado e feito escrever por esses alumnos em sua aula;
4. Auxiliar, como revisor, todos os trabalhos da typographia, sempre que lhe for determinado pelo director;
5. Fazer aos alumnos e aspirantes a leitura de jornaes, revistas e de quaesquer outras publicações que lhe forem recommendadas pelo director.

⁴⁰² MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relatório de 25 de março de 1889*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1889b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 56 de 1889, fl. s/n.

De acordo com o mesmo decreto, as aulas do dictante-copista ocorriam três vezes por semana, em dias alternados e com duração de três horas. Durante esse período, o profissional teria os mesmos deveres impostos aos professores e repetidores, inclusive o de manter a disciplina. O tempo da aula era dividido de acordo com o horário organizado pelo Diretor (podendo ser alterado conforme a necessidade), tendo como atividades: a cópia dos livros destinados ao curso literário, a cópia dos que eram destinados ao curso musical, a cópia daqueles destinados à biblioteca do Instituto e a leitura de jornais, revistas e de quaisquer outras publicações feitas pelos alunos e aspirantes, recomendadas pelo Diretor (BRASIL, 1890a).

As obras a serem ditadas/copiadas eram previamente escolhidas pelo Diretor da instituição, e o dictante-copista deveria executar devidamente seu trabalho no menor prazo possível, numerando todas as páginas dos livros ditados ou copiados em suas aulas, em caracteres ordinários (tinta) e também no Sistema Braille, e rubricando todas as folhas dos referidos livros, informando, na última página, o dia em que começara a cópia, o dia em que ela foi terminada e quando os manuscritos dos alunos foram revistos e corrigidos. Entre suas funções, também estavam a conservação, a responsabilidade e a guarda dos originais em tinta (impressos ou manuscritos), usados para serem ditados ou copiados e, ainda, os manuscritos em relevo feitos pelos alunos, em aula, e que seriam entregues à secretaria do Instituto assim que as cópias ficassem prontas. O dictante-copista também deveria registrar a entrada e saída de todas as obras que estivessem sob sua responsabilidade, com as respectivas datas em que foram recebidas para cópia e entregues à secretaria da instituição (BRASIL, 1890a).

O cargo de dictante-copista foi ocupado por Albertina de Mello Campbell⁴⁰³, com portaria de 07 de junho de 1890, posse e exercício em 23 do mesmo mês⁴⁰⁴ (BARROS, 1899), recebendo os vencimentos propostos pelo novo Regulamento (BRASIL, 1890a). De acordo com Soares (1891b, p. 32), o pedido de criação desse cargo era feito desde 1873 e trouxe muitos benefícios à instituição:

A criação do lugar de dictante e copista, que era reclamada não só pelo meu antecessor, como pelo antigo commissario do governo, o venerando Visconde do Bom Retiro, desde 1873, veio preencher uma sensível lacuna, poupando muito tempo aos professores, que eram obrigados a dictar em aula, com prejuízo da hora da lição, e detrimento material do adiantamento dos

⁴⁰³ Em março de 1891, por estar doente, D. Albertina foi substituída temporariamente por D. Theodora de Araujo Rego (SOARES, 1891a).

⁴⁰⁴ BARROS, Arthur de. *Relação do pessoal do instituto de 16 de agosto de 1899*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1899. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 72 de 1899, fl. s/n.

alumnos, as prelecções aos próprios estudantes, afim de depois de copiadas serem por estes estudantes, por falta de certos compêndios e livros escriptos no alfabeto próprio dos cegos e que são muito difíceis de obter.⁴⁰⁵

O novo cargo, portanto, não servia apenas para copiar e ditar aos alunos os compêndios e manuais escolares, mas também exercia a tarefa de correção, leitura de periódicos e publicações (sem foco na cópia), além de numerar e manter a organização dos exemplares⁴⁰⁶. O profissional, que deveria ser vidente, realizava um importante serviço para a oficina tipográfica, uma vez que os exemplares sob sua responsabilidade eram aqueles enviados para impressão, e por ter, além disso, a atribuição de revisor, quando necessário. É possível que as funções do cargo relacionadas à oficina tivessem sido colocadas no Novo Regulamento pelo fato de a direção e o próprio Ministro já preverem uma produção maior da tipografia, em consequência da sua ampliação com a importação de materiais, a aquisição de inovação tecnológica e a atuação de mais aprendizes e operários que estavam para ocorrer. Esses eventos permitiriam a autossuficiência na elaboração de livros para a instituição, tornando obsoleta a atividade de cópia manuscrita das obras didáticas.

4.2. Os títulos manuscritos pelos estudantes do Imperial Instituto

Entre as obras presentes na biblioteca do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, estavam livros em caracteres ordinários (em tinta pelo alfabeto romano), livros no Sistema braille, importados de Paris, manuscritos pelos alunos e alunas ou produzidos pela sua oficina tipográfica. Havia, ainda, figuras e mapas em relevo, folhetos em braille, entre outros materiais. Os títulos variavam quanto à sua tipologia, mas eram, de maneira geral, voltados para “instrução e recreio” dos estudantes, em sua maioria, manuais escolares, compêndios ou peças de música. Conforme era costume na época, as obras eram comumente utilizadas como prêmios nos exames finais, destinadas aos alunos que se destacaram em algum ramo de ensino⁴⁰⁷.

⁴⁰⁵ SOARES, Joaquim M. M.. *Relatório de 15 de maio de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, p. 1-39.

⁴⁰⁶ No novo regulamento, também houve a criação do cargo de *escriptorio-archivista* que, entre suas funções, deveria conservar os livros que o Instituto possuísse ou viesse a possuir, enquanto a biblioteca não estivesse devidamente organizada (BRASIL, 1890a).

⁴⁰⁷ É interessante notar que no artigo 52 do Regimento Interno está escrito: “A nenhum alumno he permittido receber **livro** ou dadia alguma, sem que primeiro faça apresentar o objecto ao Director, e obtenha deste autorisação para possui-lo. Qualquer objecto, não autorisado, que for encontrado em poder dos alumnos, será apprehendido e remettido aos respectivos pais ou a quem suas vezes fizer; sendo além disso punidos os infractores.” (BRASIL, 1854a, p. 280, grifos nossos).

É preciso lembrar que, mesmo com uma tipografia que elaborava obras de boa qualidade, na visão do Diretor, o limitado número de volumes produzidos por ano sempre justificou a confecção manuscrita de livros, compêndios e manuais escolares em sala, cópia realizada pelos alunos, ditadas e supervisionadas por seus professores.

Quadro 14 - Obras manuscritas pelos alunos e alunas

Data do documento	Volumes	Origem/título/tipologia
08/04/1857	2	Poesias nacionais diversas ⁴⁰⁸
	7	<i>Livro da Missa</i> ⁴⁰⁹
	6	<i>Cathecismo</i> do Cônego Fernandes Pinheiro ⁴¹⁰
	2	<i>Compendio de musica</i> de Francisco Manuel ⁴¹¹
	5	<i>Vida e Fabulas</i> de Hissopo ⁴¹²
	2	<i>Arte da Musica</i> de Francisco Manoel ⁴¹³
	3	<i>Liçoens de Geographia</i> ⁴¹⁴
	1	<i>Lissao de Nautica</i> ⁴¹⁵
	?	Copias de diversos escriptos e obras algumas incompletas
06/03/1859	10	Diversas obras para leituras d'instrucção e recreio ⁴¹⁶
	16	Quadernos de musica, compreendendo os methodos para o ensino de contraponto e de tocar órgão harmônico ⁴¹⁷
	10	Volumes que foram mandados encadernar, escriptos por diversos alumnos, para os seus estudos de grammatica e arithmetica.
22/02/1860	10	Manuscritos pelos alunos e encadernados
08/02/1861	20	Manuscritos pelos alunos
15/03/1861	?	Compendio de Thomaz Pompeu de Souza Brasil — 2. ^a edição, impresso no Ceará em 1856, para estudo de Geographia politica e astronômica (estava sendo manuscrito pelos alunos)
	?	Compendio de um professor de Historia d'Academia de Paris cujo autor ocultou o seu nome (seguido por quem pretende em Paris ao bacharelado em Letras), impresso em 1858, para estudo de História Moderna (estava sendo manuscrito pelos alunos)
	?	Compendio do Conego D. ^{or} Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, impresso n'esta corte, 1. ^a edição de 1857, para estudo de História sagrada e dogma (foi manuscrito pelos alunos)
	?	Compendio do P.e Francisco Manoel do Nascimento, impresso em Paris em 1854, para estudo das Doutrinas dos Evangelhos (foi manuscrito pelos alunos)

⁴⁰⁸ Manuscrito pela Professora D. Adele Maria Sigaud e pelo aluno Luis Antonio Gozodim Leitao.

⁴⁰⁹ Manuscritos pelos alunos D. Maria Magdalena Brandao, D. Leopoldina Maria da Conceicao, repetidor e alumno Carlos Henriques Soares, Jose Pinto de Cerqueira, Luis Antonio Gozodim Leitao, Manuel Francisco Barbosa e Candido Jose Correia.

⁴¹⁰ Manuscritos pelos alunos D. Leopoldina Maria da Conceicao, Carlos Henriques Soares, Jose Pinto de Cerqueira, Luis Antonio Gozodim Leitao, Manuel Francisco Barbosa e Candido Jose Correia.

⁴¹¹ Manuscrito pela aluna D. Leopoldina Maria da Conceicao e pelo inspetor dos meninos Joao Baptista.

⁴¹² Manuscrito pelos alunos Jose Pinto de Cerqueira, Luis Antonio Gozodim Leitao, Manuel Francisco Barbosa, Candido Jose Correia e Manuel Macedo D'Avila.

⁴¹³ Manuscrito por Jose Pinto de Cerqueira e Luis Antonio Gozodim Leitao.

⁴¹⁴ Manuscritos por Jose Pinto de Cerqueira, Luis Antonio Gozodim Leitao e Manuel Francisco Barbosa.

⁴¹⁵ Manuscrito pelo aluno Luis Antonio Gozodim Leitao.

⁴¹⁶ Não está claro se essas obras foram impressas na oficina tipográfica ou manuscritas pelos alunos.

⁴¹⁷ Não está claro se essas obras foram impressas na oficina tipográfica ou manuscritas pelos alunos.

	?	Compilação de H. A. Pinto, impressa n'esta corte em 1859, para estudo das Doutrinas dos Evangelhos (estava sendo manuscrito pelos alunos)
31/01/1862	37	Manuscritos pelos alunos
[11]/01/1863	25	Manuscritos pelos alunos e encadernados na oficina
27/10/1863	60	Grossos volumes manuscritos pelos alunos e encadernados
19/03/1864 ⁴¹⁸	19	Manuscritos pelos alunos em 1862 (que ficara por encadernar ⁴¹⁹)
	61	Manuscritos pelos alunos em 1863
	16	Manuscritos pelos alunos de janeiro a março de 1864
15/02/1866	60	Manuscritos pelos alunos (43 encadernados)
11/03/1868	40	Manuscritos pelos alunos em 4 ^o (encadernados)
	67	Manuscritos pelos alunos em fólho (encadernados)
11/03/1869	147	Diversos compêndios manuscritos pelos alunos e encadernados
02/04/1870	225	Manuscritos pelos alunos e encadernados
22/03/1871	96	Manuscritos pelos alunos e encadernados
	?	Compêndio de Ganot para o estudo de physica
23/03/1872	?	Postilas de grammatica e um livro com pedaços escolhidos para servirem á traducção para língua ingleza escrito pelo Dr. Antônio Carlos de Guimarães e manuscritos pelos alunos
	170	Manuscritos pelos alunos e encadernados
19/04/1875	?	Compêndios de um pequeno dicionario de língua inglesa no systema especial de pontos salientes manuscritos pelos alunos
14/04/1880	155	Manuscritos pelos alunos
25/06/1881	30	Manuscritos pelos alunos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos mesmos documentos utilizados para compor o Quadro 10, acrescido de Costa (1857j⁴²⁰; 1861a⁴²¹; 1861c⁴²²; 1862b⁴²³; 1863c⁴²⁴) e Magalhães (1870a; 1875)

A produção de manuscritos em braille no Instituto, durante o Império, foi maior do que a produção da oficina tipográfica. Os alunos chegavam a elaborar três vezes mais obras do que as que eram feitas na tipografia. Essa confecção foi sendo ampliada ao longo dos anos, ampliação que está diretamente relacionada ao aumento do número de alunos no Instituto e, portanto, maior pessoal para copiar os livros em sala. Conforme informado no segundo Capítulo desta tese, no início de 1865, havia 29 alunos matriculados no instituto; em 1875 eram 35, e, em 1883, chega-se ao número de 57 alunos, entre meninos e meninas - sempre com uma proporção maior de meninos. Até o fim do século XIX, eram os meninos que trabalhavam nas oficinas,

⁴¹⁸ Ao que tudo indica, entre as obras manuscritas e indicadas pelo documento estavam livros adotados pelo Colégio Pedro II.

⁴¹⁹ Todos encadernados em marroquim, percalina, papel chagrin e outros.

⁴²⁰ COSTA, Claudio Luiz da. *Lista de livros da biblioteca de 08 de abril de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857j. Lista. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 83-86.

⁴²¹ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 08 de fevereiro de 1861*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1861a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1861, fls. 270, 281-284.

⁴²² COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 15 de março de 1861*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1861c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1861, fl. 306-309.

⁴²³ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 31 de janeiro de 1862*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1862b. Relatório. Manuscrito. Cod.: AN IE5 4 de 1862, fl. 605-609.

⁴²⁴ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório enviado ao ministro do Império, Marquês de Olinda, em [11] de janeiro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863c. Relatório. Manuscrito. Cód. AN IE5 5 de 1863, fls. 11-17

cursavam a maioria das disciplinas de nível secundário e que demandavam a utilização de grande parte dos compêndios específicos para o ensino.

Muitas das obras didáticas presentes nas escolas brasileiras do século XIX eram destinadas prioritariamente aos professores e professoras. Segundo Bittencourt (2008), a reforma realizada pelo Ministro João Alfredo em 1872, para as escolas do município da corte, classificou os livros destinados aos docentes em três grupos: aqueles com foco na formação (referentes às obras das ciências pedagógicas), os que se dirigiam aos alunos e às obras administrativas, que tinham o objetivo de informar os funcionários da instrução pública sobre as leis e os regulamentos da área. Aos poucos, esses livros passaram a ser consumidos, diretamente, por crianças e adolescentes que tiveram direito de posse sobre ele. Considerando o número de títulos existentes e o fato de estarem em braille, é possível afirmar que a maioria das obras produzidas na instituição eram destinadas ao uso dos estudantes.

4.3. Obras concluídas no Imperial Instituto dos Meninos Cegos

Sobre os livros que foram impressos na oficina tipográfica ou manuscritos pelos alunos no Instituto, ficam algumas questões: quais eram as obras escolhidas para a impressão em braille no Instituto? Eram apenas livros didáticos? Havia obras renomadas no meio escolar ou “necessárias” para educação dos cegos? Quem fazia essas escolhas? A fim de mapear essas obras, o Quadro 15 apresenta os títulos produzidos em braille, tanto pela oficina tipográfica quanto os que eram manuscritos pelos alunos e alunas da instituição:

Quadro 15 - Títulos impressos ou manuscritos em braille no instituto

Poesias nacionais diversas
Livro da Missa
Cathecismo do Conego Fernandes Pinheiro
Compendio de musica de Francisco Manuel
Vida e Fabulas de Hissopo
Arte da musica de Francis Manoel
Liçoens de Geographia
Lissao de Nautica
Methodo de Raphael Coelho Machado, para estudo de Orgão Harmonico;
Synonimos de Fr. Francisco de S. Luiz;
Compendio de Thomaz Pompeu de Souza Brasil para Geographia política e astronômica;
Compendio de um professor de Historia d’Academia de Paris sem autoria (seguido por aqueles que pretendem realizar o bacharelado em Letras em Paris) para estudo de História Moderna;
Compendio do Conego Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro para História Sagrada e Dogma;
Compendio do Pe. Francisco Manoel do Nascimento para Doutrinas dos Evangelhos;

Compilação de H. A. Pinto para Doutrinas dos Evangelhos;
1º, 2º, 3º, 4º e 5º volumes da Historia Chronologica do Instituto de Claudio Luiz da Costa;
Grammatica franceza selecta (extraída das melhores gramáticas)
Novo methodo de leitura da língua franceza;
Primeira parte da Arithmetica de Ottoni;
Compendio de Ganot para o estudo de physica
Postilas de grammatica e um livro com pedaços escolhidos para servirem á traducção para língua ingleza escrito pelo Dr. Antônio Carlos de Guimarães;
Compêndios de um pequeno dictionario de língua inglesa;
Constituição do Imperio
Expositor Portuguez
Compendio de Arithmetica
Arithmetica de Jardim (102 exemplares)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações dos Quadros 10 e 14.

Os poucos dados que a documentação revela sobre a produção de livros, no Imperial Instituto, muitas vezes, não trazem seus títulos, apenas a quantidade de exemplares impressos ou manuscritos. Das obras de que se tem informação, é possível perceber que há um número relativamente considerável de livros com conteúdo religioso, como o Catecismo e aqueles referentes à História Sagrada, o que reflete a força da Igreja Católica sobre o ensino moral e religioso (católico), típica da educação oitocentista. Para o ensino musical, que era valorizado na instituição, são destacadas apenas duas obras, e muitos manuais e peças de música foram importados da Europa, para o ensino. A grande maioria das obras contidas no quadro, por sua vez, são destinadas à instrução intelectual: livros de geografia, história, física, matemática, língua portuguesa, francesa e inglesa. Eram obras nacionais e estrangeiras possivelmente impressas por serem recorrentes na cultura educacional brasileira⁴²⁵.

Entre os livros de leitura presentes na listagem, podem ser citados: as Fábulas de Hissopo, clássica obra literária e um dos textos mais utilizados para o exercício da leitura, no início do século XIX (TAMBARA, 2002); a *Historia Chronologica*, escrita por Claudio Luiz da Costa, e a Constituição do Império, título que contou com a impressão de 100 exemplares, e era comumente utilizado como livro de leitura nas escolas do século XIX⁴²⁶. A cultura do uso do livro didático se consolidou no Oitocentos, principalmente, a partir do momento em que a escola foi-se configurando como principal espaço social de educação. Considerando a incipiência dos materiais

⁴²⁵ Além desses títulos, houve a produção de estampas de geometria com figuras em relevo (e as suas respectivas chapas), bem como a Arithmetica de Eduardo de Sá Pereira de Castro, que segundo relatório de 11 de março de 1869, seria impressa na oficina tipográfica da instituição (COSTA, 1869a, p. 6), da mesma forma como um Compêndio, também de aritmética, em 1878 (MAGALHÃES, 1878a).

⁴²⁶ A Constituição do Império em braille será melhor analisada no sexto e sétimo Capítulos desta tese.

didáticos, textos como o Catecismo e a Constituição do Império serviam para a prática de leitura em sala. Somente na segunda metade do XIX, é que aparecem livros nacionais de leitura no Brasil para uso escolar. Segundo os autores, os compêndios eram os materiais impressos de maior uso entre as instituições escolares, da segunda metade do século XIX (GALVÃO; BATISTA, 2009a; 2009b). Criado e atuante nesse período, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos adequou os materiais didáticos utilizados na instrução para uso de seus alunos.

Ponto instigante de análise das obras didáticas selecionadas para produção, na oficina tipográfica do Instituto, são os volumes da *Historia Chronologica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos - de 1854 a 1862*, escritos por Claudio Luiz da Costa. Em 1863, foi impresso o primeiro volume em braille, mas ele já estava sendo elaborado no ano anterior, conforme informação do próprio Diretor, em relatório de janeiro de 1863⁴²⁷:

Era urgente que eu fizesse a historia d'ella contendo a sua chronica até o fim do anno proximo passado. Este trabalho está quasi ultimado; e à proproção que o vou redigindo, é impresso em pontos salientes na typographia do Instituto. Terminado que seja este trabalho, apresentarei a minuta d'elle ao Governo Imperial e lhe pedirei, que no caso de o achar meritorio e proveitoso, o mande imprimir em caracteres ordinarios.” (COSTA, 1863c, fl. 11).

Diferente do que é trazido pela narrativa oficial da instituição, em que a *Historia Chronologica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos* teria sido a “primeira obra publicada pela Tipografia do Estabelecimento, a que se seguiu a *Constituição Política do Império do Brasil*, em volume único, no ano de 1865” (CERQUEIRA; LEMOS, 2007, p. 83), parecem ter sido outros os títulos que inauguraram a oficina tipográfica, e em outras datas. De fato, em ofício de abertura da tipografia, datado de 14 de agosto de 1857⁴²⁸, Claudio Luiz da Costa (1857g, fl. 165) informa ter determinado que a aprendizagem, na oficina, se iniciasse pela impressão da pequena história do instituto, o que provavelmente era uma parte ou a prévia do livro cujo primeiro volume seria finalizado em 1863. A documentação analisada mostra, contudo, que, em 1859, outros volumes produzidos na tipografia do instituto⁴²⁹ compunham a biblioteca e, entre eles,

⁴²⁷ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório enviado ao ministro do Império, Marquês de Olinda, em [11] de janeiro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863c. Relatório. Manuscrito. Cód. AN IE5 5 de 1863, fls. 11-17.

⁴²⁸ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de abertura da oficina tipográfica*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857g. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 165.

⁴²⁹ É interessante notar que, segundo Sofiato (2011), anos mais tarde, em 1875, foi elaborada a primeira publicação brasileira sobre língua de sinais, obra de Flausino da Gama, ex-aluno do Instituto dos Surdos-Mudos, intitulada: “Iconographia dos Signaes dos SurdosMudos”.

estariam os 24 exemplares⁴³⁰ do *Methodo de Orgão Harmonico*⁴³¹ de Raphael Coelho Machado⁴³² (elaborados com papel nacional e encadernados pelo aluno Scipião Meróli)⁴³³. Trata-se de um dado que condiz com a principal diretriz curricular da instituição: o ensino da música, considerada à época como a arte mais adequada para a profissionalização e meios de ganho para a subsistência dos cegos. Também foi informado que já estava sendo produzido pela oficina os *Synonimos* de Fr. Francisco de S. Luiz e que se pretendia imprimir dicionários de língua francesa (BRASIL, 1859a; COSTA, 1860⁴³⁴; 1861⁴³⁵).

O segundo volume da *Historia Chronologica do Instituto* começou a ser produzido em 1863 e foi concluído em 1864, enquanto o terceiro volume foi finalizado em 1865⁴³⁶. Em 1866, já se produziam o terceiro e o quarto volumes e, em 1868 e 1869, fala-se do término da impressão do quarto volume e do início da impressão do quinto. Considerando que o último documento em que é mencionado o livro *Historia Chronologica* data de 11 de março de 1869, e que Claudio Luiz faleceu em 27 de maio do mesmo ano, pode-se dizer que o Diretor se ocupou em escrever, imprimir e encadernar a história da instituição, até o fim de sua vida.

A *Historia Chronologica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos* era, portanto, um livro de autoria do próprio Diretor e que pode ter sido escolhido para impressão, por outros motivos que não o pragmatismo educacional. Ela poderia ser considerada, pela administração, como uma obra de interesse dos alunos que ali viviam e estudavam: tendo em vista a necessidade de ser lida pelos habitantes daquele

⁴³⁰ A documentação indica que em 1858 foi iniciada a produção de 60 exemplares de um método de órgão harmônico, que estavam sendo finalizados em fevereiro de 1859 (COSTA, 1859b).

⁴³¹ É importante ressaltar que a musicografia braille utilizava o mesmo formato da cela presente no alfabeto e sinais de pontuação em braille, mas com combinações específicas da área. Isso significa que, ao transformar uma partitura em tinta para o formato em relevo, era possível usar os mesmos tipos que a oficina tipográfica já possuía para impressão de livros e textos.

⁴³² Raphael Coelho Machado era um conhecido músico português que viveu no Rio de Janeiro entre 1838 e 1887, atuando como docente do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Foi intérprete, editor, compositor de modinhas e música sacra, professor de vários instrumentos e organista da Igreja da Candelária durante muitos anos. Autor do "Dicionário musical", o primeiro editado no Brasil, em 1842, e do "Breve tratado d'harmonia", de 1849, publicou vários métodos de música de sua autoria e traduziu os de muitos outros autores (MARCONDES, 1999).

⁴³³ É mencionada a aquisição pela biblioteca de 10 volumes de diversas obras para leituras de instrução e recreio e 16 cadernos de música (compreendendo os métodos para o ensino de contraponto e de tocar órgão harmônico). Essas obras poderiam ter sido manuscritas ou impressas na oficina em 1858.

⁴³⁴ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 22 de fevereiro de 1860*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1860c. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1860, fl. 29-33.

⁴³⁵ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 15 de março de 1861*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1861c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1861, fl. 306-309.

⁴³⁶ O primeiro, segundo e terceiro volumes dessa obra estão no acervo da biblioteca do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e apresentam como anos de impressão: 1863, 1864 e 1865.

espaço, a fim de que conhecessem mais sobre sua origem; pelo simbolismo de imprimir “em pontos salientes” a história daquela instituição; para exaltar e fazer propaganda do Estado Imperial; ou mesmo pela simples vontade do autor em divulgar o seu trabalho. O fato é que foi impressa em um contexto de falta de livros escolares disponíveis aos estudantes e, considerando o número de exemplares dos quatro volumes elaborados, possivelmente foi utilizada como livro de leitura. A relação entre alunos e alunas com uma obra em braille, que abordava um tema tão próximo da realidade vivida por eles, poderia contribuir para um senso de autoidentificação e de pertencimento a um grupo que tinha não somente um processo educativo e características em comum, mas uma história compartilhada.

Conforme explora Woodward (2014), a redescoberta de um passado em comum faz parte dos processos de construção da identidade. Ao recuperarem a história do instituto e da educação dos cegos, de maneira geral, tanto pelo livro de Guadet (1851), traduzido por Álvares de Azevedo, como pela *Historia Chronologica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, escrita por Costa (1862), foram valorizados alguns nomes que, mais tarde, se tornariam emblemáticos para essa memória, tais como o de Valentim Haüy, Louis Braille, D. Pedro II, Xavier Sigaud, Álvares de Azevedo e do próprio Claudio Luiz da Costa. Ainda que uma “História Oficial” da instituição pudesse reinventar, reinterpretar, dar maior destaque a um ou outro elemento/ personagem e, até mesmo, elaborar novas informações, tais componentes da história vão ajudar a compor uma espécie de “passado em comum” das pessoas com deficiência visual e dos usuários do Sistema Braille.

Em alguma medida, havia uma luta política, ainda que em menor escala, feita por meio dos jogos de poder sobre os discursos relacionados às pessoas cegas. Com o tempo, esses discursos dariam valor a diferentes características dos indivíduos. O reconhecimento sobre a identidade desse grupo, se aproximando ou se distanciando do estigma, era fruto dessas representações em constante transformação.

A exibição de trabalhos de estudantes e de livros em braille, oriundos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, foi uma constante nas exposições do século XIX, de que o Brasil participou⁴³⁷. Essas exposições tinham o caráter de compartilhar aquilo que era de mais moderno, inovador e diferencial entre as nações, no sentido de exaltar características a serem seguidas pelos países considerados civilizados. A

⁴³⁷ No quinto Capítulo desta tese será discutida, com maior detalhamento, a circulação de obras em braille produzidas nacionalmente nas Exposições ocorridas em outras nações do Oitocentos.

educação de cegos, seus instrumentos e métodos eram, portanto, alguns desses atrativos. Em *Relatório da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte* de 1884, é apresentada uma relação dos objetos que a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte recebeu para a Exposição de Hygiene e Educação que ocorreu em Londres, no mesmo ano (BRASIL, 1885b). Entre os objetos enviados pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos, estavam livros impressos e encadernados nas oficinas do Instituto, bem como trabalhos de alunos e alunas manuscritos em suas aulas, conforme indicam os Quadros 16 e 17.

Quadro 16 - Livros manuscritos, impressos e encadernados nas oficinas do Instituto

1 compendio	Estudos para piano – por Cramer, encadernado no Instituto.
1 compendio	Historia chronologica do Instituto, impresso e encadernado no Instituto.
1 compendio	Solfejo pratico – de Russet, encadernado no Instituto.
4 volumes	Grammatica franceza – impressa e encadernada no Instituto
3 volumes	Historia moderna – manuscripto por um alumno e encadernado no Instituto.
1 volume	Expositor portuguez – impresso e encadernado no Instituto.
1 volume	Recueil des cantigues – encadernado no Instituto.
1 volume	Physica – manuscripto por um alumno e encadernado no Instituto.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (1885)

Quadro 17 - Trabalhos dos alunos feitos nas respectivas aulas

2 cadernos	Valsas – composições de alumno do Instituto
1 caderno	Musica – composição de uma alumna.
1 caderno	Cantata – Trevas e Luz – por um alumno.
3 cadernos	Signaes de musica – no systema Luiz Braille, por diversas alumnas.
5 cadernos	Alphabeticos – systema Braille, manuscriptos por diversos alumnos.
1 caderno	Sentença moral – escripta por um alumno.
1 caderno	Analyse logica e gramatical – feita em francez, por uma alumna.
1 caderno	Palavra de Socrates – Fabula de Lafontaine, traducção em verso portuguez, por um alumno.
1 caderno	Versão do portuguez para o francez – por um alumno.
1 caderno	Resolução das equações do 1º grau de uma icognita – prova escripta de uma alumna.
1 caderno	Tabella dos signaes convencionaes usados nas aulas de mathematicas – escriptos por um alumno.
1 caderno	Theoria elementar das permutações; agrupamentos e combinações – por um alumno.
1 caderno	Modelos de estylos – por um alumno.
1 caderno	Lingua inglesa – estudo sobre a língua inglesa e traducção de um trecho – por uma alumna.
1 carta	Goso da China, fabricada pelos alumnos.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (1885)

Apesar do ensino profissional das alunas estar limitado aos trabalhos manuais⁴³⁸ “próprios ao seu sexo”, em consonância com o que ocorria no Município da Corte, os Quadros 16 e 17 mostram que as estudantes também participavam da elaboração de livros manuscritos. Em documento de 08 de abril de 1857, Claudio Luiz

⁴³⁸ “As meninas aprendem a coser, a fazer meias, tapetes, obras de *crochet* e franjas, a fabricar cestinhas e outras galanterias e prendas necessárias ao seu sexo, e compatíveis com o seu estado” (COSTA, 1858, p. 17).

da Costa cita algumas obras produzidas pelas estudantes, tais como o *Livro da Missa*, manuscrito por D. Maria Magdalena Brandão, o *Cathecismo* do Conego Fernandes Pinheiro e o *Compendio de Musica* de Francisco Manuel, feitos por D. Leopoldina Maria da Conceição, além das diversas poesias nacionais copiadas pela professora Adèle Sigaud (COSTA, 1857j⁴³⁹). Sem participar das oficinas tipográficas e de encadernação, as meninas tinham um contato mais restrito com obras impressas em braille. Na época, circulava uma ideia socialmente compartilhada sobre a inferioridade intelectual das mulheres em relação aos homens, algo que, provavelmente, era potencializado no caso das mulheres cegas.

Ainda que não tivessem permissão de atuar nas oficinas, pelo menos até o ano de 1900, as meninas, ao copiar os livros ditados pelos docentes, podiam criar situações de pertencimento e autoidentificação com o impresso, semelhante ao que ocorria com os meninos. Woodward (2014) considera que algumas diferenças são elencadas como mais evidentes ou significativas que outras, a depender do momento e lugar em que estão estabelecidas. Algo similar poderia ocorrer no caso dos estudantes cegos durante o século XIX. A diferença, por exemplo, entre os cegos e videntes provavelmente era mais impactante do que a diferença de gênero entre as próprias pessoas cegas. Isso permitiria uma composição curricular e atividades com os livros em braille menos divergente entre meninos e meninas cegas. Essa diferença ou identidade caracterizada pela cegueira poderia omitir algumas disparidades de gênero daquele grupo.

As identidades culturais e sociais dos estudantes cegos, relacionadas a aspectos de classe, etnia, origem e gênero contribuíam para a formação de um mosaico de constituição do eu mais amplo, que se ligava à condição de ser cego, sua experiência em um mundo para videntes, sua relação com a cultura escolar, o currículo e os livros em relevo. A interação que cada sujeito detentor dessas diferentes características criava com o impresso gerava aspectos que influenciariam não somente a construção de uma identidade cultural e o sentimento de pertencimento de um grupo que compartilhava características em comum, mas também atuaria diretamente na construção da autoidentidade ou identidade pessoal do sujeito.

Em um contexto de intensas relações entre estudantes e livros em braille, que demarcavam os terrenos relativos às (re)construções identitárias dos cegos, os atores

⁴³⁹ COSTA, Claudio Luiz da. *Lista de livros da biblioteca de 08 de abril de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857j. Lista. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 83-86.

e elementos que interferiam no circuito do livro ganhavam uma maior relevância nas práticas culturais e escolares desse grupo. O papel do editor, distribuidor e livreiro, considerado por Darnton (2010) o intermediário mais importante de todo sistema onde se cruzam oferta e demanda, no mercado de livros, parecia não influenciar diretamente no caso do braille. Configurada como uma produção intra-institucional, o que aparentava valer eram os jogos de força entre Diretor, professores, mestres tipógrafos e de encadernação, além, é claro, dos estudantes, os verdadeiros consumidores e, em alguns casos, produtores dessas obras. É preciso considerar, entretanto que, antes de chegarem ao Instituto, tornando-se obras em braille, alguns desses livros (originalmente elaborados em tinta) passaram por uma seleção que envolvia a dinâmica de autores, editores, distribuidores, livreiros e leitores do universo dos títulos para videntes. Apesar de os estudantes não participarem dessa escolha, eram os interesses pedagógicos, comerciais e políticos dos docentes e gestores da instituição, imersos nos valores da cultura escolar brasileira do século XIX, que decidiam os títulos a serem utilizados.

CAPÍTULO 5. INTERCONEXÕES DOS LIVROS EM BRAILLE EM CIRCULAÇÃO NO IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS

Este Capítulo tem o objetivo de analisar como se dava a circulação das obras em braille no Imperial Instituto dos Meninos Cegos. A proposta é compreender a dinâmica de compra e importação de livros em braille vindos de outros países, em especial da França, durante as gestões de José Francisco Xavier Sigaud, Claudio Luiz da Costa e Benjamin Constant Botelho de Magalhães, os agentes e as instituições que interferiam nesse processo, seu papel e sua forma de atuação. Aborda-se, ainda, indícios da circulação de obras brasileiras em braille no exterior, por meio principalmente, das Exposições Pedagógicas e Universais, as possíveis movimentações de livros no território nacional e as atividades da Comissão Científica do Instituto brasileiro na Europa durante o início da década de 1890, as trocas realizadas, aquisição de informações e compras de obras em braille.

5.1. A circulação transatlântica de livros no século XIX

A globalização ou mundialização da cultura é um conceito que compreende a difusão de ideias e conhecimentos literários, filosóficos, científicos, artísticos e de várias outras áreas em diferentes regiões do globo. Autores como Márcia Abreu e Jean-Yves Mollier (2018) apontam que seu início remonta à expansão ultramarina feita pelos países ibéricos quando eles, ao conectar os quatro continentes, levaram consigo seus suportes e conteúdos culturais, compartilhando-os com diferentes sociedades.

É no século XIX que essas trocas ganham real força, ocorrendo o que os autores chamam de um grande salto para a constituição de um mercado integrado de bens, trabalho e capital. Isso ocorreu, entre outros fatores, em razão de uma maior circulação de impressos entre espaços muito distintos e longínquos, com o aumento da agilidade na comunicação intercontinental, serviços postais e transações bancárias, com o trânsito de escritores, intelectuais e profissionais ligados ao livro e ao impresso, com a formação de públicos leitores, de campos e de gêneros literários, somados ao novo grau de importância dado à leitura, à alfabetização e à educação de maneira geral. Sobre as trocas entre diferentes partes do globo, Abreu e Mollier (2018, p. 10) concluem:

Elas foram favorecidas por transformações técnicas como a ampliação da rede ferroviária, o desenvolvimento dos transportes marítimos, a criação da telegrafia elétrica, a introdução da prensa a vapor e a mecanização da fabricação de papel. Foram também beneficiadas pela significativa ampliação no número de leitores, devido ao crescimento demográfico, ao aumento das concentrações urbanas e à expansão dos sistemas educacionais.

Segundo Boscq (2014), os norte-americanos foram os primeiros a estabelecer, desde 1816, uma linha regular de paquetes⁴⁴⁰ transatlânticos que saíam do Havre, França. Paquetes eram embarcações de comércio que, além de passageiros, transportavam correspondências, livros, impressos e outras mercadorias. Não demorou para as companhias inglesas entrassem nesse campo, fazendo conexões com a América. De acordo com a autora, na década de 1830, com as inovações tecnológicas no campo naval, inicia-se a utilização de barcos a vapor no Mediterrâneo e, em 1838, acontece a primeira travessia do Atlântico em um navio irlandês movido unicamente a vapor. O uso dessa tecnologia foi ganhando força e popularidade e, pouco tempo depois, já havia navios ingleses realizando tal percurso, dominando o comércio e o transporte transatlântico. Boscq (2014, p.46) afirma que “desde a década de 1840, a Inglaterra dispunha de várias companhias a vapor. Na mesma década, outras companhias europeias foram igualmente criadas”. De acordo com a autora, o trajeto de ida, da Inglaterra até os Estados Unidos (Nova York), que antes durava cerca de 40 dias com o uso de veleiros, passa a ser realizado em 13 dias com o vapor, uma economia de tempo que tornava o mundo ainda mais conectado e que aumentou a velocidade na circulação da informação.

Também no Brasil, recém independente, houve a introdução dessas inovações. Segundo Hallewell (2017, p. 132): “Em 1827, teve início um serviço regular de vapores entre o Rio de Janeiro e Santos. Em 1839, o Brasil tornou-se o primeiro, entre os países de tamanho equivalente, a unir todas as suas províncias marítimas por navegação a vapor”. O mesmo aconteceu com viagens mais longas, interconexões com o velho mundo:

Em setembro-outubro de 1845, foi realizada uma viagem experimental de travessia do Atlântico, partindo de Liverpool, pelo navio Antelope, de seiscentas toneladas, a primeira embarcação movida a hélice já vista na baía de Guanabara. No entanto, a primeira viagem regular aconteceu somente em 1851, em um navio da Royal Mail Steam Packet Co. (HALLEWELL, 2017, p. 132)

⁴⁴⁰ Para tal serviço, utilizavam os “Clippers”, veleiros de comércio de tonelada média que privilegiavam velocidade (BOSCQ, 2014).

De acordo com Hallewell (2017), com a introdução do vapor houve a perda da autonomia comercial de livros das províncias e uma maior centralidade do Rio de Janeiro e seus livreiros no comércio internacional de livros, reflexo de uma Corte e administração mais centralizadas. Além disso, na capital estavam os maiores editores, livreiros e comerciantes de livros, que gozavam de prestígio nacional, bem como um maior fluxo de escritores e consumidores de literatura. Esses fatores, somados ao elevado número populacional (o dobro da segunda maior cidade brasileira) e a conveniente localização geográfica do Rio, permitiu o predomínio da circulação de livros, inclusive didáticos, de 1840 até 1880. Essa afirmação não ignora que houve, ao mesmo tempo, uma relevante produção de impressos em diferentes províncias brasileiras, como ressaltado pelo próprio autor.

Na segunda metade do século XIX, a França entra, de fato, na disputa com navios a vapor. Hallewell (2017) informa que, em 1857, os serviços postais entre França e Brasil tornaram-se responsabilidade da empresa *Messageries Marítimes*, tarefa iniciada em 1861. Segundo o autor, em meados do século XIX, as viagens da Europa para o Rio de Janeiro diminuíram quase metade do tempo, de 54 para 29 dias, com a introdução do vapor, trajeto que, na década de 1880, passou a ser feito em 22 dias e que, de acordo com Boscq (2014), devido aos progressos técnicos, em 1896 duravam 16 dias (de Bordeaux, França, até o Rio de Janeiro). Nesse contexto, a autora afirma que, “no último terço do século XIX, os intercâmbios França-Brasil e América do Sul se intensificaram.” (BOSCQ, 2014, p. 49).

Além das transformações no campo dos transportes, com o maior uso dos navios a vapor e das ferrovias, no século XIX os franceses vivenciaram outras mudanças que também influenciaram o circuito do livro. Segundo Abreu (2011), em 1850, publicavam-se 10 vezes mais do que em 1750 e, no fim do século, essa expansão foi potencializada com a impressão rotativa (1870) e a linotipia (1880), somadas ao uso da litografia, fotografia e a entrada da eletricidade no processo. Conforme expressam Abreu e Mollier (2018), livreiros, editores e impressores usaram desse contexto de inovação tecnológica e mudança social para alargar seus mercados. Voltaram-se, por exemplo, para a produção de material didático, obras de devoção, entretenimento e livros práticos.

Apesar de a França ter demorado um pouco mais para conseguir estar entre os maiores produtores de livros, junto da Inglaterra e Alemanha, para Abreu (2011) o país teve centralidade cultural no XIX. Centralidade expressa pela francofonia, da qual

participavam as elites sociopolíticas-culturais, como também pelo prestígio internacional de sua literatura. A autora revela que esses fatores aumentaram o número de títulos e exemplares produzidos pelo país e comercializados no exterior. A França era local de produção de obras consideradas mais valorizadas e apreciadas, espaço onde ocorriam traduções de impressos em diversas línguas e lugar de extrema importância para impressão de livros. Esses livros eram destinados não somente às elites, mas a uma ampla comunidade letrada. A circulação não ficou limitada ao território francês, mas exportou livreiros, editores e outros profissionais ligados ao circuito do livro aos vários continentes. Abreu e Mollier (2018) afirmam que as trocas culturais realizadas entre esses sujeitos, pelos consumidores dos mais diversos livros e por intermédio dos próprios suportes escritos, alimentavam tais conexões. Este foi, segundo os autores, um período de supremacia econômica inglesa e “nítida preponderância cultural francesa” (p. 12).

As inovações no transporte e a evolução das técnicas de impressão, que permitiram uma maior agilidade nas transações e na produção do impresso, somadas à presença da França como um grande centro cultural, que exportava literatura e diversas obras escolares⁴⁴¹, influenciaram a circulação de livros em braille no Brasil. No século XIX, o país importava muito dos materiais e da cultura literária e escolar europeia; além disso, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos tinha como modelo o *Institut National des Jeunes Aveugles* e, desde o início, realizou diversos pedidos de objetos vindos de lá para a educação de seus estudantes. A partir desse contexto, será analisado o processo de circulação do livro em braille durante o século XIX.

No que se refere aos livros com escrita em relevo destinados aos cegos, apesar de não fazerem parte das obras que impulsionavam o comércio internacional de livros no século XIX, tinham seu lugar nas rotas de circulação dos impressos. Essas obras, majoritariamente oriundas do campo religioso, moral e educacional, cruzavam o Atlântico devido aos interesses de professores, filantropos e das próprias pessoas com deficiência. Em pesquisa que versa sobre a produção e a circulação transnacional de livros em relevo para a educação de cegos, Fulas (2021) informa que, nos séculos XVIII e XIX, houve movimentação de livros em relevo, não somente entre diferentes países da Europa, mas também entre as nações europeias e os Estados Unidos da América.

⁴⁴¹ Segundo Tambara (2002), no início do século XIX foi observado um declínio no uso de livro escolar de produção portuguesa, embora algumas obras ainda possuíssem grande circulação no Brasil.

Essa circulação de textos, materiais e pessoas estava, em grande parte, relacionada às ações e conexões realizadas pelos institutos para cegos recentemente fundados. Muitas dessas trocas e intercâmbios ocorridos no século XIX envolveram os diretores desses institutos com apoio filantrópico (FULAS, 2021). A exemplo disso, Fulas (2021) relata as ações de Henri Hirzel, Diretor do Asilo de Cegos de Lausanne, Suíça, que viajou pela França, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, para conhecer os estabelecimentos e as técnicas de impressão de livros em relevo, e recebeu amostras de livros de Viena e Breslau. Segundo a autora, após transitar por esses espaços e colher as devidas informações, deu-se início à impressão da primeira Bíblia completa em francês no Sistema Braille. Outro exemplo é o caso do Diretor do instituto para cegos da Filadélfia, Estados Unidos, que utilizava a mesma escrita em caracteres pontilhados de Viena, elaborada por Johann Wilhelm Klein, com quem mantinha contato e que incentivava o intercâmbio de correspondências entre os alunos de ambas as instituições (FULAS, 2021).

Os criadores de sistemas e tipos em relevo também apresentavam seus códigos à população⁴⁴², mantinham uma comunicação e realizavam trocas as mais variadas⁴⁴³. Os dados da pesquisa de Fulas (2021) revelam uma intensa correspondência entre professores, diretores de institutos para cegos e autores de códigos em relevo, suas obras e técnicas de produção. Trocas que marcaram uma longa disputa sobre as formas e os códigos mais eficazes de escrita para os cegos⁴⁴⁴.

A partir de tais informações, é possível perceber que muitos dos autores de alfabetos em relevo conheciam uns aos outros, havendo trocas de informações e conhecimentos elaborados, seja pela leitura e difusão de suas produções, visitas aos institutos de cegos ou mesmo pela realização de congressos e competições relacionados à área. O século XIX foi um período de busca pela uniformização desses códigos em relevo, que representaria, também, a uniformização da produção de livros do mesmo gênero. A circulação de impressos em relevo e ideias sobre a educação

⁴⁴² Um dos principais veículos de divulgação e sensibilização sobre a importância e a possibilidade de educação de cegos foi, segundo Fulas (2021), as exposições públicas das crianças em diversas cidades e estados para apresentarem as técnicas de leitura e escrita a centenas de pessoas.

⁴⁴³ Na obra de Fulas (2021) são explorados alguns exemplos das trocas realizadas por John Alston, James Hatley Frere, Thomas Mark Lucas, Samuel Gridley Howe e William Moon.

⁴⁴⁴ A exemplo disso, há o caso do médico Thomas Rhodes Armitage que, segundo Fulas (2021), anos após perder a visão em 1858, empreendeu uma longa viagem pela Europa e pelos Estados Unidos entre 1883 e 1884, visitando institutos para cegos e fazendo um diagnóstico preciso da situação de cada país, a fim de convencer seus diretores a adotarem o Sistema Braille como forma unificada de leitura e escrita.

de cegos no período, ainda que não representasse o mercado internacional de livros, construiu um solo fértil, que permitiu o crescimento desse ramo de instrução e deu maior abertura para a produção, movimentação e disseminação de livros para cegos.

5.1.1. A circulação de livros em braille na gestão de Xavier Sigaud

Ao longo do século XIX, o instituto parisiense foi se tornando uma referência internacional na educação dos cegos e, concomitantemente, o Sistema Braille ganhou força, difundindo-se pelo globo como o método de leitura e escrita mais adequado aos cegos. O Brasil e, mais especificamente, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, teve seu papel para que a França ocupasse essa centralidade dentro da cultura do escrito em relevo. Zeni (2005) e Fulas (2021), fazendo referência ao trabalho de Henri (1952), informam que, sendo o primeiro país a adotar o Sistema Braille fora da França, o Brasil auxiliou no desenvolvimento da tipografia do instituto francês. Os materiais para a impressão do Imperial Instituto eram bastante rudimentares, até ocorrer a encomenda de um método em língua portuguesa “pedido por D. Pedro II”, que custeou a fabricação de novos tipos. Esse “método em língua portuguesa” foi o primeiro livro em braille importado pelo Brasil e, provavelmente, se trata do *Expositor Portuguez*, encomenda feita ao final de 1853, cujos primeiros volumes chegaram à instituição brasileira em outubro de 1854. Tal evento marcou o início do que seria uma prática de importação recorrente ao longo do século XIX, encabeçada pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos em parceria com o Instituto de Jovens Cegos de Paris.

O relacionamento interinstitucional se iniciou nos primeiros anos da década de 1850, com as ações de José Álvares de Azevedo e José Francisco Xavier Sigaud, envolvidos com a criação do instituto brasileiro. Em carta de 8 de dezembro de 1853⁴⁴⁵, destinada ao Ministério do Império, Sigaud e Azevedo (1853) elaboram uma lista daquilo que era urgente importar de Paris, para a fundação e início das atividades do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Entre os livros selecionados, cinco obras são consideradas indispensáveis: “O Expositor Portuguez de Midosi, a Grammatica portugueza de Coruja, o Catechismo de Montpellier vertido em portuguez, Elementos de Arithimetica, Elementos de Musica de Francisco Man da Silva” (fl. 12). Essas cinco

⁴⁴⁵ AZEVEDO, José A.; SIGAUD, José F. X.. *Carta para compra de livros em Paris de 08 de dezembro de 1853*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1853. Manuscrito. Carta. Cód.: AN IE5 2 de 1853, fls. 12-13.

primeiras obras solicitadas refletem o perfil curricular da instituição e a ênfase sobre os conteúdos que deveriam ser aplicados nos primeiros anos de funcionamento do Instituto: dois livros voltados para a alfabetização, leitura e escrita da língua portuguesa (Expositor e a Gramática), uma obra para o ensino moral e religioso (Catecismo), outra para a matemática básica (Aritimética) e, por fim, um livro elementar de música (Elementos de Música).

Sigaud e Azevedo (1853) calculam que um total de 50 ou 60 exemplares de cada obra, impressas segundo o método de Braille, bastariam, e que o valor regularia entre 1200 e 1500 francos. Afirmam, por fim, que, para evitar demora e incômodos, o ideal seria enviar as versões das obras em tinta diretamente do Rio de Janeiro, sem a necessidade de procurá-las em Paris. Esse procedimento parece ter se repetido ao longo do século, a não ser quando eram impressas obras em língua francesa, muitas já utilizadas no próprio instituto de Paris.

Em outro documento, sem data, mas possivelmente do mesmo ano, assinado apenas por Azevedo⁴⁴⁶ (1853[?], fl. 44), são destacados alguns livros entre os materiais para a criação do Instituto. Além da “Grammatica Portuguesa” e de um catecismo, é citado um Resumo de História Sagrada e outro de História Antiga (no valor de 500 francos), bem como 25 “Tratados de Geographia”, 25 de “Arithmetica” e 25 de “Historia Romana” (125 francos cada disciplina). Apesar da intenção revelada pela fonte, de acordo com a documentação dos anos seguintes, os livros de história sagrada, antiga e romana, assim como os tratados de geografia, não foram adquiridos, sendo seguida a lista assinada por Sigaud e Azevedo.

A compra dos primeiros manuais escolares em braille foi intermediada pelo Dr. Caetano Lopes de Moura⁴⁴⁷, que vivia em Paris e se encontrou com o Sr. Dufau, Diretor do Instituto francês, em dezembro de 1853, para tratar sobre o ensino dos cegos, os materiais necessários para tal e a impressão dos livros em braille em língua portuguesa. Em documento que trata desse encontro, Moura (1854, fl. 46) comenta quais deveriam ser as primeiras obras impressas no instituto e aquelas importadas:

⁴⁴⁶ AZEVEDO, José A.. *Regulamento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Brasil*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1853[?]. Projeto. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 s/d, fls. 40-44.

⁴⁴⁷ Nascido em 1779 na Bahia, Caetano Lopes de Moura foi um médico, estudioso e poliglota que traduziu várias obras do romantismo inglês, francês e alemão para o português, como os romances de Walter Scott. Descendente de negros escravizados, Moura viveu grande parte da sua vida na Europa, onde se formou médico pela Universidade de Coimbra e atuou como cirurgião no exército português e francês, chegando a exercer a função de médico particular de Napoleão Bonaparte. Viveu seus últimos anos de vida com uma pensão concedida por D. Pedro II. Morreu no ano de 1860, em Paris. (HUE; MALEVAL, 2019).

Das praticas, que tive com o sobredito Director e dos esclarecimentos e informações que colhe na própria imprensa dos cegos, vim a entender que, visto não deverem os livros, que nella se estampão, ter mais de cento e vinte páginas, achando o Expositor e a Grammatica Portugueza dentro desse limite, deveria começar por eles, e assim o fiz, determinando , que se estampassem de cada hum um conto, por serem as que mais sujeitas são a estragarem-se como o que andão de costume nas mãos dos principiantes.⁴⁴⁸

Afirma, em seguida, que a impressão do *Catechismo de Montpellier* resultaria em dois volumes e os *Elementos d'Arithmetica*, em três. Esses volumes excederiam a quantia dada a Moura para realizar a impressão dos exemplares. Justifica, então, que o valor alto do processo se relacionava à especialidade do trabalho realizado, feito somente no instituto, e do papel “mais encorpado”, que elevava o custo da produção. Essa característica da materialidade do livro em braille, maior, mais pesado e dividido em vários volumes, era um fator que dificultava e elevava o custo da produção e da circulação desse tipo de objeto. A escolha dos livros a serem usados no Imperial Instituto era, portanto, balizada de acordo com o tamanho e formato de seus originais em tinta. A materialidade das obras criava obstáculos para que certos títulos fossem selecionados para o ensino dos estudantes cegos.

Moura, que, segundo Tambara (2002) e Teixeira (2008), foi autor de livros utilizados em várias escolas brasileiras do período, pontua, ainda, sobre a possibilidade de imprimir a primeira parte dos *Elementos D'Arithmetica* (que ia até o conteúdo de frações decimais). Informa que a “Arithmetica Elementar”, usada no Instituto de Paris, não se estendia até à Álgebra, ou seja, seus conteúdos eram reduzidos se comparados ao ensino para os videntes. Por fim, critica o *Expositor Portuguez* e a educação literária praticada no Brasil, em virtude da limitada atenção dada aos autores brasileiros contidos nos manuais, o que demonstrava uma falta de patriotismo na seleção dos títulos para a leitura dos estudantes.

Antes de remontar esta, permita-me V. Exça. que lhe expresse o muito que me há penalizado não ter encontrado no Expositor Portuguez um so conto, exemplo ou moralidade, que tivesse a menor correlação com o Brazil. Esta ainda em uso, como no mui tempo, ir-se pedir [...]tado aos reinos estranhos aquillo de que a nossa terra e [...] historia tanto abunda que os homens de cortesia, os actos [...]idade de exemplos de patriotismo de piedade e d'amor filial, que se devem incentivar com cedo no animo de nossos jovens concidadãos vão entre nós mui frequentes e se os não trazermos em prompto é porque estudamos mais as historias alheias que a própria. O mesmo direi acerca da língua e com especialidade da geografia do Imperio de que não sei hoje um tratado elementar. (MOURA, 1854, fls. 46-47).

⁴⁴⁸ MOURA, Caetano L.. *Cartas do Dr. Moura de 07 de fevereiro de 1854*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854. Cartas. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1854, fls. 45-51.

Houve o envio de 6.000 francos (metade em 14/12/1853 e a outra metade em 16/03/1854) para os gastos do Dr. Moura com a impressão dos livros e outras despesas correlatas (CARVALHO, 1854, fl. 30)⁴⁴⁹. O médico continua atuando como intermediário dessas transações internacionais mesmo após a morte do Dr. Sigaud, no início da gestão de Claudio Luiz da Costa. Costa, contudo, critica a sua participação nessas transações. Em carta de 19 de agosto de 1858⁴⁵⁰, o Diretor afirma que Moura era “causa de mil inconvenientes, que todos os dias dão em resultado, retardamentos, grandes dificuldades para despacho e achada à Alfandega, extravios ou estragos dos objectos enviados e com bastan[te] prejuizo da Fazenda” (COSTA, 1858b, fl. 101).

A exemplo disso, Claudio Luiz relata que, em 1857, Moura se confundiu em algumas correspondências enviadas ao Diretor sobre a chegada de jogos e livros em pontos encaixotados por ele. O erro gerou uma busca demorada e desnecessária na alfândega, uma vez que a caixa nem sequer havia aportado no Brasil. É relatado que, nessa busca, foram encontradas cinco outras caixas esquecidas na alfândega, destinadas ao Imperial Instituto dos Meninos Cegos, com objetos já estragados, provavelmente, segundo Costa (1858b), por terem sido enviados por Moura. O Diretor também reclama do contato estabelecido com o médico, que teria passado informações incorretas sobre o valor de um prelo para compra, via correspondência. Por fim, Costa menciona que o Dr. Moura não poderia “postar-se convenientemente para agenciar compras e remessas para o Brasil”. O Diretor acreditava que, ainda que fosse um homem honrado e ilustrado, havia o problema da idade (Moura tinha quase 80 anos), o que dificultava trabalhos que exigiam desgaste físico.

Ainda que as articulações para a compra dos livros franceses em pontos tivessem começado já em 1853, os primeiros livros que, de fato, formaram a biblioteca da Instituição (muitos vindos da França) foram aqueles trazidos ou produzidos pelo próprio José Álvares de Azevedo. Trata-se de materiais doados pelo seu pai, Manoel Álvares de Azevedo, em 04 de abril 1854, menos de um mês após o falecimento do filho. Na relação dos objetos doados estavam:⁴⁵¹ mapas da Ásia, Europa e França (em relevo e colorido), mapas do Brasil em relevo, chapas de cobre e chumbo para a

⁴⁴⁹ CARVALHO. *Nota dos gastos com o Instituto dos Cegos de 04 de setembro de 1854*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1854, fl. 30.

⁴⁵⁰ COSTA, Claudio Luiz da. *Carta de 19 de agosto de 1858*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1858b. Carta. Manuscrito. Cód.: AN IE5 3 de 1858, fls. 101-103.

⁴⁵¹ AZEVEDO, Manoel A.. *Carta de doação dos Livros e mais objectos do finado Jose Alvares d’Azevedo de 05 de maio de 1854*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854. Lista. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1854, fls. 19-20.

impressão do mapa do Brasil, pranchas, ponteiros e papéis para escrita em relevo, folhetos, manuscritos e uma máquina de Foucault⁴⁵². Além desses materiais, são apresentados “64 volumes de diferentes obras escriptas em relevo, tanto em letra Romana, como em pontos para serem lidos pelos cegos” e “62 volumes da Historia da Instituição dos Cegos de Paris traduzido por J. A. d’Azevedo”⁴⁵³ (AZEVEDO, 1854, fl. 20).

Quadro 18 - “Livros que pertencerão ao falecido Manoel Alves d’Azevedo⁴⁵⁴ oferecidos por seu pai ao Instituto”⁴⁵⁵

Titulo	Formato	Quantidade	Estado
Precis d’Histoire e geograpgie	Impresso em pontos	1 vol.	Mto usado
Liçoens de geografia em português	(copia em pontos)	1 vol.	Mto usado
Arithimetica de Bezout em portugues	(copia em pontos)	2 vol.	estragado
Tratado d’instrucção primaria	(copia em pontos)	2 vol.	Estragado
Abcdaire moral	(em letra ordinária)	1 vol.	Estragado
Alphabeto (em papellão) da língua inglesa	(em letra ordinária)	Em relevo	Estragado
Cathecismo de la doctrina christiene	(em letra ordinária)	Em relevo	Usado
Epitres Evangenlices	(em letra ordinária)	Em relevo	Bom uso
Lectures pieuses	(em letra ordinária)	Em relevo	Bom uso
Elements De la grammaire espagnole	(em letra ordinária)	Em relevo	Bom uso
Bibliotheque classique	(em letra ordinária)	Em relevo	Mto usado
Histoire Naturelle applique aux arts et à l’indices torie	(em letra ordinária)	Em relevo	Bom uso
Novo sistema de musica em ingles	(em letra ordinária)	Em relevo	Bom uso
Resumée de geographie	(em letra ordinária)	Em relevo	Bom uso
Traite de geographie et de l’histoire de Portugal	Impresso em pontos	2 vol.	estragado
Mannuelle de Messe	Impresso em pontos	1 vol.	Bom estado

⁴⁵² Chamada pelo documento de uma “Maquina com sua respectiva Meza de Jacarandá com a qual podem os cegos escrever aos que tem vista” (AZEVEDO, 1854, fl. 20).

⁴⁵³ Aparece uma divergência desses números, tanto na Lista de livros da biblioteca de 08 de abril de 1857 (presente no quadro), como no Relatório Ministerial referente ao ano de 1856, onde se diz: “Formão todos o número de 55 volumes, e 463 folhetos. Há também algumas copias feitas pelos próprios alumnos.” (BRASIL, 1857, p. 70).

⁴⁵⁴ É importante ressaltar que há uma confusão no documento, uma vez que quem faleceu foi José Álvares de Azevedo, enquanto Manoel era o nome de seu pai.

⁴⁵⁵ COSTA, Claudio Luiz da. *Lista de livros da biblioteca de 08 de abril de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857j. Lista. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 83-86.

Histoire du Bresil par Lutin	Impresso em pontos		3 vol.	Bom estado
Histoire du Bresil par Ferdinand Denis	Impresso em pontos		3 vol.	Bom estado
Histoire d'Espagne et Portugal	Impresso em pontos		4 vol.	Bom estado
Histoire Romaine	Impresso em pontos		2 vol.	Bom estado
Histoire de la France ancienne	Impresso em pontos		2 vol.	Bom estado
Bibliothèque de la Jeunesse Chrétienne	Impresso em pontos		4 vol.	Bom estado
Mannuelle de Chronologie et d'histoire	Impresso em pontos		4 vol.	Bom estado
El Romancen (em espanhol)	Impresso em pontos		1 vol.	Bom estado
Leçons de Chronologie et d'histoire	Impresso em pontos		1 vol.	Bom estado
Revolutions de Portugal	Impresso em pontos		3vol	Mto usados
Historia do Instituto dos Jovens Cegos de Paris, traduzido por Manuel Alves d'Azevedo, e impressa e imprensa ordinária	Folhetos		463	novos
Diversos manuscritos em francês e português escritos em pontos por Manuel Alves	Massos		3	
Varios folhetos em inglês	Masso peq.		1	Mto estragado
Carteira d'algitra ^a contendo uma pequena machina de zinco para escrever em pontos			1	Mto estragado

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Costa (1857j, fl. 83)

Muitas das obras contidas no quadro têm um claro viés para uso escolar, mas nenhuma delas tem um número de exemplares suficientes que subsidiasse o uso pelos alunos da Instituição. Esses títulos em braille, que formaram a biblioteca do Instituto, provavelmente serviam como livros de leitura, mas não como material didático a ser utilizado pelos discentes, o que reforçava a necessidade de importação de novas obras. Segundo o Regimento Interno (BRASIL, 1854a) do Instituto, a biblioteca deveria conter, além das obras de Álvares de Azevedo, todos os livros, quadros, mapas e objetos necessários para o ensino geral que ficariam sob a guarda do Diretor. Anualmente, a biblioteca deveria ser aumentada com novos títulos, comprados pelo Diretor, de acordo com sua proposta, estado econômico da Instituição e autorização do governo. Por fim, consta no Artigo 87 do Regimento, que os objetos indispensáveis para o ensino, como cartas, mapas e livros, usariam a verba das despesas sob a rubrica de “diversas”.

A primeira remessa de livros importada da França chegou em outubro de 1854⁴⁵⁶, porém incompleta. Foram recebidas 10 lições do *Expositor Portuguez*, acompanhadas de: “4 pequenas máquinas de escrever; 12 ponteiras; 1 resma de papel Roullac; 2 tabuas de zinco para calculo; 100 alfabetos em pontos; 12 alfabetos em caracteres romanos” (SIGAUD, 1854e, fl. 35). No mesmo ofício, Sigaud avisa que ainda faltavam chegar muitas lições do Expositor, a *Gramatica de Coruja* e 11 resmas de papel *Roullac*. O restante dos livros citados no documento de 1853 chegou somente em 1856.

No mês de janeiro de 1856, aportou, do Havre, uma caixa com 50 exemplares do *Catechismo resumido de Montpellier*, em português e braille, junto com quatro resmas de papel da fábrica *Roullac* para a escrita dos cegos. No documento relativo a esses exemplares, Sigaud informa que ainda era aguardada a chegada da *Grammatica portuguesa de Coruja* (que já se achava impressa em pontos desde novembro de 1854 e que o aluno e repetidor Carlos Henriques Soares possuía um exemplar, comprado em Paris há seis meses)⁴⁵⁷, o *Tratado de Arithmetica* e *Os Elementos de Musica de Francisco Manoel da Silva*, encomenda feita em novembro de 1853⁴⁵⁸ por José Álvares de Azevedo⁴⁵⁹ (SIGAUD, 1856c). Em maio de 1856⁴⁶⁰, chega uma caixa enviada pelo Dr. Caetano Lopes de Moura, contendo 50 exemplares da *Grammatica Portuguesa de Coruja* impressa em pontos e duas resmas de papel *Roullac* (SIGAUD, 1856b, fl. 60).

Em carta de 19 de agosto de 1858⁴⁶¹, Costa (1858b) relata que não havia registros organizados sobre os pedidos e compras feitas em Paris na gestão do primeiro Diretor, Xavier Sigaud, e operacionalizadas pelo Dr. Moura. De acordo com

⁴⁵⁶ SIGAUD, José F. X.. *Ofício sobre os materiais recebidos de Paris de 02 de outubro de 1854*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854e. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1854, fl. 35.

⁴⁵⁷ Em outro documento sem data, escrito por Sigaud e cuja cópia é assinada por Costa, é expresso que a remessa de uma caixa enviada de Paris pelo Dr. Moura à Secretaria do Império, contendo de 90 a 100 exemplares da *Gramatica de Coruja* escrita em braille, estava atrasada há mais de um ano. A remessa estava, aparentemente, perdida nos Armazéns da Alfandega, que já havia sido enviada pelo Instituto de Paris e pelo próprio Dr. Moura, que, inclusive, recebeu uma carta da Secretaria do Império acusando o seu recebimento (SIGAUD, s/d, fl. 105).

⁴⁵⁸ Neste documento Sigaud menciona “novembro de 1853”, contudo, as fontes analisadas previamente são: uma de “dezembro de 1853” e outra sem informação de data. Pode ser que a segunda seja de novembro, pode ser que haja algum outro documento que não foi encontrado por esta pesquisa, ou mesmo que tenha havido um erro no momento da escrita desse ofício.

⁴⁵⁹ SIGAUD, José F. X.. *Ofício sobre encomendas vindas de Paris de 15 de janeiro de 1856*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1856c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1856, fl. 36.

⁴⁶⁰ SIGAUD, José F. X.. *Ofício sobre uma caixa enviada pelo Dr. Moura de 06 de maio de 1856*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1856b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1856, fl. 60.

⁴⁶¹ COSTA, Claudio Luiz da. *Carta de 19 de agosto de 1858*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1858b. Carta. Manuscrito. Cód.: AN IE5 3 de 1858, fls. 101-103.

o segundo Diretor, Sigaud encomendava os objetos importados pela casa comercial de Paris de *D. Pamillae & Baduleau Levillain*⁴⁶², que faziam remessas com “regularidade e prontidão”. Ao assumir a gestão, Claudio Luiz continuou a fazer encomendas com esta mesma casa. O Diretor informava que, para a compra de qualquer objeto no instituto de Paris, era necessária uma autorização especial do Ministro d’Estrangeiros do Governo Francês. Entretanto, parecia que “D. Pamillae, sem dependencia de tal autorização, tem ahi comprado livros impressos em pontos, e planchas para escrita e arithmetica” (fl. 102). A intermediação desta casa comercial, portanto, facilitava e agilizava as trocas e os processos de compra entre as instituições, que já eram periodicamente realizados há alguns anos.

Essas foram as primeiras transações realizadas e os livros adquiridos pela gestão de Xavier Sigaud que se tem notícia. O contato com o Instituto parisiense garantiu o início da estrutura organizacional do Imperial Instituto e os materiais e obras escolares em braille, importados, possibilitaram que a instituição cumprisse o objetivo de ser uma casa de educação e não um asilo para pessoas com deficiência. Nesses primeiros anos, o processo para adquirir livros em braille do estrangeiro era demorado, não somente pela distância, mas também pela atividade tipográfica do Instituto de Paris, que há pouco havia iniciado sua produção para atender um mercado externo. Ainda que de forma restrita, os estudantes cegos brasileiros tinham, pela primeira vez, contato com a escrita em pontos e com a literatura de maneira autônoma.

5.1.2. A circulação de livros em braille na gestão de Claudio Luiz da Costa

No início de sua gestão, Claudio Luiz da Costa (1857c) revela uma carência de novos livros em braille, estando a biblioteca com os mesmos títulos do ano de 1856⁴⁶³. Segundo o Diretor, havia impressos, em língua portuguesa e pelo sistema de pontos, “alguns exemplares do alfabeto, o Expositor Portuguez, as Fabulas d’Hysopo, a Grammatica de coruja, um resumo do Cathecismo de Montpellier, poucas erradas copias da inexacta Historia do Brasil por Constancio; cujos livros já estão muito lidos por estes alumnos, que pedem com insistência outros”. (fl. 30). Isso revela que mais

⁴⁶² Aparentemente, a escolha por essa casa comercial se relaciona com o estado deteriorado de livros vindos de Paris por outra empresa que fazia as remessas anteriores.

⁴⁶³ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 30 de janeiro de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857c. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 27-54.

obras em braille, do que aquelas destacadas nos documentos mapeados, chegaram aos portos brasileiros durante a gestão de Xavier Sigaud. Por fim, Costa argumenta, em seu relatório de 30 de janeiro de 1857, sobre a necessidade de os estudantes aprenderem a ler e traduzir na língua francesa.

Explicando seu raciocínio sobre os estudantes, na seção do mesmo relatório, Costa (1857c) diz ser urgente que seja contratado um professor de Francês, pois os alunos não tinham mais livros para ler em português impressos em pontos. Afirma que o Expositor, as Fábulas e o Catecismo (que foram impressos na França), assim como a História do Brasil⁴⁶⁴, copiada por José Álvares de Azevedo⁴⁶⁵, todos eles já tinham sido “lidos e relidos”, não havendo mais o que ler pelos alunos. Claudio Luiz da Costa acreditava que, ao saber a língua francesa, os estudantes teriam muitos outros livros para adquirir novos conhecimentos, como de Geografia e História. Relata ainda que não havia sequer um dicionário de Francês para o Português em braille e que “muito mais fácil, pratico e econômico será mandar-se já encomendar 5 ou 6 copias do dicionário de Constancio, por ser mais resumido, na França ou na Belgica.” (fl. 38). Da mesma forma, defende a compra de 30 exemplares da “Grammatica franceza”, escrita para os cegos, obra que poderia ser achada em Paris com facilidade e a baixo custo. O dicionário, contudo, não foi adquirido.

Nesse sentido, Costa (1860c) pontua, em relatório de 22 de fevereiro de 1860⁴⁶⁶, que, quando a oficina tipográfica estivesse devidamente montada, iria começar a impressão de um dicionário em francês. Justifica essa atividade ao afirmar que o valor e tempo de importação eram muito elevados: “Pela impressão de 60 exemplares de um dos mais resumidos, pedirão em Paris 25 mil francos, e 6 annos d'espera!” (fl. 31). Tudo indica que não houve a produção do referido dicionário, no final do século. Em sua *Breve Notícia*⁴⁶⁷, o diretor Brasil Silvado (1896a) relata estar confeccionando um vocabulário com o professor de francês, uma vez que era muito trabalhoso elaborar um dicionário inteiro, além de gerar muitos volumes.

⁴⁶⁴ Na Lista de livros da biblioteca de 08 de abril de 1857 (COSTA, 1857j), os exemplares da História do Brasil de Constancio aparecem como um dos livros comprados pelo governo, conforme mostra o Quadro 19 dessa tese, e não como doação de Manoel Alves de Azevedo. O livro de Constancio também não está na relação de materiais doados pelo pai de Azevedo de 1854 (AZEVEDO, 1854, fl. 20).

⁴⁶⁵ Neste documento Costa escreve que foi “copiada pelo fallecido Manoel Alves d’Azevedo”, mas acredita-se que há um erro aqui, pois o diretor escreveu o nome do pai de José Álvares de Azevedo, que apenas doou os livros do filho à instituição, não havendo indícios que ele os tenha copiado.

⁴⁶⁶ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 22 de fevereiro de 1860*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1860c. Relatório. Manuscrito Cód.: AN IE5 4 de 1860, fl. 29-33.

⁴⁶⁷ SILVADO, João Brasil. *O Instituto Benjamin Constant (Educação dos Cegos) Breve Notícia*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional; Arquivo Nacional, 1896a, 48p. Livro. Impresso. Cod.: AN IE5 70 de 1896.

Estar em sintonia com a produção literária francesa, segundo Abreu (2016), era como adentrar no que havia de mais “atual” nas esferas cultural e social. Na França, atuavam grandes grupos editoriais e tipográficos, que faziam a circulação mundial de livros em tinta nas diversas línguas. O francês era um idioma muito utilizado pela elite (ainda que na forma escrita) e ensinado nas escolas. Conforme aconteceu com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, nesse período, grande parte dos livros para formação escolar, utilizados em diferentes pontos do planeta, eram franceses. De acordo com Bastos (2008), houve significativa influência francesa no campo educacional, pois muitos autores franceses foram traduzidos e apropriados pela elite intelectual brasileira, exportando suas ideias e inovações pedagógicas: “Para a intelectualidade brasileira, Paris/França exercia uma imensa atração como capital cultural, com um significativo capital simbólico para a elite da época.” (p. 42).

A partir desses últimos dados e considerando os anos que se passaram para a entrega dos primeiros livros impressos em braille pedidos ao Instituto francês, é perceptível que o processo de importação dessas obras sofria uma série de dificuldades, o que gerava atraso na entrega. De acordo com Zeni (2005), a primeira encomenda feita a Paris era, na verdade, bem extensa, e havia indicativos de que aquele instituto não estava, de fato, em condições de atendê-la prontamente. A instituição parisiense precisava não apenas produzir livros para sua demanda interna, como também iniciou uma produção, ainda que incipiente, destinada à exportação, possivelmente tendo o Brasil como um dos seus primeiros e principais compradores. Exportar livros em braille era uma atividade recente, que havia começado na década de 1850; além disso, como já foi analisado nos capítulos anteriores, o processo de elaboração de textos em braille demandava mais tempo do que aquele feito em tinta, principalmente quando os operários das oficinas eram pessoas cegas⁴⁶⁸. Os dados também mostram que o braille tinha certo valor mercadológico na França, já que o país exportava esse material (mesmo que em pequena quantidade). Esse fato não era compartilhado pelo Brasil, cujo Instituto, após início das atividades de sua oficina tipográfica e de encadernação, produzia apenas para consumo interno de seus próprios alunos.

⁴⁶⁸ Ainda hoje, o processo de produção e distribuição de livros didáticos em braille, assegurado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), recebe críticas, devido ao atraso com que os estudantes brasileiros com deficiência visual recebem esses títulos, fator que se potencializa a depender da região onde suas escolas se localizam.

No que se refere às obras em francês, algumas delas já haviam sido pedidas por Claudio Luiz da Costa em janeiro de 1857. Em ofício de 27 de fevereiro do mesmo ano, sobre a chegada de objetos na alfândega, é anunciada a vinda de “7 volumes impressos em pontos, sendo 1, a exemplar de um methodo de leitura, 4 de dois exemplares de uma grammatica franceza, e 2 de um exemplar de methodo de solfejo” (COSTA, 1857k, fl. 65) ⁴⁶⁹. Foram livros embarcados, primeiramente, no Havre, a bordo do Vapor *Alliance*, em direção a *Southampton*, para, em seguida, serem levados pelo paquete *Avon* ao Rio de Janeiro (COSTA, 1857l, fl. 20) ⁴⁷⁰. O mesmo ofício de fevereiro anuncia a retirada de outro caixote de livros, remetido ao Instituto pela casa comercial do Havre, de Ferreira Alves NCa, contendo 50 exemplares dos *Princípios de Música*, traduzidos em português e impressos em pontos.

Na lista de livros da biblioteca de 08 de abril de 1857⁴⁷¹, Costa apresenta a relação das obras que, até então, haviam sido compradas pelo governo e importadas de Paris. Ao todo são 234 volumes, 6 “quadernos” de música e 2 “massos” de mapas comprados na gestão de Sigaud e 60 volumes adquiridos na sua administração.

Quadro 19 - “Livros comprados pelo governo”

Títulos	Quantidade	Aspecto
Dicionario português de Faria impresso e encadernado de modo ordinário e que serve no escriptorio do Director	4 vol.	Novos
88 exemplares de Expositor Portugues, traduzido e impresso em Paris em pontos	88 vol.	
Historia do Brasil de Solano Constancio em português copiada em Paris	16 vol.	Usados
Methodo de lectura em francês... impresso em pontos Este livro foi trazido pelo alumno Scipião Meroli	1 vol.	Bom uso
75 Exemplares do compendio da Grammatica de Coruja..... impresso em pontos em Paris	75 vol.	4 estragados e 8 muito usados
47 Exemplares do Cathecismo de Montpellieu resumido, traduzido em português e impresso em pontos em Paris	47 vol.	6 estragados e 6 muito usados
Tratado de Harmonia theorico e pratico – impresso pelo systema ordinário	1 vol.	Bom uso
Pequeno manuscripto de resumo da historia da Musica escripta pelo modo ordinário pelo professor Maersch	1 vol.	Bom uso
Liçoens de geografia impresso pelo metthodo ordinário	1 vol.	Mto estragado
Guadernos de Musica impressos pelo dito [método ordinario]	4 vol.	Bom uso
Exemplares d’estudo para piano pelo dito [methodo ordinario]	2	Bom uso

⁴⁶⁹ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício sobre a chegada de objetos na alfândega de 27 de fevereiro de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857k. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 65.

⁴⁷⁰ COSTA, Claudio Luiz da. *Factura das fazendas seguintes compradas em Paris de 21 de janeiro de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857l. Nota Fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 20.

⁴⁷¹ COSTA, Claudio Luiz da. *Lista de livros da biblioteca de 08 de abril de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857j. Lista. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 83-86.

[Exemplares] impressos do regimen alimentício para o Instituto	Peq massa 1	novos
Mappas impressos para os relatorios semanaes sobre a conducta dos alumnos	Masso grde 1	novos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Costa (1857j, fl. 83)

Quadro 20 - “Livros chegados de França já em tempo d’esta segunda administração, traduzidos em português e impressos em pontos em Paris”

Títulos	Quantidade	Aspecto
50 exemplares de Principios elementares de musica ⁴⁷²	50 vol.	Novos
2 [exemplares] do Methodo de solfejo	4 vol.	Novos
2 [exemplares] da grammatica francesa de Noel e Chapsal	4 vol.	Novos
2 [exemplares] do Methodo de leitura em frances	2 vol.	Novos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Costa (1857j, fl. 85)

Além desses materiais, o documento informa uma listagem de 11 livros e 11 folhetos, impressos em tinta, comprados por Claudio Luiz para serem lidos aos alunos do Instituto com finalidade de instrução e recreio. A quantidade reduzida de alguns exemplares, como os do catecismo de Montpellier, indica que, seja pelo uso, estrago, perda ou descarte, nem todos os volumes comprados foram preservados até a data da lista. Tratava-se de uma situação comum, no que se refere à manutenção de materiais didáticos, em qualquer instituição de ensino, somada às possíveis perdas que ocorriam durante o transporte transatlântico via navio a vapor. Além disso, a lista indica mais volumes do Expositor e da Gramática do que aquele referido pela documentação sobre a importação de materiais⁴⁷³, e também são apresentados outros títulos que não constam na correspondência, o que revela que o trânsito transatlântico de livros aconteceu com frequência elevada nesses três primeiros anos de instituição.

Nos anos que se seguem, há a chegada de mais material vindo da França⁴⁷⁴: seis exemplares da 2ª parte da *Grammatica de Noel et Chapsal*⁴⁷⁵ impressos em

⁴⁷² Refere-se aos *Elementos de Música* de Coltat.

⁴⁷³ Apesar do número de volumes e exemplares serem iguais para cada um desses dois livros, pode ser que a impressão dessas obras para o braille gerassem mais volumes do que aqueles na versão em tinta.

⁴⁷⁴ O Imperial Instituto dos Meninos Cegos teve dificuldade em adquirir certos objetos vindos da Europa, como globos terrestres em relevo. Uma vez que aqueles que o Instituto possuía eram pequenos e não serviam ao ensino, em 1858, Claudio Luiz da Costa pediu a seu genro, o poeta Antônio Gonçalves Dias, que estava em Paris, para que encomendasse duas esferas para o estudo de geografia, com cerca de um metro de circunferência (COSTA, 1858b). Contudo, não é possível ter certeza se os globos foram comprados. Em 1888, Benjamin Constant comenta sobre a falta do material na instituição: “não há alli um só globo geographico em relevo, para uso dos cegos” (MAGALHÃES, 1888a, fl. s/n). As informações parecem contraditórias, caso tenham sido adquiridos, pode ser que não foram úteis, quebraram ou foram descartados com o tempo.

⁴⁷⁵ Gramática de Noël e Chapsal.

pontos, em outubro de 1857, (COSTA, 1857m)⁴⁷⁶ e, em agosto de 1858, 50 exemplares do “Methodo de Ensino de Musica” escrito em pontos por Hippolyte Coltat e Remy Fournier (COSTA, 1858c)⁴⁷⁷, professores de Música do Instituto de Cegos de Paris, traduzidos para o português. Esses exemplares são a continuação (2ª parte) dos *Elementos de Musica* que já havia no Instituto. Costa (1858c) afirma que a obra era “urgente e indispensável”, uma vez que, pela falta de manuais e professores que dominassem o sistema de pontos, os alunos não conseguiam aprender em regra a música vocal e instrumental, considerada a principal ocupação e meio de vida para o futuro dos estudantes cegos⁴⁷⁸. Finalmente, em janeiro de 1863⁴⁷⁹, relata-se que a biblioteca foi aumentada com 12 exemplares “d'Arithmetica de Dufour” e 12 volumes contendo 84 peças de música, todos vindos de Paris, mas encadernadas na oficina do Instituto brasileiro (COSTA, 1863c).

Uma relação contendo os compêndios utilizados em cada disciplina escolar está presente no ofício de 15 de março de 1861.⁴⁸⁰ Ela permite verificar os livros importados que, de fato, eram manipulados durante as aulas. Para o ensino de língua francesa usavam o Compendio de M. Noël et M. Chapsal, 47ª edição impressa em Paris, em 1856; para geografia física, o compendio do Abbade Gaultier e o de A. Ch. Meissas et Michelot (29ª edição de 1854), ambos impressos em pontos no Instituto de Paris, e cartas geográficas em relevo de Lo[ui]s de Agnen e de J. Fenquières; para História Antiga e Média, os compêndios de J. Guadet, adotados no Instituto de Paris

⁴⁷⁶ COSTA, Claudio Luiz da. Ofício sobre a chegada de um caixote com materiais vindos de Paris de 23 de outubro de 1857. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857m. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 188-189.

⁴⁷⁷ COSTA, Claudio Luiz da. Ofício sobre sobre os exemplares de ensino de musica e da compra de jogos e brinquedos para os alunos vindos todos de Paris de 19 de agosto de 1858. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1858c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 3 de 1857, fl. 112.

⁴⁷⁸ No mesmo relatório há dados sobre objetos importados que serviriam de prêmios para os alunos do instituto, após os exames finais, como era de costume na época. Em 1858 havia sido solicitada a compra de “marimbas de vidro, pequenos realejos e carrilhões, pistolas d'estalo e alguns outros brinquedos sonoros, proprios ao entretenimento dos meninos cegos; cujos objectos se não acha aqui com facilidade, e alguns que se encontra são caríssimos” (COSTA, 1858b, fl. 112). Entretanto, esses objetos foram substituídos por jogos simples para entretenimento dos meninos cegos, comprados por Antônio Gonçalves Dias, genro do Diretor, e entregues ao Dr. Caethano Lopes de Moura: “6 jogos de cartas em pontos, 2 ditos de xadrez, e 2 ditos de damas, próprios para cegos” (COSTA, 1858c, fl. 112), custando um total de 122 francos.

⁴⁷⁹ COSTA, Claudio Luiz da. Relatório enviado ao ministro do Império, Marquês de Olinda, em [11] de janeiro de 1863. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863c. Relatório. Manuscrito. Cód. AN IE5 5 de 1863, fls. 11-17.

⁴⁸⁰ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 15 de março de 1861*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1861c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1861, fl. 306-309.

e lá impressos em pontos em 1860⁴⁸¹; para os elementos de música, que inicialmente eram ensinados pela “Artinha”, compêndio de Francisco Manuel da Silva, passaram a utilizar o *Methodo* de H. Coltat et Remy Fournier, traduzido em português e impresso em pontos em Paris, no ano de 1856; para Música vocal, o *Methodo* de Solfejo e Exercícios de Cantoria, por J. Roussel, impresso em pontos no Instituto de Paris em 1854; para a Música Religiosa, o *Traité theorique e pratique de l'accompagnement du plain-chant*, por M.M. Luiz Nedermeyer, impresso em pontos no Instituto de Paris, 2.^a edição de 1859; para a Música instrumental (piano), o *Methodo* de Fréd Kalkbrenner, impresso em pontos no Instituto de Paris em 1858, 5.^a edição; e para Contra-ponto, seguiam o *Cours elementaire d'Harmonie* de J. Roussel, impresso em pontos no Instituto de Paris em 1860⁴⁸² (COSTA, 1861c).

É perceptível que, durante a gestão de Claudio Luiz, houve uma inclinação em investir no currículo de Música e no ensino do Francês, havendo, inclusive, maior presença de livros de autores franceses nas práticas curriculares do Instituto. Primeiramente, isso reflete o entendimento do gestor sobre as possibilidades que a música garantiria ao futuro do jovem cego, que criava uma relação entre a perda da visão e a maior propensão ao seu aprendizado, típica do estigma atribuído à deficiência visual do período, como já discutido nesta tese. Também revela o intuito de utilizar os livros em francês, que a instituição francesa possuía, como ferramentas de leitura e ensino dos alunos, além de economizar e agilizar o processo de importação, comprando manuais que já eram impressos e utilizados no instituto de Paris, sem a necessidade de traduzir todas as obras para o português ou mandar imprimir novas (como aconteceu com a Gramática)⁴⁸³.

Bastos (2008) afirma que um dos motivos da influência francesa estar presente no cotidiano brasileiro tinha relação com a adoção dos manuais escolares utilizados no país entre as décadas de 1850 e 1890. A exemplo disso, a autora revela que todos os compêndios de História adotados pelo Colégio Pedro II, com exceção daqueles sobre História do Brasil, eram franceses. Um fator que contribuía com isso era o fato

⁴⁸¹ Segundo Costa (1861, fl. 308), para História Moderna, os alunos apostilavam em braille as lições do compêndio de um professor de História da Academia de Paris (cujo livro não faz menção ao nome), impresso em 1858. O mesmo seguido por aqueles que pretendiam, em Paris, ao bacharelado em Letras.

⁴⁸² De acordo com Costa (1861c, fl. 308), para Doutrinas dos Evangelhos os alunos começaram apostilando o compêndio do Pe. Francisco Manoel do Nascimento, impresso em Paris em 1854, mas por ser muito longo, passaram a utilizar e apostilar o de H. A. Pinto, impresso no Brasil em 1859.

⁴⁸³ A documentação também mostra o interesse de Claudio Luiz em contratar mestres de francês para ensinar os alunos do instituto.

de muitos professores e intelectuais terem estudado na França: “Pode-se pensar que a adoção de alguns manuais escolares franceses decorra do fato de os terem conhecido e ou utilizados enquanto estudantes na França.” (BASTOS, 2008, p. 48). A adoção de manuais escolares franceses, no Brasil e em outras nações, fazia parte, não apenas de um projeto de expansão do mercado editorial e livreiro, como também de uma lógica de “universalização de uma cultura escolar identificada com a modernidade” (BASTOS, 2008, p. 52).

Considerando a quantidade de manuais vindos da França, é perceptível que algo semelhante ao exemplo do Colégio Pedro II ocorria com o Instituto de Cegos; entretanto, houve certas dissonâncias curriculares. O relatório de 27 de outubro de 1863⁴⁸⁴ indica que alguns livros que foram importados de Paris e eram utilizados no ensino das Doutrinas do Evangelho, História, Geografia e Ciências Naturais, não satisfaziam o currículo da instituição. De acordo com Costa (1863b, fl. 187):

Para a instrução nas doutrinas dos Evangelhos, para os estudos da historia, para o da geographia e para o das mathematicas e generalidades de sciencias naturaes, os compendios que vierão de Paris, impressos em pontos salientes, são falhos dos indispensaveis desenvolvimentos.

No mesmo relatório, o Diretor informa que, no Instituto de Paris, essas matérias eram ensinadas “quase exclusivamente em liçoens oraes bastante fugitivas”. Por isso, os professores do instituto brasileiro recorriam aos compêndios adotados no Colégio Pedro II, ditando para os alunos que os apostilavam, o que consumia muito tempo e trabalho. Essas dificuldades, segundo Claudio Luiz, atrasariam a conclusão dos estudos de alguns estudantes (COSTA, 1863b). A presença de livros didáticos adotados pelo Colégio Pedro II no Imperial Instituto dos Meninos Cegos pode dar indícios de que, assim como consta no Regulamento Provisório, alguns ramos do seu ensino se equiparavam ao nível secundário. Contudo, a educação para estudantes cegos demandava mais tempo e métodos especializados. Além disso, o Imperial Instituto só passou a ofertar oficialmente o curso ginásial (secundário) na década de 1930 e apenas na década de 1940 o seu ensino foi equiparado ao do Colégio Pedro II. Pode-se considerar que a educação ministrada na Instituição era mais diversificada e em nível mais elevado às das escolas de instrução primária, mas ainda não se equiparava ao curso promovido pelo Pedro II. (LEÃO, 2017).

⁴⁸⁴ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 27 de outubro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1863, fls. 186-195

A compra de livros e materiais para o ensino ocorreu até a metade da década de 1860. Apesar de não citar os exemplares, em ofício de 11 de julho de 1865⁴⁸⁵, há uma solicitação para o pagamento de livros e máquinas comprados em Paris em 1864, no valor de 288\$220 réis (COSTA, 1865c). No ano seguinte, há outra solicitação de verbas para despesas com instrumentos pra o ensino, entre eles livros, a serem comprados em Paris no valor de 800\$000 réis⁴⁸⁶ (COSTA, 1865d). Em abril de 1866⁴⁸⁷, é informada a chegada de materiais para instrução também adquiridos em Paris e vindos do Havre pelo navio *Normandie* (COSTA, 1866c). Contudo, Costa (1868c)⁴⁸⁸ relata que a partir de 1863 a verba para o instituto havia sido reduzida. Isso fez com que o Diretor deixasse de comprar materiais, como livros, papéis e máquinas para instrução dos cegos desde 1865, a fim de não configurar como déficit orçamentário. Esse desfalque foi considerado pelo gestor como grande e era urgente o envio de verba para tal.

No último ano de sua gestão, Claudio Luiz da Costa (1869c) volta a pedir uma série de materiais e livros em braille a fim de compor a biblioteca do Instituto.⁴⁸⁹ Para a escolha e orçamento dos materiais, foram usados catálogos e anúncios contendo os preços originais de cada objeto. É interessante perceber que, havendo certo trânsito internacional de material especializado para os cegos, como revela esta pesquisa e a de Fulas (2021), e sendo o instituto francês um importante polo na educação e produção relacionados a esses objetos, já havia, no final da década de 1860, catálogos com os valores desses instrumentos e de livros no Sistema Braille que foram utilizados pelo Diretor brasileiro.

A *Martins Frères* foi encarregada dessa compra, que se ofereceu para pagar à vista o valor de 1.652 francos e 25 cêntimos, o que, segundo o diretor, “deve resultar menor custo, e a não carregarem premio da quantia que empatem, nem comissão alguma da compra e remessa, calculo que não excederá a 1:500\$000 reis da nossa

⁴⁸⁵ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício solicitando pagamento de importações de 11 de julho de 1865*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1865c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1865, fl. 126.

⁴⁸⁶ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício que solicita verbas para despesas indispensáveis de 11 de outubro de 1865*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1865d. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1865, fl. 213

⁴⁸⁷ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício sobre a chegada de material de Paris na alfândega de 04 de maio de 1866*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1866c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1866, fl. 320

⁴⁸⁸ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício solicitando autorização para compra de materiais e gastos de 08 de janeiro de 1868*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1868c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1868, fl. s/n.

⁴⁸⁹ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício sobre compra de materiais de Paris para instrução dos alunos de 17 de fevereiro de 1869*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1869, fl. s/n.

moeda"⁴⁹⁰ (COSTA, 1869c, s/f). Para o gasto desse importe, além do custo dos materiais, ainda contava com o encaixotamento (embalagens), transportes, seguros, fretes etc. Tratava-se de uma economia de cerca de 500\$000 réis, necessária devido às restrições orçamentárias impostas pela lei do orçamento do então corrente exercício.

Uma relação dos materiais encomendados de Paris⁴⁹¹, com mesma data do documento citado, lista diversos utensílios, entre materiais para a oficina de encadernação, globos, mapas, sólidos em relevo, papéis variados, livros para instrução e outros objetos. O Quadro 21 apresenta os livros solicitados ao Instituto de Jovens Cegos de Paris no ano de 1869, o número de volumes, exemplares e o valor pago por eles em francos:

Quadro 21 - Livros solicitados de Paris em 1869

Volume	Título	Nº de Exemplares	Valor em Francos
1	Office du matin e du soir	2	5
3º	La Grammaire de Noël et Chapsal	8	48
4º		8	44
1	Boniface vocabulaire	2	8
1	La Fontaine = Fables choisies	2	20
2		2	
1	Florian	2	8
2		2	
1	Cortambert = Geographie de France	2	24
2		2	
3		2	
1	Delille = Cosmographie	2	30
2		2	
3		2	
1	Coltat = Elements de Geometrie	1	10
2		1	
1	Roussel = Cours d'Harmonie	2	10
1	Meifred = Methode de voir á piston	1	10
2		1	10
1	Cramer = Etudes pour le piano	2	7
1	Bertini = etudes pour le piano reunis lessons 100-29-32	3	16,50
1	Gauthier etc = Morceaux pour l'orgue	3	15
1	Gauthier Officea notea (ris parisien)	1	23
2		1	
3		1	
4		1	
1	Gauthier = office en faux = bourdon = matin et soir	1	6
2		1	

⁴⁹⁰ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício sobre compra de materiais de Paris para instrução dos alunos de 17 de fevereiro de 1869*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1869, fl. s/n.

⁴⁹¹ COSTA, Claudio Luiz da. *Relação dos materiais encomendados de Paris de 17 de fevereiro de 1869*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869b. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1869, fl. s/n.

Livre 5º	Geometrie de Legendre, revue par Blanchet ⁴⁹²	21 Figures	40
Livre 6º		9 Figures	25
Livre 7º		9 Figures	15
Livre 8º		11 Figures	20

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Costa (1869b)

Em junho de 1869⁴⁹³, foi autorizado o pagamento de 446\$040 réis à *Martins Frères*, referente aos livros e outros objetos para a instrução dos alunos do Instituto, comprados e encomendados pelo falecido Claudio Luiz da Costa. A encomenda, autorizada em 20 de fevereiro, foi realizada em 27 do mesmo mês (MAGALHÃES, 1869a). Uma caixa (nº 2) contendo alguns dos artigos comprados na França, que saiu de Liverpool em 30 de abril, no vapor *Flamsteed*, chegou ao Brasil por volta do dia 30 de maio⁴⁹⁴ e foi recebida pelo novo Diretor, Benjamin Constant, no dia 12 de junho (MAGALHÃES, 1869b). No dia 02 de setembro do mesmo ano⁴⁹⁵, outras quatro caixas (nºs 4, 5, 6 e 7)⁴⁹⁶, remetidas de Paris e também vindas de Liverpool pelo vapor *Newton*, chegam ao Rio de Janeiro com “papel, livros e outros objectos para instrução dos alumnos do mesmo Instituto, resto das encomendas que forão feitas em Fevereiro do corrente anno” (MAGALHÃES, 1869c, fl. s/n).

Anexo a esse último ofício, há a duplicata do estabelecimento da *Martin Frères* de Paris, datada de 24 de abril de 1869⁴⁹⁷, referente aos materiais que saíram de Liverpool a bordo do *Flamsteed*. Os livros encomendados pesavam 104 quilos e custaram um valor total de 673,20 francos, além de gastos adicionais, como embalagem, transporte, frete, seguro, selo e outros (MARTINS FRÈRES, 1869a). Entre as obras que chegaram nesta segunda caixa, estavam:

⁴⁹² Este é o único material do quadro que foi adquirido na livraria L. Hachet. Todos os demais foram comprados no Instituto de cegos de Paris. Não há indícios se as figuras e possíveis textos da obra de geometria estão em relevo ou braille.

⁴⁹³ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Ofício sobre o pagamento de materiais encomendados de Paris de 15 de junho de 1869*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1869, fl. s/n.

⁴⁹⁴ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Ofício sobre a remessa de materiais de Paris de 30 de maio de 1869*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1869, fl. s/n.

⁴⁹⁵ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Ofício sobre o recebimento de materiais encomendados de Paris de 27 de setembro de 1869*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1869, fl. s/n.

⁴⁹⁶ Não foram encontrados registros da chegada de uma possível caixa com a numeração “1”.

⁴⁹⁷ MARTINS FRÈRES. Duplicata da Factura dos artigos abaixo declarados carregados em Liverpool a bordo do Vapôr *Flamsteed*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869a. Nota Fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1869, fl. s/n.

Quadro 22 - Livros a bordo do Vapor *Flamsteed*

Exemplares	Autores	Título	Volume	Valor ⁴⁹⁸ unitário	Valor total
8	Noël et	Grammaire Française	3 ^o	6,00	48,00
8	Chapsal		4 ^o	5,00	40,00
2	Boniface	Vocabulaire	-	4,00	8,00
2	Lafontaine	Fables choisies	1 ^o	5,50	11,00
2			2 ^o	4,50	9,00
2	Florian	Fables choisies	1 ^o	2,00	4,00
2	Cartambert	Geographie de la France	1 ^o	4,00	8,00
2			2 ^o	4,00	8,00
2			3 ^o	3,50	7,00
2	Delille	Cosmographie	1 ^o	5,00	10,00
2			2 ^o	5,00	10,00
2			3 ^o	5,00	10,00
1	Coltat	éléments de Geométrie	1 ^o	5,00	5,00
1			2 ^o	5,00	5,00
2	Roussel	cours d'harmonie	-	5,00	10,00
1	Meifred	méthode de cor	1 ^o	5,00	5,00
1			2 ^o	5,00	5,00
3	Gauthier	morceaux par[?] L'orgue	-	5,00	15,00
1		Offices notés (ris Parisien)	1 ^o	5,00	5,00
1			2 ^o	6,00	6,00
1			3 ^o	6,00	6,00
1			4 ^o	6,00	6,00
1		Offices du matin en frans. Lourian[?]	-	3,75	3,75
1		Offices du soir en frans. Lourian[?]	-	3,75	3,75

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Martins Frères (1869a)

Diferente do que consta no pedido, segundo o ofício sobre o pagamento desses materiais, de 02 de outubro de 1869⁴⁹⁹, a caixa de número 4 continha seis exemplares de cada um dos três volumes da *Cosmographie* de Delille, com um valor total de 90 francos (5 francos cada exemplar). Da mesma forma, são comprados 10 exemplares de cada um dos dois volumes dos *Éléments de Geométrie* de Coltat, no valor total de 100 francos (5 francos cada exemplar) (MARTINS FRÈRES, 1869b). Para se ter uma ideia, de acordo com Mossé (2015), considerando a taxa de câmbio do período, entre 1869 e 1874, mil réis (1\$000) equivalia a cerca de 2,5 francos, ou 1 franco a 400 réis, como trazido por Benjamin Constant em junho de 1881⁵⁰⁰ (MAGALHÃES, 1881b).

A relação Brasil-França foi intensa durante a gestão de Claudio Luiz, as obras escolares e literárias francesas interessavam ao Diretor e ao currículo da Instituição. Para Abreu (2014), havia semelhanças no gosto literário dos parisienses e cariocas. Esse interesse globalizado foi marcado, no início do século XIX, por obras francesas

⁴⁹⁸ Valores em Francos.

⁴⁹⁹ MARTINS FRÈRES. *Ofício sobre o pagamento de materiais encomendados de Paris*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE 5 7 de 1869, fl. s/n.

⁵⁰⁰ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Solicitação de materiais importados de junho de 1881*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1881b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 48 de 1881, fl. s/n.

e referências clássicas, seguidos pelo folhetim após a década de 1840. Alguns “best-sellers” foram lidos em ambos os continentes, como as Fábulas de La Fontaine⁵⁰¹, um dos livros mais vendidos na França e no Brasil nesse período, e, também, uma das obras em braille importadas em 1869. Contudo, segundo Abreu (2014), havia diferenças no gosto dos leitores marcados por aspectos socioculturais. Os franceses buscavam por autores como Walter Scott e Victor Hugo, o que não acontecia tanto no Brasil. Estudos da autora revelam que os discursos de avaliação de romances se repetiam independentemente das diferenças entre os lugares onde eram elaborados, seja a Inglaterra industrializada ou o Brasil escravista: “Isso parece mostrar que as condições socioeconômicas têm menos peso do que a formação cultural dos letrados do que as conexões estabelecidas por eles.” (ABREU, 2014, p. 100).

Os livros mais populares e aqueles que marcaram o gosto literário nacional e internacional não foram totalmente negados aos estudantes cegos brasileiros. A influência francesa foi clara na aquisição de obras didáticas e literárias para o Instituto e, apesar de não se tratar de uma circulação em larga escala, como ocorria com as obras em tinta, demarcou um território de produção, movimentação e consumo desses títulos em braille no século XIX. O interesse pela cultura francesa influenciou a vida dos alunos que estudavam no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, uma vez que as obras que eles poderiam ler, com certa autonomia, eram pré-selecionadas pela Instituição. Pode-se dizer que é difícil, portanto, demarcar o real gosto literário desse grupo, pois as condições de circulação do impresso em braille ainda não permitiam que houvesse uma aquisição e leitura de obras de forma espontânea por parte dos cegos que ali estudavam, viviam e circulavam.

5.1.3. A circulação de livros em braille na gestão de Benjamin Constant

A partir da década de 1870, a documentação sobre essa circulação transatlântica de impressos em relevo e outros materiais passa a ser escassa. Com o passar dos anos, pode ter havido diminuição das transações internacionais, seja pela maior produção interna, da tipografia ou da atividade manuscrita dos alunos (uma vez que, na gestão de Benjamin Constant, houve um aumento do número de estudantes

⁵⁰¹ Segundo Bittencourt (2008), houve livros escolares que perpassaram gerações inteiras sendo utilizados, como as Fábulas de Hissopo e de La Fontaine, textos com presença praticamente obrigatória nas escolas brasileiras.

na instituição e da produção tipográfica), seja por uma contenção de gastos com esse tipo de material, somados aos dispêndios para a construção do novo edifício na Praia Vermelha. É preciso lembrar que, nesse período, já havia um número considerável de livros impressos em braille na biblioteca, comprados ou produzidos desde a sua fundação, e aqueles em melhor estado de conservação continuavam a ser utilizados, o que tornava desnecessária a aquisição de novas obras.

Foi encontrado apenas um documento, datado de março de 1873⁵⁰², que versa sobre o pedido de materiais enviado ao Ministério do Império, para serem comprados na Europa e nos Estados Unidos. Entre papéis, chapas para estudo de cálculos, máquinas de escrita em braille e pelo método de Foucault, havia ainda: “a relação dos livros impressos no systema de Braille para uso dos cegos, do ano de 1868 até esta data, tanto em sciencias e letras, como em musica e outras artes”. São listados alguns livros para o estudo da música: “6 exemplares da arte de afinação de piano de Montal escripta no systema de Braille ou em relevo ou em caracteres ordinários”; “Estudos para piano por Bertini” e “por Charles Czerny”, 6 exemplares de cada um deles, todos em pontos salientes, no sistema de Braille, para uso dos cegos; “Methodo para piano por Huntem”, também em pontos; “Solfejo pratico de Bussel”; e “Pedaços escolhidos para piano a duas e a quatro mãos, dos impressos há seis annos a esta parte.” (MAGALHÃES, 1873c). Não foram encontrados, contudo, registros de compra ou da chegada desses materiais nos portos brasileiros, possivelmente não chegaram, uma vez que pedidos semelhantes se mantêm na década de 1880.

A única menção sobre a vinda de livros do estrangeiro na década de 1870 acontece em relatório de 09 de novembro de 1878, quando Benjamin Constant informa que, após uma viagem feita à Europa, o Imperador Dom Pedro II “offereceu ao Instituto uma pequena, mas escolhida collecção de objectos para o ensino especial dos cegos” (MAGALHÃES, 1878, p. 22). Entre elas, estavam duas máquinas de escrever (uma em caracteres ordinários e outra em braille), diferentes das que o Instituto possuía (já mencionadas no quarto capítulo), além de diversos mapas. Também o Conselheiro de Estado, Visconde do Bom Retiro, Comissário do Governo para assuntos relativos ao Imperial Instituto, visitou os Institutos de cegos de diversos países durante sua viagem à Europa e à América do Norte, enviando importantes

⁵⁰² MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relação dos objectos para a instrucção dos alumnos deste Instituto que dever ser mandados vir da Europa e dos Estados Unidos de 06 de março de 1873*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1873c. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 9 de 1873, fl. s/n.

presentes ao Instituto brasileiro, vindos desses estabelecimentos, entre os quais *Diplographos*, máquinas para operações aritméticas e diversos livros. Apesar de serem objetos destinados ao aperfeiçoamento do ensino dos jovens cegos, todos esses materiais foram presentes doados pelo Visconde ou pelo Imperador e não obras importadas a partir da solicitação da administração do Instituto.

O orçamento para o exercício financeiro de 1880 a 1881, realizado 15 de outubro de 1878⁵⁰³, previa um valor orçado para comprar material vindo da Europa: “papel, mappas, maquinas para escripta, chapas para as operações arithmeticas e alguns livros indispensaveis, materiães já em parte recebidos e que podem servir por dois ou tres annos, por isso orço esta verba em 5:000\$000, media proporcional despendida nos diferentes exercicios.” (MAGALHÃES, 1878b). De fato, no relatório de despesas de agosto de 1880⁵⁰⁴, é prevista a compra de seis coleções da *Cosmographia* de Delille (a 36\$000 réis) e seis de um *Diccionario frances* (a 28\$000 réis), “ambos pontos salientes” (MAGALHÃES, 1880b)⁵⁰⁵.

Algumas solicitações de livros são feitas na década de 1880. Em 1882⁵⁰⁶, junto de mapas cartográficos, maquinas de escrever, chapas de calcular, 1 prelo e 3 pianos, são pedidos seis exemplares da “Artes de afinação de piannos de Montal escripta no systema de Braille (pontos salientes) ou em relevo ou em caracteres ordinários”. Também é informado que será remetido o pedido de diversos outros livros com seus respectivos preços. Os mesmos materiais aparecem em relação de 1883⁵⁰⁷ (MAGALHÃES, 1882b; 1883b). Ao final da década, em dezembro de 1887⁵⁰⁸ e abril de 1888⁵⁰⁹, apesar de haver materiais semelhantes das listas de 1882 e 1883, são informados novos objetos: globos geográficos em relevo, resmas de papel, além de

⁵⁰³ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Orçamento para o exercício financeiro de 1880 a 1881 e justificação do mesmo de 15 de outubro de 1878*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1878b. Orçamento. Manuscrito. Cód.: AN IE5 47 de 1878, fl. s/n.

⁵⁰⁴ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relatório de despesas para atender às necessidades do Instituto de 31 de agosto de 1880*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1880b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 47 de 1880, fl. s/n.

⁵⁰⁵ Em junho de 1881 há uma relação de objetos a serem importados da Europa; contudo, não constam livros, apenas mapas e máquinas para escrita (MAGALHÃES, 1881b).

⁵⁰⁶ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relação dos objectos precisos de 27 de junho de 1882*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1882b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 49 de 1882, fl. s/n.

⁵⁰⁷ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relação dos objetos a serem comprados para o Instituto de 21 de junho de 1883*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1883b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 50 de 1883, fl. s/n.

⁵⁰⁸ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Solicitação de importação de materiais de 31 de dezembro de 1887*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1887. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 54 de 1887, fl. s/n.

⁵⁰⁹ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relação de materiais necessários ao Instituto de 09 de abril de 1888*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1888c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 55 de 1888, fl. s/n.

“10 Leituras para o adolescente de G. Bruno” (a 8 francos cada), “20 Exemplares da cosmographia de Dellile, impressos nos systema Braille” (a 6 francos cada) e “20 Exemplares da geographia universal, adoptada no Instituto de Cegos de Paris” (a 5 francos cada) (MAGALHÃES, 1887; 1888c).

Em resposta ao pedido de 1887, de 10 de janeiro de 1888,⁵¹⁰ é argumentado que papéis, chapas de conta, mapas, entre outros poderiam ser encontrados em Institutos de cegos da Europa. Os instrumentos de música poderiam também ser adquiridos na Europa por metade do valor daquele gasto nacionalmente (CAMPOS, 1888). Considerando a necessidade e economia trazida ao Estado, o pedido foi aprovado. É interessante notar que, em ofício sobre as verbas do Instituto e o destino orçamentário, de 21 de abril de 1888⁵¹¹, Benjamin Constant afirma:

Relativamente ao material que se destine ao ensino litterario, diz que ha mais de 10 annos tem-no constantemente pedido sem resultado, tendo de notar que a incompleta remessa feita ha talvez 11 annos está esgotada quanto a alguns artigos, o que resta de outros insufficiente para o ensino e está muito estragado. O papel especial para uso das aulas e officinas chegará quando muito até o fim deste anno, e não existe no Instituto nenhum mappa da América do Sul nem da Oceania, assim como também não há alli um só globo geographico em relevo, para uso dos cegos. (MAGALHÃES, 1888a).

O Diretor ressalta que o pedido é estritamente necessário e não pode ser adiado por mais tempo, a menos que as aulas fossem fechadas no estabelecimento. Destaca-se, nesse ofício, a informação de que há mais de 10 anos eram feitos pedidos para aquisição de material destinado ao ensino literário sem, contudo, haver resultado. Benjamin Constant dá ênfase aos prejuízos vindos com essa escassez de instrumentos, faltando, inclusive, papel para uso das aulas e das oficinas, que possivelmente só chegariam ao final do ano e impediriam a continuidade das mesmas.

Esses dados revelam que, de fato, houve uma menor aquisição de materiais para o ensino, vindos da Europa, entre as décadas de 1870 e 1880, incluindo livros para educação literária. O Quadro 23 apresenta o quantitativo de livros em braille importados e que passaram a compor a biblioteca do Instituto desde a sua fundação até 1870. As informações sobre os novos livros que foram acrescentados à biblioteca constavam nos relatórios anuais feitos pelos diretores, principalmente durante a

⁵¹⁰ CAMPOS, Luis H. P.. *Cópia de ofícios e respostas sobre o destino de verbas e urgências orçamentárias de 10 de janeiro de 1888*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1888. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 54 de 1888, fl. s/n.

⁵¹¹ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Cópia de ofícios e respostas sobre o destino de verbas e urgências orçamentárias de 21 de abril de 1888*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1888a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 54 de 1888, fl. s/n.

gestão de Claudio Luiz da Costa e, com menor frequência, nos relatórios de Benjamin Constant. A partir de 1870, os dados sobre importação de livros deixam de aparecer nos relatórios, seja pelo menor número de títulos adquiridos, conforme já discutido, seja pelo formato diferenciado dos relatórios de Benjamin Constant, que não privilegiavam a informação sobre as novas obras que passaram a compor a biblioteca.

Quadro 23 - Quantitativo de livros em braille importados de Paris (1854-1870)

Data do documento	Folha/página	Anos aos quais o documento se refere	Quantidade
08/04/1857 ⁵¹²	83, 85	1854-1857	286 volumes ⁵¹³
1858	8	1857	116 volumes ⁵¹⁴
1859	12	1858	56 volumes
1860	49	1859	22 volumes ⁵¹⁵
08/02/1861 ⁵¹⁶	283	1860	93 volumes
11/01/1863 ⁵¹⁷	15	1862	24 volumes ⁵¹⁸
19/03/1864 ⁵¹⁹	308	1863	98 volumes
15/02/1866 ⁵²⁰	285	1865	1 volume ⁵²¹
11/03/1869	7	1868	83 livros
02/04/1870	19	1869	93 volumes

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de diversos documentos (COSTA, 1857j, 1861a; 1863c; 1864a; 1866a; 1869a; BRASIL, 1858; 1859; 1860; MAGALHÃES, 1870).

⁵¹² COSTA, Claudio Luiz da. *Lista de livros da biblioteca de 08 de abril de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857j. Lista. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 83-86.

⁵¹³ Aqui estão considerados os 16 volumes da História do Brasil de Constâncio e os 60 volumes presentes na lista de Costa (1857j) e comprados no início da sua gestão.

⁵¹⁴ Além desses, ainda há 33 volumes em tipos ordinários (tinta). Não é possível saber se os 60 volumes presentes na lista de Costa (1857j) e comprados no início da sua gestão estão dentro desses 116.

⁵¹⁵ Em pontos e em caracteres ordinários.

⁵¹⁶ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 08 de fevereiro de 1861*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1861a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1861, fls. 270, 281-284.

⁵¹⁷ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório enviado ao ministro do Império, Marquês de Olinda, em [11] de janeiro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863c. Relatório. Manuscrito. Cód. AN IE5 5 de 1863, fls. 11-17.

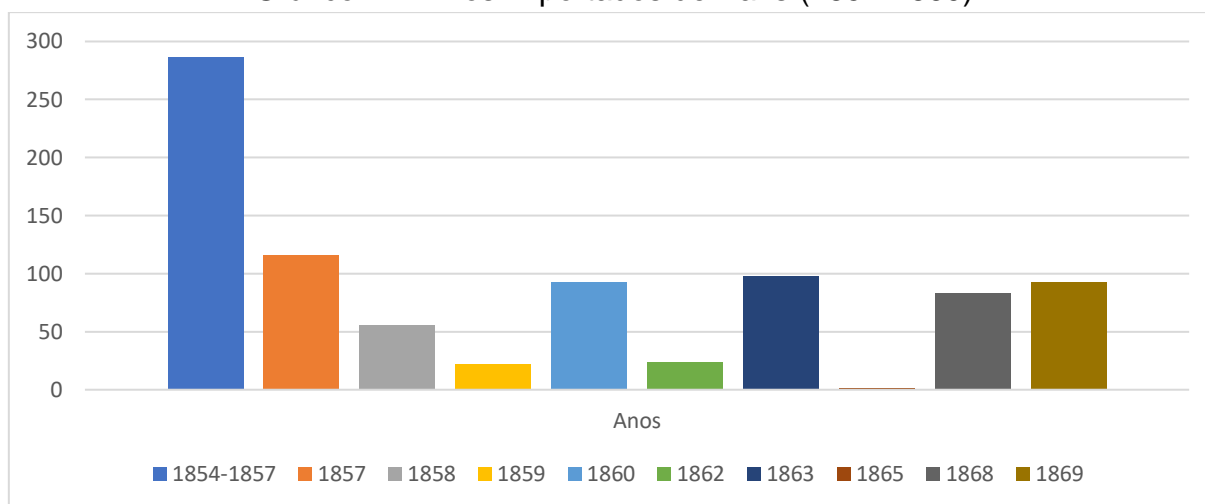
⁵¹⁸ Sendo 12 dos exemplares d'arithmeticas de Dufour e 12 referente a 84 peças de musica vindas de Paris (encadernadas na oficina do instituto brasileiro)

⁵¹⁹ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 19 de março de 1864*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1864a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1864, fls. 300-311

⁵²⁰ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 15 de fevereiro de 1866*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1866a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1866, fls. 284-285

⁵²¹ Livros de música em pontos salientes impressos e Paris.

Gráfico 1 - Livros importados de Paris (1854-1869)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Quadro 23.

A partir das informações contidas na tabela e no gráfico, pode-se perceber que houve um trânsito frequente de livros importados da França desde a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) até 1870. Nos primeiros anos após a inauguração da instituição, foi feita uma compra expressiva de obras em braille, encomenda que chegou até 1856. Após esse período, houve anos com maior aquisição, outros com menor e alguns sem qualquer menção de chegada, ou cujos dados não foram encontrados. Pode-se dizer que havia uma média de 70 a 80 livros importados por ano que chegavam ao Imperial Instituto. Após o período analisado, já no final do XIX, há uma forte queda do número de obras compradas no exterior.

Ainda que houvesse uma maior produção da oficina tipográfica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, conforme analisado pelo terceiro e quarto Capítulo desta tese, a gradativa substituição de livros franceses por manuais brasileiros ou editados no Brasil, observado em livros escolares em tinta (BASTOS, 2008), não aconteceu na educação dos cegos. A influência de manuais franceses continuou muito forte em todo o século XIX e o menor número de exemplares importados a partir de 1870 parece ter acontecido pelo fato de o Governo Imperial negligenciar os pedidos do Diretor. Uma alternativa à falta de livros era a elaboração de apostilas ou material didático em relevo por parte dos docentes da Instituição. A escassez e a necessidade de obras e objetos para o ensino⁵²², somadas à execução do projeto de ampliação da Instituição,

⁵²² Além de livros, manuais, compêndios e peças de música em braille, ao longo do século XIX foram adquiridos diversos materiais para o ensino, vindos da Europa e Estados Unidos, em especial da França. Entre eles estavam: máquinas para escrita em braille (em 4º, 8º e 16º), mapas geográficos em relevo, pranchas para escrever, pranchas para cálculo, punções, globos terrestres em relevo, máquinas de Foucault, máquinas para operações aritméticas, diversos tipos de papel (Martory, Raisin, Cacallier,

resultaram nas ações da Comissão Científica que viajou até a Europa em 1890, momento em que Benjamin Constant deixou a direção do Instituto e se tornou ministro do Governo Provisório.

5.2. A circulação de obras em braille no território brasileiro

No que se refere à circulação nacional dos impressos em relevo, a documentação é escassa. Há uma carta de Paulino de Freitas (1880, fl. 1) de 03 de dezembro de 1880, remetida de Paty de Alferes, pedindo “um methodo dos cegos aprenderem a ler” ao Diretor Benjamin Constant, para uso de uma menina cega que não poderia frequentar as aulas na instituição⁵²³. Contudo, não há registro de resposta ou dados que confirmem que algum livro (em tinta ou em braille) foi enviado ao remetente ou à referida menina. É possível que certos alunos, ao se formarem, ou mesmo durante os períodos de férias, quando voltavam para casa dos pais, levassem consigo algum material para a produção do braille, como punção e régua/regletes, ou mesmo folhetos, textos e peças musicais. Tratava-se de uma circulação incipiente e não institucionalizada entre as províncias do império.

Alguns alunos que concluíram o curso do Instituto exerceram profissões que, possivelmente, requeriam o contato com manuscritos e impressos em braille. A exemplo, havia aqueles que trabalhavam como repetidores, mestres de oficina ou professores do próprio Instituto, como Firmino Rodrigues de Oliveira, Joaquim José de Aragão Cabral, Scipião Merolli, Adele Maria Luiza Sigaud, Carlos Henriques Soares, Possidonio de Mattos, Antonio Lisboa Fagundes da Silva, João Braziel Madeira (que também era afinador de pianos fora do Instituto), José Sôares Pinto de Cerqueira (e professor de piano), João Pinheiro de Carvalho e Antonio Ferreira Rego; outros atuavam como organistas em Igrejas, como Adele Maria Luiza Sigaud, Luiz Antonio Gandim Leitão, Leopoldina Maria da Conceição, Felismindo Nogueira da Costa (também era regente de orquestra e afinador de pianos), José Sôares Ponto de Serqueira (também atuava como professor de piano); havia os que exerciam o

Clomber, Jesus e papelão); materiais para as oficinas, cola, sólidos geométricos, figuras geométricas em relevo, tábuas de sinais para música; chapas para estudo da aritmética, máquinas de escrever em caracteres ordinários, diplographos; entre outros (COSTA, 1859b; 1861a; 1869b; MAGALHÃES, 1873c; 1887; BRASIL, 1878).

⁵²³ FREITAS, Paulino de. *Carta pedindo methodo dos cegos aprenderem a ler*. Carta. Manuscrito. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, 1880. Cod.: 489 de 03/12/1880, fl. 1.

magistério fora do Instituto, como Carlos Henriques Soares e Felismindo Nogueira da Costa; ou como o caso de Francisco José Alves, que trabalhava como encadernador também fora do Instituto. (MAGALHÃES, 1873⁵²⁴; SILVADO, 1896a). Essas profissões, possivelmente, faziam as obras em braille circularem para além dos muros da Instituição e, em alguns casos, até mesmo em outras províncias do Império.

Sobre o tema, foi encontrado um recibo da Companhia Brasileira de Navegação a Vapor (1887)⁵²⁵, de 18 de agosto de 1887, referente ao envio de livros em braille para a província de Pernambuco. Nele, consta que o Diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos encaminhou, a bordo do Vapor *Espírito Santo*, “um caixão contendo diversos livros em pontos salientes pelo systema Braille e materiais apropriados à educação dos cegos”. Essa caixa deveria ser entregue ao Diretor do “Asylo da Mendicidade do Recife”. Segundo Morais (2017), o Asilo de Mendicidade foi inaugurado em 23 de dezembro de 1859 e instalado provisoriamente no Hospital Pedro II de Recife. Seu processo de criação, contudo, se iniciou na década de 1840. De acordo com a autora, o asilo fazia parte de uma das estratégias de controle empreendidas pelas elites dirigentes locais sobre um grupo social definido como mendicante: sujeitos cuja condição contrastava com o projeto material e moral de modernização, assim como os ideais de ordem e trabalho definidos pelo século XIX. Da mesma forma como ocorria para os institutos de cegos, a proposta de asilar pessoas em condição de mendicância ou indigência era fundamentada por projetos higienistas que pretendiam converter indivíduos marginalizados em elementos úteis à sociedade; era, assim, uma medida não somente de assistência, mas também de controle social.

De março a julho de 1870, havia 80 mendigos asilados, 53 homens e 27 mulheres (MORAIS, 2017). Considerando o recibo encontrado, que trata do envio de material educacional para cegos e livros em braille destinados ao asilo, e tendo em vista os relatos já trazidos nesta tese, que relacionam a condição de cegueira com a mendicância, é muito provável que a referida Instituição tivesse, entre seus asilados, pessoas com deficiência visual. O uso de material pedagógico especializado e de livros em pontos salientes integraria as estratégias para alcançar um dos objetivos da

⁵²⁴ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Breve Notícia sobre o Imperial Instituto dos meninos Cegos do Brasil*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant. 1873. Cod.: 440, fl. 1-18.

⁵²⁵ COMPANHIA BRASILEIRA DE NAVEGAÇÃO A VAPOR. *Comprovante de envio de livros em Braille para Pernambuco via vapor de 18 de agosto de 1887*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1887. Nota fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 54 de 1887, fl. s/n.

própria instituição, de tornar os sujeitos ali abrigados em indivíduos úteis à sociedade por meio de processos educativos.

5.3. A circulação de obras nacionais em braille no exterior

Conforme mencionado no quarto Capítulo desta tese, os livros em braille e outros materiais para a educação dos cegos, produzidos no Brasil, também circulavam fora do território nacional, por meio das exposições universais e pedagógicas internacionais. As publicações nacionais referentes às Exposições Universais, tais como as de 1867 (Paris), 1873 (Viena) e 1876 (Philadelphia)⁵²⁶, mencionam o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e seus materiais de ensino especializados (BRASIL, 1867; 1873a; 1875). Em março de 1867, Claudio Luiz da Costa afirma que os trabalhos das oficinas foram apresentados na última Exposição Nacional e mereceriam ser escolhidos para figurar na Exposição Universal, em Paris. Segundo o Diretor, “posto que os trabalhos manufacturados por cégos nunca possuem competir com outros iguaes dos videntes, creio que os fornecidos pelos alumnos deste Instituto merecerão dos julgadores da Exposição, segundo me affirmão, uma bem honrosa menção.” (COSTA, 1867a, p. 4).

De acordo com Almeida (2018, p. 108), “a segunda Exposição Universal, aconteceu em Paris e em sua sétima seção, no campo acerca dos materiais de ensino elementar, foram abordados os materiais especiais que deveriam compor o ensino dos cegos”. Nessa exposição, foram apresentadas máquinas que permitiam os cegos corresponder, outras para a impressão de diversos sistemas de escrita em relevo, livros, máquinas e globos para a sua educação vindos de diversos países (GROSVENOR; MACNAB, 2013 apud ALMEIDA, 2018).

Os livros em braille brasileiros também eram apresentados nessas exposições, como relata Benjamin Constant em agosto de 1870⁵²⁷ e março de 1872. O Diretor afirmava que Barão do Bom Retiro ordenou que o instituto concorresse para a

⁵²⁶ Segundo Fulas (2021), D. Pedro II esteve presente na Exposição Internacional da Filadélfia e aproveitou a viagem para visitar o instituto de cegos de Boston. Lá ele teria demonstrado familiaridade com o trabalho realizado e pelo legado de Samuel Howe, que fundou a instituição e criou o alfabeto em relevo que utilizavam.

⁵²⁷ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Pedido de 24 de agosto de 1870 para compra de materiais para que os alunos possam produzir trabalhos e expô-los em Cordova*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1870b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 8 de 1870, fl. 50.

exposição de Córdova com alguns trabalhos dos alunos⁵²⁸, mais tarde relatou que os trabalhos das oficinas tipográfica e de encadernação do instituto receberam prêmios na exposição internacional feita em Paris. (MAGALHÃES, 1870b; 1872). O Comissário do Governo informou que a qualidade das obras presentes na última exposição brasileira foi destacada, “onde excitarão a admiração e os elogios de muitas pessoas competentes” (BOM RETIRO, 1870, p. 3); o mesmo foi dito por Benjamin Constant, em 23 de março de 1872, quando afirmou que a qualidade das obras de suas duas oficinas foi provada pelos “prêmios que recebeu por estes trabalhos na exposição internacional feita em Pariz” (MAGALHÃES, 1872, p. 15). Houve ainda o envio de notícia sobre o Instituto Brasileiro ao congresso dos diretores e professores de diversos estabelecimentos de cegos, reunido na Exposição de Viena, em 1873, a fim de apurar o estado dessa instrução em vários países (MAGALHÃES, 1877c).

É importante observar, contudo, que, se tratando de exposições que davam visibilidade internacional ao país e às suas instituições, possivelmente eram enviados os melhores trabalhos feitos pelos estudantes do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Esses livros em braille deveriam ter formato e impressão comparáveis àqueles cuja produção fosse a mais sofisticada da época. Isso não significa que todas as obras produzidas na instituição, que eram utilizadas e circulavam entre os estudantes, tivessem o mesmo rigor técnico e qualidade estética daquelas presentes nas referidas exposições. Ainda assim, os elogios recebidos pelas obras brasileiras revelam a capacidade técnica que o Instituto tinha para a elaboração de livros em relevo.

Segundo Veiga (2007), a partir da Exposição Universal de Londres ocorrida em 1866, era frequente a mostra de materiais para a educação, tais como livros, periódicos, mobiliário, material pedagógico, fotografias, além de tabelas e gráficos com dados educacionais. Cada vez mais o campo educacional era visto como uma necessidade para se alcançar a civilidade e a modernidade. De acordo com Almeida (2018), na exposição de Londres, o Brasil valorizou a educação especial, destacando os institutos para cegos e “surdos-mudos”, mas nos eventos seguintes houve uma ênfase cada vez maior na infância e nas suas instituições educacionais. Em 1883, foi realizada a Exposição Pedagógica no Rio de Janeiro. Fulas (2021) afirma que, na

⁵²⁸ Benjamin Constant afirma que para participar da exposição seria necessário comprar alguns materiais: quadros para escrita no Sistema Braille e no de Foucault, etiquetas para numerar os trabalhos e colocar os nomes de seus autores, caixas de folhas e caixões de madeira para adicionar os objetos a serem enviados (MAGALHÃES, 1870b, fl. 50).

seção da Espanha, o Instituto dos Surdos-Mudos e Cegos de Saragoza expôs livros para o ensino de cegos impressos com a estética romana em relevo e pontos.

Ainda sobre essa circulação de obras brasileiras em braille no exterior, o relatório ministerial de 1884 (BRASIL, 1885b) aponta que o Brasil foi convidado a participar do “5º Congresso universal de professores cegos, que deve reunir-se em Amsterdam no mez de julho próximo, e com o qual se abrirá uma exposição compreendendo aparelhos destinados ao ensino de cegos e objectos feitos por estes.” (p. 67). O mesmo documento menciona a Exposição Internacional de Hygiene e Educação de Londres em 1884, cujo espaço reservado para a exposição brasileira, na galeria central do edifício South Kensington, havia manuais do Instituto dos Meninos Cegos e outros materiais e fotografias educacionais. Segundo o relatório, o edifício da instituição central recebeu a maior parte das coleções de objetos de educação e “exemplos de resultados obtidos pelos systemas modernos” (p. 31). Achavam-se reunidos, nesta mesma sala, diversos aparelhos para uso dos cegos, como aqueles ideados pelo Dr Armitage, chapas metálicas para escrita do braille, trabalhos de alunos cegos, obras de agulhas e objetos modelados em terra.

As obras brasileiras em braille apresentadas nessa exposição já foram listadas nos Quadros 16 e 17 do quarto Capítulo desta tese. Expondo os melhores métodos de ensino e as descobertas mais recentes da área, participaram, além do Instituto Brasileiro: a “Sociedade para a Adestração dos Professores para o Ensino dos Surdos”, segundo o “systema de Heimcke” [*sic*]; a “Associação para o Ensino Oral dos Surdos-mudos” sob a direção de “Mr. Van Traagh”; o “Instituto dos Surdos-mudos de Yorkshire”, a escola de cegos de York; o “Instituto dos Cegos de Amsterdam”; o “Real Colégio Normal de Norwood”; e o “Instituto dos Meninos Cegos de Paris”. Segundo o relatório, na ocasião o Barão de Penedo leu um relatório sobre a educação brasileira e falou sobre os institutos de surdos-mudos e cegos nacionais. Por fim, é mencionada que “a remessa da escola dos cegos do Rio de Janeiro foi plenamente apreciada, como provou a opinião da comissão dos jurys, sobre a qual lhe foi decretado o diploma de honra” (BRASIL, 1885b, p. 32).

Figura 19 – “O Brazil na Exposição Internacional de Hygiene e Educação em Londres (1884)”



Fonte: Acervo da Brasileira Fotográfica⁵²⁹

No século XIX, os livros em tinta de autores brasileiros já circulavam fora do território nacional, mas, diferente do braille, em maior escala, e, muitas vezes, com um claro interesse mercadológico. Os formatos mais compactos dos livros em tinta e os preços mais baixos popularizaram e democratizaram muitas obras, o que amplificou a circulação. Os livreiros instalados no Brasil também promoviam publicações de livros e revistas nacionais na França ou em Portugal, o que revela uma verdadeira circulação transnacional de impressos acontecendo no período. *Marília de Dirceu*, por exemplo, obra do poeta luso-brasileiro Tomás Antônio Gonzaga, foi um livro exportado e traduzido para outras línguas na Europa e estava entre as obras de belas-letas mais frequentemente importada por Lisboa nas primeiras décadas do XIX (ABREU, 2011). A própria circulação intercontinental de pessoas, como comerciantes e naturalistas, estabeleceu conexões entre letrados de diferentes espaços, movimentando informações que eram trazidas de cada local visitado. Para Abreu (2014, p. 103), “por meio de uma circulação de pessoas, livros e revistas formava-se

⁵²⁹ <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/brasiliana/handle/20.500.12156.1/639>

uma comunidade letrada transnacional que partilhava referências, leituras e modos de ver a literatura e os romances”. O mesmo pode ser dito das pessoas que estavam envolvidas com a produção e circulação de obras e sistemas de escrita em relevo, conforme destacado por Fulas (2021) e apresentado no início do capítulo.

A partir do final da década de 1860, vemos a participação do Brasil em Exposições Universais e Educacionais que, possivelmente, permitiam trocas, ainda que esporádicas, de conhecimentos relativos à educação dos cegos e às escritas em relevo. Contudo, Benjamin Constant expressa, em seu relatório de março de 1873, a precária relação entre o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e os institutos de outros países. Apesar de considerar que esse intercâmbio interinstitucional seria útil, o Diretor informa que não foi possível estabelecer uma correspondência regular com tais espaços presentes na Europa e nos Estados Unidos. Segundo Benjamin Constant: “O Instituto de cegos do Brazil vive completamente isolado de todos os estabelecimentos semelhantes dos outros paizes; e este isolamento priva-o das imensas vantagens que eles tiram da espécie de convivência em que estão.” (MAGALHÃES, 1873, p. 6).

No mesmo relatório, o Diretor informa que os demais institutos para cegos possuíam uma contínua correspondência e dispunham de jornais que tratavam de interesses comuns, onde eram apresentados, estudados e discutidos os métodos de ensino, as descobertas e os melhoramentos relacionados ao ensino dos cegos. De acordo com Benjamin Constant, a partir dessas trocas, “Cada um lucra com a experiencia e os progressos dos outros: gera-se assim e desenvolve-se uma nobre e proveitosa emulação, quer da parte dos diretores, quer da dos alumnos: o espírito de nacionalidade leva cada povo a melhorar o mais possível as instituições semelhantes.” (MAGALHÃES, 1873, p. 6). Argumenta, por fim, sobre a necessidade de “imitar os mais adiantados”, acompanhando ou excedendo seus progressos, sem, contudo, deixar de dar “uma cor nacional, um character pátrio ás invenções e melhoramentos” (p. 6-7). Esse seria um tipo de ação que já ocorria em outras instituições, o que não seria diferente daquelas destinadas à educação dos cegos, “que tem por si o facto da novidade, e o immenso attractivo da missão religiosa, social e humanitária que são destinadas a desempenhar.” (MAGALHÃES, 1873, p. 7).

Em março de 1873, Benjamin Constant faz o pedido para importação da Europa de: “regulamentos, estatutos, programas de estudos theoreticos e praticos ou industriaes, actualmente em vigor nos principaes Institutos da França, Allemanha

Belgica, Suissa e Estados Unidos”⁵³⁰. Esse dado ratifica seu interesse em conhecer melhor as demais instituições para ensino de cegos e inscrever o Instituto Brasileiro dentro do que se discutia e praticava internacionalmente. Durante suas viagens nos anos de 1877⁵³¹ e 1878⁵³², o Visconde do Bom Retiro envia cartas a Benjamin Constant sobre material educativo especializado comprado nos Estados Unidos e sobre o ensino ministrado a cegos e “surdos-mudos” praticados no país. Na mesma linha, em relatório de 09 de novembro de 1878, Benjamin Constant relata que D. Pedro II trouxe da Europa para o Imperial instituto “Diversos relatórios e livros sobre a instrução especial dos cegos, contendo noticias muito uteis sobre os principaes melhoramentos recentemente realizados nestra instrução especial” (MAGALHÃES, 1878a, p 22).

Acompanhando esse entendimento exposto por Benjamin Constant, há duas notas fiscais, de 1888⁵³³ e 1890⁵³⁴, que constam a assinatura de dois jornais em braille o “Luis Braille”, por 8.000, e o “Valentin Haüy”, por 3.000, para os anos de 1888 e 1890, assim como a coleção de ambos os jornais de 1883 à 1889, por 56.000 o primeiro e 21.000 o segundo (H. LOMBAERTS & C., 1888; 1890). Parecia tratar-se de uma forma de o Diretor e da Instituição como um todo de se atualizar sobre o que havia de novo e estava sendo debatido na Europa referente à educação para cegos. No acervo do Museu Casa Benjamin Constant, encontra-se um exemplar do periódico impresso em Paris, “Le Louis Braille” (nº 11), de 1888. Nele, há um artigo sobre a exposição pedagógica de *Cologne*, na Alemanha, que menciona a superioridade da régua e da tabuleta Ballu, a exibição, feita pelo Sr. Capette, de um *tiflografo* de bolso que permitia escrever em Braille e outras escritas em relevo, como o “Gall ainda usado na Bélgica para formar a letra vulgar, o Heboldt difundido em toda a Alemanha, o

⁵³⁰ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relação dos objectos para a instrução dos alumnos deste Instituto que deve ser mandados vir da Europa e dos Estados Unidos de 06 de março de 1873*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1873c. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 9 de 1873, fl. s/n.

⁵³¹ BOM RETIRO, Visconde do. *Carta sobre material especializado comprado nos EUA de março de 1877*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, 1877. Carta. Manuscrito. Cód.: MCBC 486, fls. 1-2.

⁵³² BOM RETIRO, Visconde do. *Carta sobre o ensino de cegos e surdos-mudos nos EUA de 02 de julho de 1876*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, 1876. Carta. Manuscrito. Cód.: MCBC 487, fls. 1-2.

⁵³³ H. LOMBAERTS & C. *Recibo da Agência de Assignaturas Para Todos os Jornaes Estrangeiros de 04 de janeiro de 1888*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1888. Nota fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 55 de 1888, nº5, fl. s/n.

⁵³⁴ H. LOMBAERTS & C^a. *Recibo da Agência de assignatura para jornais estrangeiros de 30 de junho de 1890*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1890. Nota fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 63 de 1890, fl. s/n.

Guldberg usado na Dinamarca e a estilografia”, e, por fim, uma calculadora com cubos cobertos com números em braille, além de um atlas, globo de borracha, jogos e desenhos em relevo para estudo da história natural, estes últimos da Escola de Ilzach.

Também foi localizada uma carta de 05 de fevereiro 1889⁵³⁵ em que há a solicitação de informações sobre o ensino dos cegos para ser enviada à Associação Promotora do Ensino dos Cegos localizada em Lisboa. Em seguida, há um rascunho do que parece ser a resposta, contendo um relatório e várias informações sobre o ensino ministrados aos cegos no Brasil. A associação pedia informações sobre os métodos de ensino, a educação profissional e intelectual, resultados obtidos, livros adotados, questões sobre o funcionamento, docentes e alunos, entre outras. Não fica claro o motivo da correspondência; pode ser que buscassem orientações para criar uma instituição semelhante em Portugal ou, talvez, comparar o que era realizado no Brasil com o ensino que já era promovido no país, a fim de promover mudanças.

O importante é ressaltar, a partir de tais dados, que houve, não apenas certo trânsito de livros nacionais fora do país, por meios das Exposições Universais e eventos correlatos, como também houve possibilidades de trocas de informações. Seja via contato direto, seja por meio de periódicos ou correspondências, parece que a Instituição Brasileira tentou estabelecer um vínculo com outros espaços especializados, a fim de se inteirar sobre as novidades da área, os métodos de ensino para cegos e, conseqüentemente, o universo relacionado ao livro em braille. Com o início da República, essas trocas se intensificam a partir da realização da viagem para a Europa promovida pela Comissão Científica do, então, Instituto Nacional dos Cegos.

5.4. A Comissão Científica e a circulação de novos impressos

Nas instruções elaboradas para a Comissão Científica⁵³⁶, composta pelos professores cegos João Pinheiro de Carvalho e Augusto José Ribeiro, havia a incumbência dos docentes visitarem os principais estabelecimentos de educação de cegos da Europa e estudar suas organizações, seus métodos de ensino e melhoramentos para os cursos científico-literário e prático-profissional destinados a

⁵³⁵ SOARES, D[?] Nogueira. *Carta solicitando informações sobre o ensino dos cegos de 05 de fevereiro de 1889*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, 1889. Carta. Manuscrito. Cód.: MCBC 492, fls. 1-2.

⁵³⁶ SOARES, Joaquim M. M.. *Ofício contendo instruções para a comissão científica de 20 de agosto de 1890*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1890a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1890, fl. s/n.

esse público. O trabalho, que duraria um total de oito meses, deveria “fazer igualmente aquisição de todos os objectos que forem necessários para o ensino das matérias que constituem o curso litterario e scentifico”, bem como criar uma correspondência entre o Instituto brasileiro e importantes estabelecimentos de educação de cegos da Europa, “de modo a estabelecer relações e comunicações reciprocas com o fim de por o Instituto Nacional a par de todos os melhoramentos e progressos que se forem operando na educação dos Cegos.” (SOARES, 1890a, fl. s/n). Fulas (2021) afirma que as viagens de educadores pela Europa aconteciam com certa frequência, estabelecendo uma rede de contatos internacionais. Dessa vez, contudo, era uma comissão composta por dois professores cegos.

Como viajantes observadores, esses educadores procuravam inventariar o sistema educacional, registrando a estrutura organizacional dos institutos, as atividades e conteúdos ensinados, os materiais pedagógicos utilizados, o perfil dos alunos e a eficiência do estabelecimento tendo como base o sucesso ou o fracasso dos egressos. (FULAS, 2021, p. 40).

Tendo à disposição um valor de 3:350\$000 réis, a Comissão poderia gastar com material para o curso literário e científico, tais como: coleções de objetos para o ensino intuitivo; máquinas para escrever em tinta; pranchas para escrever em braille; pranchas para cálculo; mapas e cartas geográficas gerais e especiais de cada país; esferas terrestres e sistemas planetários; compêndios de geometria, trigonometria, “tachymetria” e coleções das respectivas figuras; coleções de objetos para o estudo de História Natural; livros de ciências e de literatura, em braille, para a biblioteca dos alunos; obras mais importantes escritas em tinta, originais em francês ou traduzidas acerca da educação dos cegos e da organização dos estabelecimentos para sua educação; e papel para escrita dos alunos. Também podiam comprar material para o ensino de música, como métodos da área, manuscritos em braille ou impressos em tinta, para vários instrumentos, além de músicas manuscritas e impressas em pontos.

De acordo com o relatório da Comissão Científica⁵³⁷ (CARVALHO; RIBEIRO, 1891), os professores João Pinheiro de Carvalho e Augusto José Ribeiro fizeram várias articulações com outros espaços para educação dos cegos e alguns dos diretores de institutos que os auxiliaram, entre eles: Martin em Edimburgo (Escóssia), Maldenhassen em Copenhague (Dinamarca), Meker em Dürren (“Prússia Romana”),

⁵³⁷ CARVALHO, João Pinheiro de (a rogo); RIBEIRO, Augusto José (a rogo). *Relatório da Comissão Sicentífica de 26 de agosto de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

Kunz em Ilzach (Alsacia Lorena), Meyr em Amsterdam (Holanda) e Campbell em Londres (Reino Unido)⁵³⁸. Além disso, houve intensas trocas com o Sr. Emille Martin, Diretor do Instituto Nacional dos Cegos de Paris e o Sr. Guilbeau, professor cego do referido instituto e fundador do Museu Valentim Haüy, espaço onde eram guardados vários aparelhos criados para uso dos cegos. Também fizeram contato com De La Sizeranme, “o cego mais conhecido de toda a Europa, é o homem a quem mais devem em França seus companheiros de infortúnio” (CARVALHO; RIBEIRO, 1891, p. 1), autor de livros, como “Os Cegos Uteis”, e diretor de três periódicos sobre o tema: *O Luiz Braille*, a *Revista Braille* (ambos escritos no sistema de pontos) e o *Valentim Haüy* (em tinta). Segundo o relatório, os profissionais das instituições aplaudiram a ação do governo brasileiro de mandar a Comissão à Europa, considerada de grande alcance por ser formada por professores cegos, um “golpe vibrado contra os preconceitos que tudo dificultam aos Cegos e tornam-lhes as vezes impossível a realização das mais legítimas aspirações” (CARVALHO; RIBEIRO, 1891, p. 2).

Segundo os dados do relatório, a Comissão gastou para o Ensino Literário, com livros e mapas, 3.602,30 francos e com o Ensino Musical, excluindo os instrumentos musicais e considerando apenas os livros e peças de músicas, 1.908,65 francos (CARVALHO; RIBEIRO, 1891). De acordo com os recibos de compra⁵³⁹, houve a aquisição de muitos materiais e livros para o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, como mapas cartográficos, mais de 80 exemplares de literatura e muitos métodos e peças de música (mais de 300).

Entre os títulos de livros, é possível citar: *Exposié du Systeme de Braille; Grammaire fse [francese]; Vocabulaire; Rhétorique; Vapereau; Litterature prose/Litterature vers; Fables Choisies de Lafontaine; L'art Poétique de Boileau; Le Cid e Polyencte de Corneille; Le Tartufle de Moliere; Sylvio Pellico; Iphigénie de Rancine; Histoire ancienne/Romaine/Moyen-age de Guadet; Histoire temps modern; Geographie Universelle*. Também foram comprados exemplares da *Cosmographie* de Delille, da *Geometrie* de Coltat (1º, 2º e 3º volumes) e algumas obras de Guilbeau,

⁵³⁸ Os diretores Meker do Instituto de Durem e Campbell do Real Collegio Normal eram cegos.

⁵³⁹ E. DELOGE. *Faturas das mercadorias compradas em 17 de janeiro de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891a. Nota Fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n;

E. DELOGE. *Faturas das mercadorias compradas em 23 de março de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891b. Nota Fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n;

E. DELOGE. *Faturas das mercadorias compradas em 15 de abril de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891c. Nota Fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

Dufau e Guadet sobre os cegos e sua educação.⁵⁴⁰ Além desses, estão listados mapas da Europa, Asia, Africa, Oceania, America do Norte e do Sul, vários tipos de papeis, 100 punções, um globo de metal em relevo e muitos outros materiais para o ensino intelectual, musical e profissional (E. DELOGE, 1891a; 1891b; 1891c).

A importação das primeiras obras em braille vindas da França permitiu o acesso aos conteúdos escolares via impresso, experiência que, antes do século XIX, era negada à população com cegueira nascida no Brasil. A circulação de ideias com outros polos de educação especializados abriu caminhos para o ensino dos cegos brasileiros, gerando avanços pedagógicos, metodológicos e tecnológicos, o que reverberou positivamente na conquista de mais autonomia e independência pelo grupo. A relevância das obras em braille brasileiras nas Exposições Universais e a existência de uma comissão científica encabeçada por dois professores cegos, que viajaram a trabalho, pela Europa, revelou o potencial desses sujeitos e era, de fato, um “golpe vibrado contra o preconceito”. Foi, de certa forma, um caminho que ia de encontro ao estigma social da incapacidade associado à condição da cegueira.

⁵⁴⁰ Tradução das obras citadas: Apresentação do Sistema Braille; Gramática Francesa; Vocabulário; Retórica; Vapereau; Literatura em prosa/Literatura em verso; Fábulas selecionadas de Lafontaine; Boileux o orpoético; Polyencte de Corneille/Le Cid de Corneille; Molière le Cartuffle; Sylvio Pellico; Iphigénie de Racine; História Antiga/Romana/Medieval de Guadet; História moderna; Geografia Universal; Cosmografia de Delille; e Geometria de Coltat.

CAPÍTULO 6. MATERIALIDADE, DISCURSOS E PRÁTICAS DE LEITURA: UMA ANÁLISE DE TRÊS OBRAS EM RELEVO.

Neste capítulo, são realizadas a apresentação e análise de alguns livros em braille, do século XIX, utilizados no Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Três obras foram escolhidas para uma investigação mais detalhada: *A Constituição Política do Imperio do Brasil*, impressa, possivelmente, na década de 1870, e duas obras de Hippolyte Coltat, ambas intituladas de “*Éléments de Géométrie*”⁵⁴¹; a primeira, impressa em 1866, tem seu interior todo preenchido de textos em braille; a segunda, impressa em 1890, está repleta de figuras geométricas em alto relevo. Baseando-se, também, em outros documentos do período, foram analisados os conteúdos e a materialidade dessas obras, focando no formato e nas especificidades de cada uma. Foram consideradas, na análise, questões sobre autoria, data e local de produção e importação, o braille utilizado nos títulos, adaptações do conteúdo para o relevo, os protocolos e possíveis práticas de leitura expressas pelos materiais. Por fim, é realizada uma reflexão sobre a materialidade do livro em braille, o uso de figuras em relevo e as possíveis apropriações dessas representações pelo público cego.

6.1. Obras em relevo localizadas e selecionadas

Foram encontrados 14 livros em braille, nos acervos do Instituto Benjamin Constant (IBC), antigo Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e três volumes de um mesmo livro no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Além dos exemplares do IHGB, nove das 14 obras do IBC também datam do século XIX. Em termos gerais, todas estão impressas em alto relevo e utilizam o braille como sistema de escrita. Com exceção da *Constituição Política do Imperio do Brazil* e da *História Chronologica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, que foram impressos no próprio Imperial Instituto dos Meninos Cegos, todos os demais livros do Oitocentos estão em língua francesa e foram produzidos no Instituto de Cegos de Paris, sendo, portanto, importados. Mesmo com pequenas variações de tamanho⁵⁴², a maioria das

⁵⁴¹ “Elementos de Geometria”.

⁵⁴² O primeiro tomo de *Chefs-d'œuvre classiques de Littérature française* (1887); *Édition Litolff 27 sonata* (Opéra 90) de Beethoven (1890); *Rondo de la Sonate en ré majeur* (n. 3) (Édition Litolff) de Mozart (1896); e *Sonate in sol pour piano* (Opéra 49 n. 1) de Beethoven (1898), foram impressos em in-4º.

obras encontradas estão *in-folio*. O Quadro 24, a seguir, apresenta os títulos do século XIX encontrados nas referidas instituições⁵⁴³:

Quadro 24 - Obras em braille localizadas no IBC e IHGB (século XIX)⁵⁴⁴

Acervo do Museu do IBC

Ano	Título	Autor	Tomos/ Vol.	Nº de páginas
1858	Choix de Morceaux en vers	Extraído de diversos autores	tomo 1	105
1860	Méthode Complète de Contre-Basse	A. Durier	n/c	69
1866	Éléments de Géométrie	Hipp. Coltat	tomo 2	107
1873	École d'orgue	D. Lemmens	2 pt	80
1890	Éléments de Géométrie	Hipp. Coltat	n/c	64
1891	Index de la carte d'Europe	Edg. Guilbeau	n/c	70

Acervo da Exposição Louis Braille do IBC

Ano	Título	Autor	Tomos/ Vol.	Nº de páginas
1878[?]	Constituição Política do Imperio do Brazil	n/c	n/c	86
1890	Édition Litolff 27 sonata (Opéra 90)	L. Van Beethoven	n/c	29

Acervo da Reserva Técnica do Museu do IBC⁵⁴⁵

Ano	Título	Autor	Tomos/ Vol.	Nº de páginas
1887	Chefs-d'œuvre classiques de Littérature française (Vers)	n/c (diversos autores)	1º	109
1891	Manuel d'harmonie	Augustin Savard	3º	81
1896	Rondo de la Sonate en ré majeur (n. 3) (Édition Litolff)	Mozart	n/c	17
1898	Sonate in sol pour piano (Opéra 49 n. 1)	Bethoveen	n/c	16

⁵⁴³ O Instituto Benjamin Constant possui mais livros e material em braille na reserva técnica do seu Museu; é possível que haja obras do século XIX entre eles. O material, contudo, não recebeu tratamento adequado para consulta e estava indisponível para o acesso a pesquisadores.

⁵⁴⁴ Tradução dos títulos em francês, seguindo ordem estabelecida pelo quadro e contendo o seu ano de impressão: "Antologia de Músicas em verso (1858); Método Completo de Contrabaixo (1860); Elementos de Geometria (1866; 1890); Escola de órgão (1873); Index do mapa da Europa (1891); Sonata para Piano nº 27 (90ª Ópera); Obras-primas clássicas da literatura francesa - verso (1887); Manual de Harmonia (1891); Rondo da Sonata em ré maior (n. 3); Sonata em sol para piano (Opera 49 n. 1)".

⁵⁴⁵ Também foi encontrada a obra "2º concerto. Pour le violon" (Op. 8.) de H. Vieuxtemps, contendo 23 páginas e impresso no formato in-4º. Porém, o referido livro não tem referência de data.

Acervo da Biblioteca do IHGB

Ano	Título	Autor	Tomo/ Vol.	Nº de páginas
1863	Historia Chronologica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos	Claudio Luiz da Costa	v. 1	108
1864			v. 2	106
1865			v. 3	78

Fonte: Elaborada pelo autor, com base nos acervos do Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)

Coadunando o argumento de Fulas (2021), tendo em vista os diversos livros publicados pelos inventores de códigos em relevo para cegos, durante o século XIX, é “lamentável constatar o brutal apagamento da história desses materiais didáticos que fizeram parte da educação de cegos desde o século XVIII” (p. 286). O caso do Imperial Instituto dos Meninos Cegos é um exemplo disso, já que poucos foram os livros do período que perduraram até os dias atuais. Esse fato nos leva a algumas reflexões: por que alguns livros foram conservados em detrimento de outros? Como ocorreu esse processo de guarda? Ele foi feito pela própria instituição ou por terceiros? Os livros mantiveram-se conservados por sua subutilização ou por terem sido considerados de maior relevância para a educação dos cegos (devido ao tema, autoria ou conteúdos etc.)? Teriam essas obras perdurado até o momento em que a instituição decide montar seu museu por puro acaso?

Talvez não seja possível responder a todas as questões, mas com o intuito de compreender melhor o papel desempenhado por essas obras na educação dos jovens cegos, foram escolhidas três para uma análise mais detalhada: a *Constituição Política do Imperio do Brazil*, impressa, possivelmente, na década de 1870, e dois livros de Hippolyte Coltat, ambos intitulados de *Éléments de Géométrie*, um de 1866 e outro de 1890. A Constituição foi selecionada por ser um dos poucos livros do XIX impressos em braille no Brasil, em língua portuguesa, que perduraram até os dias de hoje. Como visto no quarto Capítulo desta tese, era uma obra utilizada em várias instituições de ensino do país como livro de leitura, o que permite uma análise comparativa das versões em braille e em tinta. A seleção dos *Éléments de Géométrie* se deu por ser um dos únicos manuais escolares com autoria de um professor cego e destinado especificamente aos estudantes com a deficiência. Esta é uma das poucas obras encontradas, impressas no Instituto de Paris, voltada para a instrução intelectual e não musical. A versão de 1890, que complementa a de 1866 para uso em conjunto, possui um vasto acervo de figuras em relevo, algo inédito entre os documentos

mapeados pela pesquisa. Portanto, foram priorizados para análise livros que tivessem finalidade pedagógica ou cujo uso era recorrente no sistema escolar, privilegiando a instrução intelectual e a diversidade das formas de expressão do conteúdo.

Figura 20 - Obras escolhidas para análise



Fonte: Acervo do Instituto Benjamin Constant. Fotografia: Acervo Pessoal.

6.1.1. A Constituição Política do Império do Brazil

Contendo o texto constitucional, o Ato Adicional de 1834 e a Lei de Interpretação do Ato Adicional de 1840, a edição em braille da *Constituição Política do Império do Brazil* permitiu o acesso do público com cegueira à primeira Carta Magna nacional. A Constituição do Império foi marcada, segundo Nogueira (2012), por uma plasticidade e adaptabilidade às condições políticas, econômicas e culturais do século XIX, o que lhe proporcionou uma duração de 65 anos, a maior dentre todas as Constituições brasileiras até hoje elaboradas. Tratava-se de um texto que dava forma e orientava uma nação recentemente independente e reconhecida como “Império”. A ideia de um Império surgiu, segundo Schwarcz e Starling (2015), como o símbolo da união territorial de um país com proporções continentais e, de acordo com as elites locais, a realeza seria a melhor saída possível para evitar, conforme acontecera com a América Espanhola, uma fragmentação política e territorial de uma nação marcada por profundas diferenças internas.

Aos poucos, as províncias brasileiras e outros países passaram a reconhecer o governo de D. Pedro I, mas a principal preocupação, nos dois primeiros anos pós-independência, foram os debates acerca da sua Constituição. Reunindo 84 deputados de 14 províncias⁵⁴⁶, foram iniciados, em 1823, os trabalhos da Constituinte, atividade que se deu em um ambiente politicamente dividido. Segundo Schwarcz e Starling (2015), de um lado, estava o Partido Brasileiro, formado por liberais “moderados” e “exaltados”⁵⁴⁷, que defendiam ideias liberais clássicas e desejavam a submissão do monarca ao parlamento; do outro lado, encontrava-se o Partido Português, “que reivindicava poderes absolutos para d. Pedro I” (p. 232), reunindo lusitanos e alguns nacionais a favor de uma monarquia com traços absolutistas. Havia também os “bonifácios” ou “andradas”, um grupo liderado por José Bonifácio, que defendia uma monarquia forte, constitucional e centralizada, com pretensões em abolir, gradualmente, a escravidão⁵⁴⁸ (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

Devido à forte influência da elite agrária, o projeto da constituinte ficou conhecido como “Constituição da Mandioca”⁵⁴⁹. Schwarcz e Starling (2015) informam que nele era prevista a organização do Estado em três poderes, conforme as ideias de Montesquieu: o Executivo, formado pelo Imperador e seus ministros, o Legislativo, constituído pela Assembleia Geral, formada por deputados e senadores, e o Judiciário, composto por juízes e tribunais. O poder legislativo predominava sobre o

⁵⁴⁶ Entre os deputados, estavam magistrados, membros do clero, grandes proprietários rurais, militares e altos funcionários do governo. Sobre o caráter de seus membros, Carvalho (2020, p. 394) destaca que “as eleições para a Constituinte brasileira já foram feitas com restrições à cidadania: exigia-se idade mínima de 20 anos, excluía-se os assalariados e os estrangeiros”.

⁵⁴⁷ Segundo Schwarcz e Starling (2015, p. 232), os *liberais moderados* “circunscreviam as reformas ao alargamento de certas liberdades políticas e civis: consolidar os feitos da emancipação, mas sem comprometer a ordem social ou o status quo vigente. A base desse grupo compunha-se de proprietários rurais e comerciantes vindos do interior de Minas Gerais, ligados ao abastecimento da corte, associados a políticos da média burguesia e militares. Os moderados pleiteavam apenas reformas político-institucionais, visando, principalmente, restringir o poder do imperador. Defendiam a monarquia constitucional, sujeita a divisão de poderes e que conferisse maiores prerrogativas à Câmara de Deputados e autonomia ao Judiciário. Nada de projetos democráticos e populares na condução do país.”, já os *liberais exaltados* “lutavam por transformações mais amplas, advogando mudanças não só sociais como políticas. Havia divisões no grupo, mas, de uma maneira geral, seus integrantes defendiam o sistema federalista, a separação da Igreja do Estado, o incentivo à indústria nacional, o sufrágio universal, a emancipação gradual de escravos e, em alguns casos, a implantação de uma República democrática. Eram responsáveis, pois, por propor projetos políticos alternativos, assim como se mostravam mais atentos à extensão da cidadania e à redução das desigualdades sociais.”

⁵⁴⁸ Segundo Nogueira (2012, p. 50), os partidos nessa época “não eram instituições, não tinham estatutos nem se revestiam de qualquer forma de organização jurídica. Eram, na verdade, vontades concorrentes, uma simples convergência de interesses e afinidades – ou ideológicas e de convicções, ou mesmo de simples interesses, acima das convicções.”

⁵⁴⁹ Esse nome surgiu devido ao critério usado para dar direito ao voto, “só poderiam ser eleitores ou candidatos a deputado aqueles que tivessem renda anual equivalente a 150 alqueires de farinha de mandioca” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 233)

executivo, o que contrariou os membros do Partido Português e o próprio D. Pedro I, fazendo com que as ideias desses últimos se aproximassem (defensores de propostas de cunho absolutista). Não aceitando a limitação dos seus poderes como imperador, em 12 de novembro de 1823, D. Pedro dissolveu a Assembleia Constituinte em um ambiente de grandes tensões.

Reunindo um grupo seletivo de juristas brasileiros que compunham seu Conselho de Estado e tendo o projeto da constituinte como base, Pedro I outorgou a nova Constituição, jurada em 25 de março de 1824. A carta seguia o modelo liberal francês e apresentava um governo monárquico, hereditário, constitucional e representativo. A principal mudança em relação ao projeto de 1823 era a presença de um quarto poder, o Moderador, cuja função seria a de garantir “a manutenção da Independência, equilíbrio, e harmonia dos mais Poderes Políticos” (BRASIL, 1868, p. 14). Segundo Schwarcz e Starling (2015, p. 235):

De uso privativo do imperador, o Poder Moderador estava acima dos demais poderes e a eles se sobrepunha, cabendo a seu detentor força coativa e a atribuição de nomear e demitir livremente ministros de Estado, membros vitalícios do Conselho de Estado, presidentes de províncias, autoridades eclesiásticas, o Senado vitalício, magistrados do Poder Judiciário, bem como nomear e destituir ministros do Poder Executivo. O imperador era ainda inimputável e não respondia judicialmente por seus atos.

As autoras também afirmam que o Poder Moderador garantia uma centralidade sobre as decisões políticas nas mãos do Imperador, mantendo um traço absolutista do seu governo. Na Constituição de 1824, o culto religioso foi aberto, a Igreja estava submetida ao Estado, contando com a prática do padroado, a Assembleia Geral era composta pela Câmara dos Deputados e pela Câmara dos Senadores (a primeira temporária e a segunda vitalícia), as eleições eram censitárias, indiretas e em dois turnos⁵⁵⁰. A proposta de “emancipação lenta dos negros”, prevista no projeto de 1823, foi retirada. Apesar de a economia e a sociedade brasileiras do período estarem fortemente atreladas a um contexto escravocrata, a Carta não fazia qualquer menção à escravidão. Além disso, o Conselho de Estado se manteve constituído de membros vitalícios nomeados pelo imperador, reflexo da maior força política do poder central (SCHWARCZ; STARLING, 2015; CARVALHO, 2020).

A Constituição do Império vigorou até 1889, quando o governo monárquico foi derrubado pelo golpe militar, que inaugurou o republicanismo e promulgou sua

⁵⁵⁰ Segundo Schwarcz e Starling (2015, p. 235): “no primeiro, os votantes escolhiam os eleitores, na proporção de um eleitor para cem domicílios; no segundo, elegiam-se os deputados e senadores, estes últimos em lista tríplice da qual o imperador escolhia o candidato de sua preferência”.

primeira Constituição oficial em 1891. Durante o período imperial, a carta constitucional sofreu apenas uma emenda, conhecida como “Ato Adicional de 1834” (Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834). Fruto de muitos acordos e negociações, tal emenda, de pretensões liberais, foi uma tentativa de tirar o caráter mais centralizador da Constituição, que teria potencializado as revoltas que estouraram no período regencial. O Ato Adicional instituiu a regência una (com mandato de quatro anos) no lugar da trina; dissolveu o Conselho de Estado, considerado “um fator de agravamento do absolutismo de D. Pedro I” (NOGUEIRA, 2012, p. 37), deu maior autonomia político-administrativa às províncias por meio das Assembleias Legislativas provinciais e estabeleceu o Município Neutro da Corte (separado da província do Rio de Janeiro). (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

O período regencial (1831-1840) vivenciou uma experiência política conturbada. Em várias províncias estouraram revoltas que traziam insegurança sobre o futuro da unidade política e territorial do Império. Esse contexto deu força para que a elite brasileira atuasse em uma reviravolta conservadora, na década de 1840, a fim de revisar o projeto descentralizador por meio da Lei de interpretação do Ato Adicional (Lei nº 105 de 12 de maio de 1840), a reforma do Código de Processo Criminal, o reestabelecimento do Conselho de Estado e, por fim, o golpe da maioria.

A obra política do regresso consistiu em devolver ao governo central os poderes que perdera com a legislação descentralizadora da Regência, sobretudo com o Ato Adicional de 1834 e com o Código de Processo Criminal de 1832. Em 1840 foi interpretado o Ato Adicional, em 1841 foi reformado o Código. Com isto, as assembleias estaduais deixaram de ter jurisdição sobre funcionários do governo central; todo o funcionalismo da Justiça e da polícia passou a ser controlado pelos ministros da Justiça e do Império; o único juiz eleito, o juiz de paz, perdeu boa parte de suas atribuições em benefício dos delegados e subdelegados de polícia. O ministro da Justiça ganhou o poder de nomear e demitir, por meios diretos ou indiretos, desde o desembargador até o guarda de prisão. Com a maioria em 1840, voltou também a funcionar o Poder Moderador, e foi restabelecido o Conselho de Estado, extinto pelo Ato Adicional. (CARVALHO, 2020, p. 255).

No que toca ao campo educacional, a Constituição do Império estabeleceu, no artigo 179 do seu oitavo título, que a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos. Mas uma questão importante foi situada por Cury (2005, p. 21): “é preciso apontar quem é esse cidadão brasileiro”. Os escravizados, por exemplo, estavam a margem desse direito, embora negros livres e libertos não fossem, de modo geral,

interditados de frequentar as escolas públicas⁵⁵¹. Outros grupos possuíam uma cidadania parcial, sem direito a voto ou a serem votados, como as mulheres, os libertos, religiosos no claustro e os não católicos. Além disso, era suspenso o exercício dos direitos políticos daqueles com “incapacidade física ou moral” e os que foram sentenciados à prisão ou exílio; contudo, conforme visto no segundo Capítulo desta tese, documentos de 1863 revelam que judicialmente a cegueira não deveria privar o cidadão do exercício dos direitos políticos previstos pela Constituição. No que se refere ao direito à educação, a carta não negava esse direito ao grupo. É interessante lembrar, por fim, que os analfabetos também não eram impedidos de votar.

O Ato Adicional de 1834, segundo Cury (2005), deixou a instrução primária sob responsabilidade das Assembleias Legislativas Provinciais, descentralizando a administração da educação. Carvalho (2020) aponta que, somente na Corte, o Governo Imperial se encarregava da educação primária e de algumas instituições de ensino secundário, como o Colégio Pedro II e a Escola Normal. Já os cursos superiores, sempre ficaram a cargo da administração central. Por fim, é importante notar que a Lei de 15 de outubro de 1827, ao estabelecer os conteúdos que os professores deveriam ensinar, informa: “preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil”.

A edição em braille da *Constituição Política do Império do Brasil* foi impressa na tipografia do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e ocupa um local de destaque dentro da “Exposição Louis Braille”, do atual Instituto Benjamin Constant. Seu conteúdo traz o texto introdutório (Carta de Lei), os oito títulos da carta de 1824, com seus 179 artigos, o Juramento do Imperador, somados ao Ato Adicional de 1834 e à Lei de Interpretação do Ato Adicional de 1840, conforme mostra o índice contido nas três primeiras páginas da obra, sistematizado no Quadro 25.

⁵⁵¹ No artigo “Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX”, Barros (2016) discute sobre a presença negra na legislação de algumas províncias do Império durante o século XIX.

Quadro 25 - índice da *constituição política do imperio do brazil*

Divisões do livro		Página
título i. do império do brazil, seu terri[to]rio, governo, dynastia, e religião.		2
título ii. dos cidadãos brasileiros.		3
título iii. dos poderes e representação nacional.		5
título iv. do poder legislativo.	capitulo i. do ramos do poder legislativo, e suas attribuições.	7
	capitulo ii. da câmara dos deputados.	12
	capitulo iii. do senado.	13
	capitulo iv. da proposição, discussão, sancção e promulgação das leis.	16
	capitulo v. dos conselhos geraes de provincia, e suas attribuições.	22
	capitulo vi. das eleições.	26
título v. do imperador.	capitulo i. do poder moderador.	29
	capitulo ii. do poder executivo.	31
	capitulo iii. da familia imperial, e sua dotação.	36
	capitulo iv. da successão do império.	37
	capitulo v. da regencia na menoridade, ou impedimento do imperador.	39
	capitulo vi. do ministério.	41
	capitulo vii. do conselho de estado.	43
	capitulo viii. da força militar.	45
título vi. do poder judicial.	capitulo único. dos juizes, e tribunais de justiça.	46
título vii. da administração e economia das províncias	capitulo i. da administração.	50
	capitulo ii. das camaras.	50
	capitulo iii. da fazenda nacional.	51
título viii. das disposições geraes e gatantias dos direitos civis e politicos dos cidadãos brasileiros.		52
juramento do imperador.		63
acto addicional.		69
lei de interpretação.		82

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (1878[?], p. I-III)

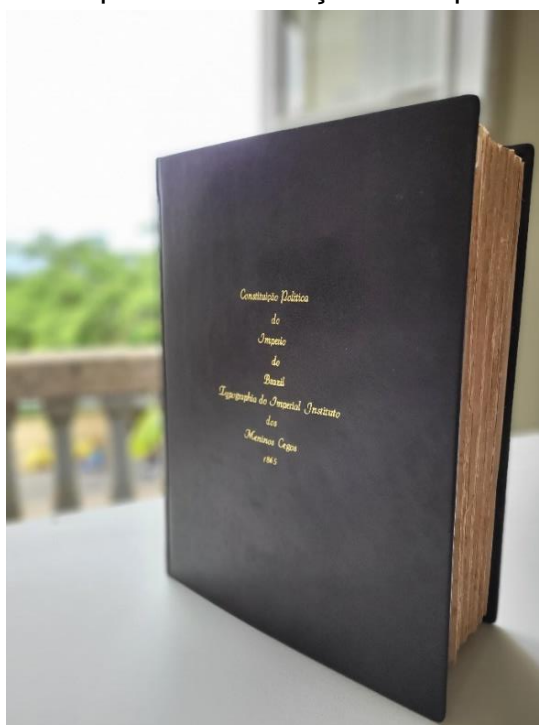
No que diz respeito a sua estrutura física, o livro sofreu um processo de restauração, com nova encadernação e encapamento, que modificaram os seus elementos “extratextuais”⁵⁵². Entre a sexta e a sétima folha, há uma pequena ficha de controle que indica: “costurado por Bento” e “acabado por Hernnogenes”⁵⁵³, possível registro do restauro. Essa edição recebeu uma capa de couro amarronzada, com o título “Constituição Política do Imperio do Brazil Typographia do Imperial Instituto dos Meninos Cegos 1865” no alfabeto romano, centralizado, em baixo relevo e em cor dourada. Suas quatro primeiras folhas, contendo o frontispício, na primeira, e o índice nas demais, estão impressas em apenas em um lado do papel. As páginas seguintes

⁵⁵² Os elementos extratextuais “constituem o revestimento do livro sob a designação genérica de ‘capa’, encadernada (revestimento duro), brochura (revestimento mole) ou capa flexível (revestimento intermediário entre a capa dura e a brochura).” (ARAÚJO, 2014, p. 434-435).

⁵⁵³ Há ainda escrito na ficha: “Revisado por...”, mas sem preenchimento.

contêm o texto constitucional, o juramento do imperador, o Ato Adicional de 1834 e a Lei nº 105 de 12 de maio de 1840. Elas apresentam o texto em frente e verso; contudo, é perceptível que as páginas foram coladas, o que permitiu essa configuração em dois lados da folha, formato pouco usual no período.

Figura 21 - Capa da Constituição do Império do Brazil



Fonte: Brasil, (1878[?], capa). Acervo do Instituto Benjamin Constant. Fotografia: Acervo pessoal.

A primeira página do livro apresenta o frontispício⁵⁵⁴ ou folha de rosto, contendo, em braille, o título da obra “constituição politica do império do brazil”, a tipografia onde foi impressa, “typographia do imperial instituto dos meninos cegos” e seu ano de impressão, “1865”. Esta página é visivelmente diferente das demais, o papel é mais escuro e está praticamente intacto, com poucas marcas de deterioração pelo tempo. Além disso, apesar de não haver o uso do sinal de maiúscula (pontos 46)⁵⁵⁵, não usual naquela época, e de as palavras “politica” e “imperio” estarem escritas sem acento agudo⁵⁵⁶, “brazil” estar grafado com a letra “z” (pontos 1356) e “typographia” com “y” (pontos 13456) e “ph” (pontos 1234, 125), conforme se usava

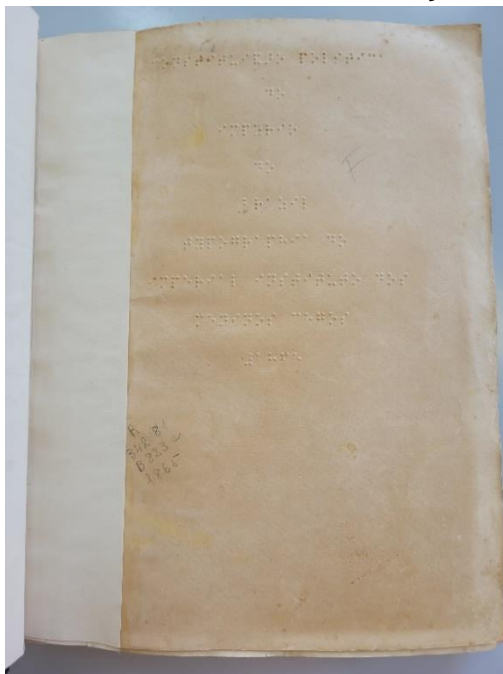
⁵⁵⁴ “O *frontispício* é uma pagina que se colloca no principio do volume para dar conhecimento da materia de que alli se trata, do genero a que pertence, e do nome do autor” (ANJOS, 1886, p. 47).

⁵⁵⁵ Números referentes aos pontos da célula braille utilizados para formar o sinal.

⁵⁵⁶ É possível notar que a palavra “imperio” foi escrita originalmente com acento agudo na letra “e” (pontos 123456), e a palavra “política” com acento no “i” (pontos 34), como é feito atualmente. Alguns pontos, contudo, foram apagados e a grafia foi corrigida pela utilizada no século XIX. Apesar de não ser possível identificar tal diferença pelo tato, o apagamento do relevo é perceptível pela visão.

no português do período, a palavra “constituição” tem seu “ã” grafado em braille com o sinal (345), como se usa hoje em dia, e não com o sinal (16) como era escrito no século XIX.

Figura 22 - Folha de rosto da Constituição do Império



Fonte: Brasil (1878[?], frontispício). Acervo do Instituto Benjamin Constant.
Fotografia: Acervo Pessoal

Além da grafia incoerente, o maior problema do frontispício inserido, provavelmente, quando foi realizada a restauração da obra, é a sua data de impressão (que também está na capa): 1865. Ao longo do livro, são encontradas 11 notas de rodapé (10 dentro do texto da Constituição e uma no Ato Adicional), contendo texto explicativo sobre alguns artigos e fazendo referências a outras leis com assunto correlato. Três dessas notas fazem menção a legislações da década de 1870. As notas relacionadas aos artigos 104 e 124 da Constituição, páginas 34 e 40, fazem referência ao decreto 1.913, de 17 de maio de 1871, e a nota relacionada ao artigo 145, da página 45, se refere à lei de 10 de setembro de 1873⁵⁵⁷. Isso significa que a impressão da Constituição em braille não pode ter sido feita em 1865, mas, no mínimo, foi impressa após setembro de 1873⁵⁵⁸.

⁵⁵⁷ A nota de rodapé fala da criação da Guarda Nacional pela lei de 18 de agosto de 1831, modificada pela de 19 de setembro de 1850, e que foi “recentemente reformada” pela legislação de 10 de setembro de 1873.

⁵⁵⁸ O livro comemorativo dos 150 anos do Instituto Benjamin Constant traz a fotografia do que seria a capa da Constituição em Braille, contendo o brasão do Império e a data “1865”. A obra afirma que a versão em braille da *Constituição Política do Império do Brasil* foi impressa em 1865, em volume único,

A única menção da impressão de exemplares da Constituição do Império, presente na documentação consultada, está no Relatório de 09 de novembro de 1878, em que Benjamin Constant afirma que foram impressos “100 exemplares da Constituição do Imperio” na oficina tipográfica do Instituto (MAGALHÃES, 1878a, p. 19). Deve-se, contudo, relativizar esse número. Imprimir 100 exemplares da Constituição em braille para um Instituto que, em 1875, possuía 35 alunos, não parece fazer muito sentido. Como esse era um livro extenso, pode ser que ele tenha sido dividido em dois volumes, resultando na produção de 50 obras compostas por duas partes. A versão analisada por esta pesquisa pode ter sido uma dessas que, durante o processo de restauro, foi unida em um único volume. De qualquer forma, é provável que o livro presente na Exposição Louis Braille seja um desses exemplares impressos em 1878, o que demonstra um erro na impressão da informação relativa à data no momento em que a obra foi restaurada.

6.1.2. Éléments de Géométrie (1866 e 1890)

Organizada em três volumes e conservada no acervo do Museu do Instituto Benjamin Constant, *Éléments de Géométrie* de Hippolyte Coltat fazia parte do grupo de obras que compunham um gênero de livros didáticos muito popular em escolas nacionais e internacionais, durante o século XIX: Os “Elementos de Geometria”. O ensino da matemática e, mais especificamente, da geometria nas instituições educacionais brasileiras do período seguiram manuais didáticos orientados por uma base teórica e metodológica euclidiana. Segundo Morim (1998), desde a antiguidade clássica até o início do século XX, o ensino de geometria teve como base, majoritariamente e em diferentes regiões ou países, a obra *Elementos* de Euclides.

Almeida (2008) relata que os *Elementos* de Euclides foram elaborados na Grécia, por volta de 300 a.C., livro que possivelmente foi, depois da Bíblia, aquele com maior número de edições da História, influenciando o pensamento ocidental e estando no centro do desenvolvimento da matemática até o século XVII. Seu conteúdo foi organizado em 13 livros ou capítulos e tinha como objetivo o trabalho teórico, ou seja, “sistematizar a matemática demonstrativamente, segundo o desenvolvimento dedutivo que estabelece as verdades geométricas que se pode conhecer por meio do

e é mantida pelo acervo da instituição (CERQUEIRA; LEMOS, 2007). A referida capa fotografada não foi encontrada. O livro presente na Exposição Louis Braille do IBC tem outro encapamento.

raciocínio.” (ALMEIDA, 2008, p. 22). Também conhecidas como Geometria Axiomática, as propostas da obra sistematizaram procedimentos em uma linguagem demonstrativa com raciocínio dedutivo. Segundo Miorim (1998, p. 24):

Preocupado com o rigor das demonstrações, o estudo não tinha nenhuma ligação com as experiências sensíveis. Era uma geometria especulativa, com sua capacidade intrínseca de desenvolver o espírito, considerada um elemento fundamental para a formação geral do estudante, enquanto a geometria prática, por ser considerada apenas uma aplicação, destinava-se apenas aos futuros técnicos. Na realidade, as partes mais aplicadas da geometria, como o cálculo de áreas e volumes, pertenciam a outras disciplinas, como a geodésia e a metrologia, assunto reservado apenas aos futuros agrimensores, arquitetos, engenheiros ...

Possuindo uma estrutura sintética, a obra de Euclides “parte de proposições já conhecidas para chegar, por meio de deduções, ao que deve ser provado.” (ALMEIDA, 2008, p. 22). Para isso, estabelece *Definições, Postulados, Noções Comuns* ou *Axiomas*, princípios que constituem os pontos de partida das cadeias dedutivas e que fundamentam toda a obra. Segundo Almeida (2008), as definições estabeleciam os atributos que caracterizam os objetos matemáticos, fixando o significado de termos utilizados no discurso demonstrativo; os cinco postulados enunciavam a possibilidade das construções geométricas, e as cinco noções comuns ou axiomas abordavam as igualdades, a fim de comparar as grandezas e fundamentando o método da justaposição.

O texto de Euclides apresenta um modelo para a redação matemática, com seis etapas: proposição ou enunciado; exposição ou hipótese; explicação ou determinação; construção ou preparação; demonstração ou prova; e conclusão da prova⁵⁵⁹ (ALMEIDA, 2008,). Mas Almeida (2008) revela que, a partir do século XIX, nos livros utilizados para o ensino brasileiro, a demonstração da geometria plana sofre mudanças na redação do texto, no uso da linguagem e outras de ordem conceitual. Como exemplo, a autora pontua que as etapas do modelo euclidiano, que não eram

⁵⁵⁹ “O desenvolvimento do texto demonstrativo euclidiano está previsto dentro de um modelo padrão. Ele segue etapas bem definidas. Primeiro, consta o enunciado que estabelece o que é dado e o que é procurado; em segundo lugar, a exposição ou hipótese vai designar os objetos referidos no enunciado com o uso de letras; a explicação ou determinação em que consta a única frase com verbo na voz ativa enunciando a conclusão, ou seja, explicando claramente o que é pedido; a construção ou preparação traz informações adicionais ao enunciado, precisando o que é procurado; a demonstração traça a inferência exigida para se raciocinar cientificamente a partir de premissas admitidas previamente; a conclusão volta de novo ao enunciado, confirmando o que se demonstrou. Quando não é completa, as partes essenciais e sempre presentes em toda demonstração são o enunciado, a prova e a conclusão, uma vez que é preciso conhecer de antemão o que é procurado, provar isso por meio de passos intermediários e estabelecer o fato provado como conclusão.” (ALMEIDA, 2008, p. 25).

nomeadas, passam a constar nominalmente no texto e se reduzem a apenas três: hipótese, tese e demonstração.

A apropriação dos *Elementos* de Euclides pelas produções escolares se iniciou desde o Renascimento; seu texto recebeu uma série de críticas e sofreu certas transformações, principalmente no que se refere às metodologias mais adequadas ao ensino da Geometria. No século XIX, de acordo com Almeida (2008), há a produção de “material em grande quantidade e muito diversificado” sobre o tema, e as obras marcadas pela tradição Euclidiana são intituladas “Elementos de Geometria”. Apesar de, no século XVIII, o trabalho do matemático francês Alexis Claude Clairaut trazer um distanciamento e várias críticas às propostas de Euclides, justificando que questões práticas deveriam embasar o desenvolvimento dos assuntos da geometria, com a publicação do livro *Éléments de géométrie, avec des notes*⁵⁶⁰, em 1794, Adrien Marie Legendre traz de volta à tona as proposições de Euclides. Segundo Almeida (2008), considerada um marco na história da literatura escolar, a obra de Legendre recebeu o prêmio no concurso de livros-texto para adoção em escolas francesas e foi o primeiro livro de matemática impresso no Rio de Janeiro, em 1809, pela Imprensa Régia, contendo diversas edições no Brasil ao longo do século.

Apresentando o padrão tradicional euclidiano de teorema-problema contido nos livros do gênero, a obra *Éléments de Géométrie*, impressa no Instituto de Cegos de Paris e de autoria de Hippolyte Coltat, que será aqui analisada, foi escrita em braille, em língua francesa, organizada em três volumes, e é conservada no acervo do Museu do Instituto Benjamin Constant. Coltat era um professor cego do Instituto parisiense, onde também foi aluno de Louis Braille e, anos mais tarde, seu colega de magistério, o que resultou em forte amizade entre os dois. Apesar das poucas informações biográficas existentes sobre o autor (principalmente no campo do ensino da matemática e geometria), ele é conhecido por ter escrito a *Notice Biographique sur Louis Braille*⁵⁶¹, no ano de 1853, texto que trouxe informações valiosas utilizadas em várias biografias sobre o criador do sistema de leitura e escrita em relevo mais utilizado no mundo (CERQUEIRA, 2009).

Conforme foi abordado no quinto Capítulo desta tese, segundo a duplicata da *Facture* da *Martin Frères* de Paris, datada de 24 de abril de 1869, referente aos materiais que saíram de Liverpool a bordo do vapor *Flamsteed*, entre os livros que

⁵⁶⁰ “Elementos de geometria, com notas”.

⁵⁶¹ “Notícia Biográfica sobre Louis Braille”.

foram encomendados da França, estavam um exemplar do primeiro volume e outro do segundo volume de *Éléments de Géométrie*. Também em 1869, a fatura de 30 de agosto registra a importação de dez exemplares de cada um dos dois volumes de *Elementos de Geometria*⁵⁶², no valor total de 100 francos (5 cada), transportados pelo vapor *Newton* (MARTINS FRÈRES, 1869a⁵⁶³; 1869b⁵⁶⁴). O número total de livros adquiridos desde 1869 revela a intenção do seu uso como material pedagógico com os estudantes da instituição.

Já no período republicano, foram feitas compras de mercadorias em Paris, entre os anos de 1890 e 1891. As faturas mostram que houve a aquisição de um exemplar do primeiro volume (por 5,50 francos) e um do segundo (por 6,00 francos), além de quatro exemplares de um terceiro volume da obra de Coltat (E. DELOGE, 1891a), possivelmente a versão com figuras geométricas, em relevo de 1890. No Museu do Instituto Benjamin Constant, encontra-se um exemplar do segundo volume da obra e um do volume com figuras, ambos em francês. A seguir, esses dois exemplares serão analisados em seus conteúdos, discursos e materialidade.

O segundo volume de *Éléments de Géométrie* foi impresso em Paris pela *Institution Impériale des Jeunes Aveugles* em 1866. Seu conteúdo é escrito todo em língua francesa, traz alguns elementos pré-textuais e, em seguida, nove seções (seção 9 a seção 17) que abordam temas específicos de Geometria. Essas seções, por sua vez, possuem suas respectivas subdivisões, conforme o Quadro 26. O texto contém uma segunda divisão, feita em 185 proposições contínuas, iniciada no número 221 e finalizada no número 405⁵⁶⁵. As proposições organizam as seções de acordo com a proposta pedagógica do material. Ao que tudo indica, as seções de 1 a 8 e as proposições de 1 a 220 encontram-se no primeiro volume da obra.

⁵⁶² Dessa vez, o título da obra aparece em português, como “Elementos de Geometria” e não “Éléments de Géométrie”. Essa pode ser apenas uma tradução do título no recibo, contudo, considerando que foram comprados, ao todo, 20 exemplares, provavelmente foi feito o pedido desses volumes em português para o uso dos alunos em classe.

⁵⁶³ MARTINS FRÈRES. Duplicata da Factura dos artigos abaixo declarados carregados em Liverpool a bordo do Vapôr Flamsteed. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869a. Nota Fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1869, fl. s/n.

⁵⁶⁴ MARTINS FRÈRES. Ofício sobre o pagamento de materiais encomendados de Paris. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE 5 7 de 1869, fl. s/n.

⁵⁶⁵ As seções de 1 a 8 e as partes de 1 a 220 se encontram, provavelmente, no primeiro volume da obra de Coltat.

Quadro 26 - Seções e temas de *Éléments de Géométrie*⁵⁶⁶

Seções	Títulos e Subdivisões
section neuvième. ⁵⁶⁷	relation entre les carrés construits sur les côtés d'un triangle ⁵⁶⁸
	rapport de la circonférence au diamètre
	rapport des aires de deux polygones semblables
section dixième.	problèmes élémentaires sur les surfaces.
section onzième.	les plans et les angles polyèdres - nota bene
	préliminaires
	perpendiculaires aux plans
	droites parallèles
	plans parallèles
	angles formés par les plans
	plans perpendiculaires entre eux
	des angles polyèdres
section douzième	des polyèdres
	volume du parallélépipède
	volume du prisme
	volumen de la pyramide
	volumen du tronc de pyramide
section treizième	des polyèdres semblables
	construction des polyèdres réguliers
section quatorzième	des trois corps ronds
	génération de leur surface
	aire d'une surface courbe. volume du corps terminé par cette surface.
	mesure du cylindre
	mesure du cône
section quinzième	sphère
	circles de la sphère
	plan tangent
	aire de la sphère
	volumen de la sphère
section seizième	de l'ellipse
section dix-septième	parabole, hyperbole, hélice, spirale

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Coltat (1866).

Pode-se perceber que, entre os temas tratados por este volume, estão: Relação entre os quadrados construídos nos lados de um triângulo, Razão entre a

⁵⁶⁶ Tradução do quadro contendo as seções e, entre parênteses, os títulos e subdivisões: “seção nona (relação entre os quadrados construídos sobre os lados de um triângulo; razão entre a circunferência e o diâmetro; razão entre as áreas de dois polígonos semelhantes); seção dez (problemas elementares em superfícies); décima primeira seção (planos e ângulos poliédricos - nota bene; preliminares; perpendiculares a planos; retas paralelas; planos paralelos; ângulos formados por planos; planos perpendiculares entre si; ângulos poliédricos); seção décima segunda (dos poliedros; volume do paralelepípedo; volume do prisma; volumen da pirâmide; volumen da pirâmide truncada); seção treze (polyedros semelhantes; construção de poliedros regulares); seção quatorze (dos três corpos redondos; geração de sua superfície; área de uma superfície curva; volume do corpo terminado por esta superfície; medida do cilindro; medida do cone); décima quinta seção (esfera; círculos da esfera; plano tangente; área da esfera; volume da esfera); décima sexta seção (da elipse); décima sétima seção (parábola, hipérbole, hélice, espiral)”.

⁵⁶⁷ Todos os três subtítulos compõem o título da seção.

⁵⁶⁸ As frases destacadas em negrito são os títulos das próprias seções do livro.

circunferência e o diâmetro, Razão entre as áreas de dois polígonos semelhantes; Problemas elementares em superfícies; Planos e ângulos poliédricos; Poliedros; Poliedros semelhantes; Construção de poliedros regulares; Três corpos redondos; Esfera; Elipse; Parábola, Hipérbole, Hélice e Espiral. Segundo Araújo (2014), o texto contido nos livros costuma ser dividido em páginas capitulares, subcapitulares, titulações internas e outros elementos de apoio. Cada repartição é feita de acordo com um padrão e lógica editorial a ser respeitado pelos impressores. Mesmo sendo um manual cujo autor era cego, essas divisões e elementos também aparecem na obra em braille, o que mostra uma absorção dos padrões culturais de editoração, diagramação e impressão do livro em tinta, no contexto de produção do livro em braille.

No que se refere ao currículo de Geometria, o decreto que institui o Regulamento Provisório do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (BRASIL, 1854c) previa que o ensino de “geometria plana e rectilinea” acontecesse a partir do quinto ano de curso. Na prática, contudo, isso não parece ter ocorrido, pois, no ofício de 15 de março de 1861⁵⁶⁹, Claudio Luiz da Costa informa que o professor para a cadeira de Geometria ainda não havia sido nomeado, impossibilitando que o diretor informasse sobre os compêndios adotados na disciplina. Os livros de Coltat só foram comprados em 1869 e, a partir da década de 1870, tem-se o dado de que a Geometria era ministrada nos dois últimos anos do curso: no sétimo, se estudava “a primeira parte até a theoria dos polygonos e do circulo” e, no oitavo, o restante da geometria (MAGALHÃES, 1872a; 1880a). Benjamin Constant relata que essa disciplina fazia parte dos ramos da instrução secundária, compreendendo a “geometria plana até á theoria dos polygonos” (MAGALHÃES, 1871). O mesmo dado aparece no período republicano, pois, entre as matérias do curso secundário, do então novo Regulamento para o Instituto Nacional de Cegos (BRASIL, 1890), estavam: “geometria elementar plana e no espaço; noções de trigonometria”, também estudadas no sétimo ano do curso.

O ensino da Geometria, contudo, não era ministrado para as alunas. Em relatório de 22 de março de 1871, após listar todas as disciplinas que compunham a instrução primária e secundária do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, Benjamin Constant faz a seguinte colocação: “Todas estas matérias, com excepção, para as

⁵⁶⁹ COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 15 de março de 1861*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1861c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1861, fl. 306-309.

alumnas, da geometria e do inglês, foram estudadas pelos alunos de ambos os sexos.” (MAGALHÃES, 1871, p. 9). Na Lei Geral do Ensino de 1827 (BRASIL, 1827), que mandava criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, são listados no seu sexto artigo⁵⁷⁰, os conteúdos a serem ministrados pelos professores. No 12º artigo há a informação de que, para o ensino das meninas, deveriam ser trabalhados os conteúdos expressos no artigo 6, com exclusão das noções de geometria e a aritmética limitada às suas quatro operações, além das prendas relativas à economia doméstica.

Tanto o relatório de 1871 como a Lei Geral do Ensino de 1827 tem suas similaridades, excluindo a Geometria do currículo ofertado às alunas. Mas fica a questão do ensino secundário. Apesar da colocação de Benjamin Constant, não era prática no Brasil do século XIX ensinar conteúdos do secundário para mulheres. Entretanto, além dos dados do relatório, não há nenhuma documentação que afirme que o curso das alunas era concluído em menos tempo que o dos alunos, ou que revele grandes disparidades entre a educação dos dois gêneros, a não ser no ensino profissional. Ainda que os dados sobre a educação das meninas na instituição sejam escassos, isso pode indicar que, dentro do estabelecimento especializado, elas recebessem uma instrução muito próxima àquela oferecida aos estudantes homens.

Assim como o segundo volume de 1866, o volume de *Éléments de Géométrie*, impresso em 1890, também foi produzido em Paris pelo instituto de cegos e é mantido no Museu do Instituto Benjamin Constant. Praticamente todo o seu conteúdo é preenchido por figuras geométricas em relevo, e as páginas contendo seus elementos pré-textuais estão em língua francesa. A obra conta com 158 figuras e foi produzida para servir como um livro complementar à edição de 1866, de forma a ilustrar seus conteúdos curriculares.

Sobre a materialidade dessas obras, possivelmente, por não haver ainda formas de impressão eficientes do braille em frente e verso e pelo fato de a impressão de figuras geométricas dificultar esse processo, as duas foram elaboradas com uma configuração de dupla página em braille/relevo, seguida de dupla página sem braille/relevo. Dentro do que Araújo (2014) chama de elementos “extratextuais”, a

⁵⁷⁰ “Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.” (BRASIL, 1827).

edição de 1866 possui uma capa dura esverdeada e lisa, com uma etiqueta em braille pregada no canto inferior esquerdo, onde se lê “Hipp. Coltat Éléments de Géométrie 2º volume 1866”. A etiqueta não é do período em que o livro foi produzido, uma vez que o sinal de maiúscula é utilizado no início de cada nome próprio. A obra também parece ter recebido um novo encapamento e uma nova encadernação, em virtude da presença de papelão nas junções que se encontram entre o miolo e suas folhas. Já a edição de 1890 possui uma capa em tons de preto e branco e uma lombada esverdeada. Em sua etiqueta está o seguinte texto em braille: “Hipp. Coltat Éléments de Géométrie Figures 1890”. O encapamento, as características materiais do miolo e das páginas indicam que houve nova encadernação, tanto na Constituição do Império como na edição de 1866 de *Éléments de Géométrie*, fatores que complexificam a análise de sua materialidade e dos sentidos nela imbricados, uma vez que não se trata da mesma composição material do objeto que era administrado pelos estudantes e professores da instituição.

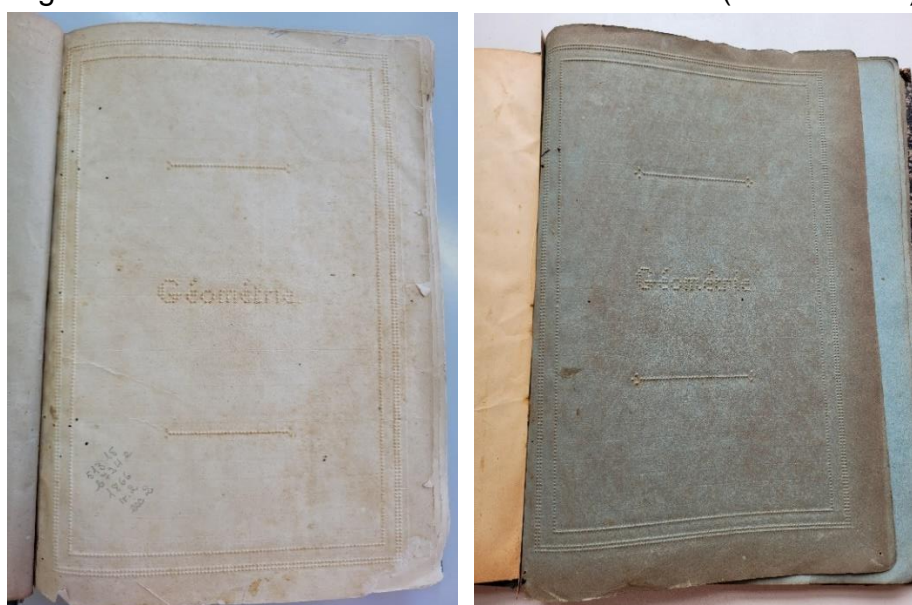
Figura 23 - Capas de *Éléments de Géométrie* (1866 e 1890)



Fonte: Coltat (1866, capa; 1890, capa). Acervo do Instituto Benjamin Constant.
Fotografia: Acervo pessoal

Os elementos pré-textuais⁵⁷¹ de ambos os livros apresentam as três primeiras páginas com o anterosto⁵⁷², o frontispício⁵⁷³ e uma outra contendo a “Ecriture des Aveugles”⁵⁷⁴. O anterosto exibe a palavra “Géométrie”⁵⁷⁵ centralizada na folha e escrita pela máquina de Foucault (caracteres romanos feitos com relevo pontilhado, conforme mostra a figura). Há ainda elementos estéticos táteis, duas linhas centralizadas acima e abaixo do título e dois quadrados pontilhados ao longo da margem que dão destaque à palavra ao centro.

Figura 24 - Ante-rostos de *Éléments de Géométrie* (1866 e 1890)



Fonte: Coltat (1866, anterosto; 1890, anterosto). Acervo do Instituto Benjamin Constant.
Fotografia: Acervo Pessoal.

Na versão de 1866, no frontispício ou página de rosto, estão descritos:⁵⁷⁶ o título da obra - “éléments de géométrie”; autoria - “par hipp. coltat”; texto sobre o autor

⁵⁷¹ Segundo Araújo (2014), os elementos pré-textuais de um livro são aqueles que mais sofrem variações, podendo comportar uma série de informações, dentre elas: a falsa folha de rosto (ou anterosto), folha de rosto (ou frontispício), dedicatória, epígrafe, sumário, lista de ilustrações, lista de abreviaturas e siglas, prefácio, agradecimentos e, também, introdução.

⁵⁷² De acordo com Anjos (1886, p. 49): “O ante-rostos é a pagina que precede o frontispício, e contém simplesmente os titulos principaes da obra; colloca-se quasi ao centro da pagina, sendo comtudo o claro inferior um pouco maior que o superior. A sua utilidade é muito apreciada para as collecções, e n’esse caso serve de titulo geral, emtanto que o frontispício tem sómente o titulo do livro com a designação do tomo. Nas obras que formam collecção, colloca-se-lhe por baixo o numero do volume.”

⁵⁷³ Na versão de 1890, o frontispício vem depois da “Ecriture des Aveugles”.

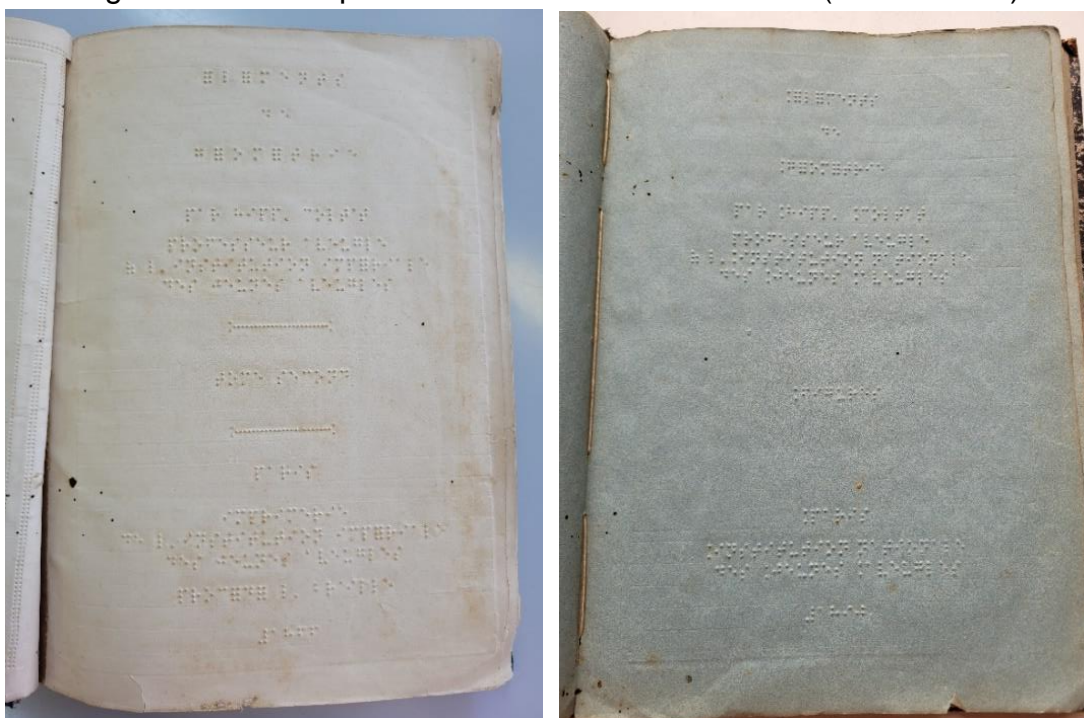
⁵⁷⁴ O livro *Méthode Complète de Contre-Basse* de Amand Charles Durier (1860) que está no museu do IBC também apresenta a parte chamada “Ecriture des Aveugles” (Escrita dos Cegos).

⁵⁷⁵ “Geometria”.

⁵⁷⁶ Tradução do texto contido no frontispício do volume de 1866: “elementos de geometria. por hipp. coltat. professor cego da instituição imperial para jovens cegos. segundo tomo. impresso na instituição imperial para jovens cegos. método de l. braille. 1866”.

- “professeur aveugle á l’institution impériale des jeunes aveugles”; volume - “tome second”; cidade e local onde foi impresso - “Paris”, “imprimerie de l’institution impériale des jeunes aveugles”; método de escrita utilizado - “procédé I. braille”; e ano de impressão - “1866”. Na versão de 1890, temos praticamente o mesmo texto, com algumas diferenças: “l’institution impériale des jeunes aveugles” é modificado para “Institution nationale des Jeunes Aveugles”⁵⁷⁷; “tome second” é substituído por “Figures”⁵⁷⁸; os termos “imprimerie de” e “procédé I. braille” não aparecem nesta versão; o ano de impressão é “1890”; e todos os nomes próprios são antecidos pelo sinal de maiúscula. Isso nos mostra que, mesmo não constando na “Ecriture des Aveugles”, o sinal de maiúscula já era utilizado na época de sua impressão.

Figura 25 - Frontispícios de *Éléments de Géométrie* (1866 e 1890)



Fonte: Coltat (1866, frontispício; 1890, frontispício). Acervo do Instituto Benjamin Constant.
Fotografia: Acervo Pessoal.

A segunda (1890) e a terceira (1866) páginas dos elementos pré-textuais contêm a “Ecriture des Aveugles. Procédé de L. Braille Professeur Aveugle”⁵⁷⁹, que se trata de uma tabela apresentando alguns sinais em braille e seus respectivos caracteres no alfabeto romano e algarismos arábicos, escritos em relevo pelo método

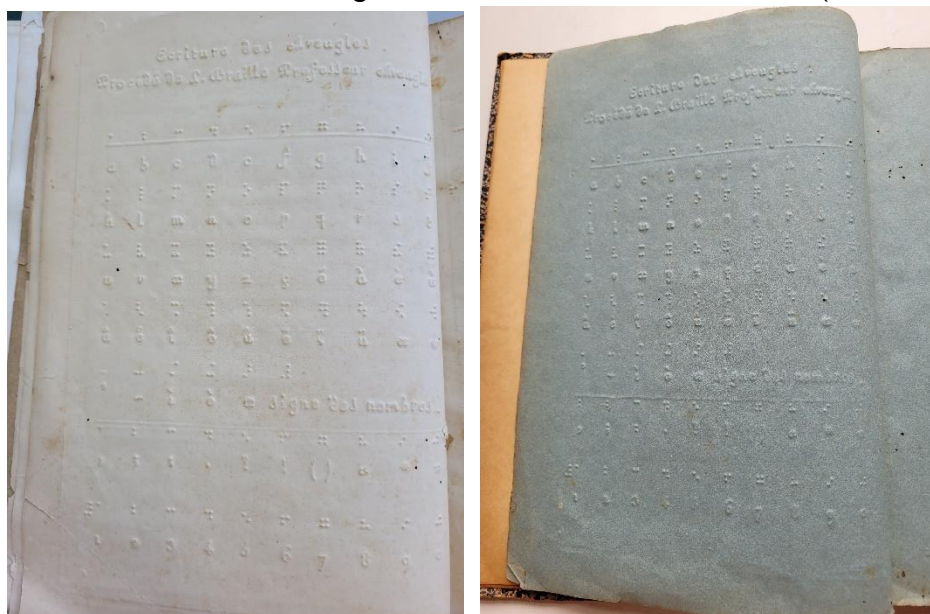
⁵⁷⁷ É preciso destacar que o nome do instituto parisiense foi modificado com o passar do tempo.

⁵⁷⁸ “Figuras”.

⁵⁷⁹ “Escrita dos cegos. Método de L. Braille Professor Cego”.

de Sébastien Guillie⁵⁸⁰. Nela, temos as letras do alfabeto, letras acentuadas⁵⁸¹, sinais de pontuação, o sinal de número em braille (pontos 3456) e os números de 0 a 9. Apesar de ser uma obra de geometria, não há sinais matemáticos em braille nesta página⁵⁸². A presença dessa tabela permitia que uma pessoa vidente ou cega, que desconhecesse o braille, pudesse, por conta própria (caso fosse alfabetizada em tinta ou conhecesse o alfabeto romano em relevo), decodificar e compreender alguns dos sinais que compõem o Sistema Braille. Ela poderia servir, por exemplo, caso algum professor ou professora vidente se esquecesse de um sinal específico em braille, podendo consultá-lo para sanar suas dúvidas. Por ser o segundo tomo e a edição com figuras em relevo, pode ser que outros elementos pré-textuais, que compõem a obra, estivessem presentes no seu primeiro tomo, tal como o índice - aspecto comum às edições em braille.

Figura 26 – *Ecriture des Aveugles* em *Éléments de Géométrie* (1866 e 1890)



Fonte: Coltat (1866, *Ecriture des Aveugles*; 1890, *Ecriture des Aveugles*).
Acervo do Instituto Benjamin Constant. Fotografia: Acervo Pessoal.

Os elementos, tais como o título, autor, capa e outro, que se apresentam antes do texto ou “corpo do livro”, são chamados por Arantes (2022) de a “pele do livro”. A pele atribui ao corpo uma aparência e é considerada um “paratexto” pela autora,

⁵⁸⁰ Escrita semelhante à desenvolvida por Valentim Haüy, aprimorada pelo então diretor do instituto de cegos de Paris, Dr. Guillié (ALMEIDA, 2018).

⁵⁸¹ É importante destacar que se trata de um livro em francês, contendo, portanto, somente as letras acentuadas presentes na referida língua.

⁵⁸² Na obra *École d'orgue* de Lemmens (1873) há uma página semelhante a “*Ecriture des Aveugles*”, em que são apresentados a simbologia musical em braille e sua correspondência no método de Guillié.

atributo que confere mais uma camada para o efeito de unidade da obra. “A pele é o órgão fora-dentro. A pele-paratexto garante uma aparência ao corpo do texto, instaura-o dentro de um contexto, permite o toque de outros corpos, de outros leitores, de outros livros” (p. 70). Os elementos partilhados com o texto em si não são apenas atributos que encerram, permeiam ou fecham o sentido e a materialidade da obra, eles permitem a atribuição de outros sentidos a esse corpo a partir do seu contato com o leitor e da sua relação com o conteúdo do impresso.

6.2. Da materialidade às práticas de leitura em braille

De maneira geral, todos os livros analisados possuem seu texto em braille bem preservado. A *Constituição do Império* tem suas páginas desgastadas pelo tempo, principalmente as do índice, em que as primeiras letras de certas linhas, à esquerda, estão levemente apagadas e há manchas que escureceram o papel. *Éléments de Géométrie* (1866), apesar de datar da década de 1860, não possui marcas intensas de uso ou de má conservação que possam ter desgastado a escrita em relevo.

A Constituição em braille pesa 1,633 quilos, possui 95 páginas (5 pré-textuais e 90 com o restante do conteúdo) e mede 32cm por 25cm. Já a obra de Coltat, de 1866, pesa 1,656 quilos, possui 110 páginas (3 pré-textuais e 107 do texto em si), com medidas de 32,5cm por 24cm. Ambas apresentam 31 linhas para impressão tipográfica; desconsiderando a primeira linha que servia para a paginação, nas demais era possível imprimir 33 caracteres por linha, o que soma 990 caracteres em braille por página, contando os espaços em branco (cela vazia).

Devido à semelhança das duas obras, é possível dizer que a tipografia da instituição brasileira seguia os padrões de impressão daquela realizada em Paris, tanto no que se refere ao tamanho das páginas, dos caracteres em relevo e, também, da composição das obras. Sobre o tamanho das obras em relevo, Álvares de Azevedo, no prefácio ao livro de Guadet (1851, p. VI), comenta: “as letras empregadas pelos cegos ocupam muito mais lugar do que as do alphaheto commum; um volume ordinário fôrma, pouco mais ou menos, cinco dos nossos”. Em virtude de tal fato, Azevedo acreditava que as obras que os cegos deveriam usar para estudar teriam de ser muito resumidas.

Figura 27 - *Constituição Política do Imperio do Brazil* em braille



Fonte: Brasil (1878[?]). Acervo do Instituto Benjamin Constant. Fotografia: Acervo pessoal.

A versão com figuras de *Éléments de Géométrie* (1890) tem a maior parte de suas formas geométricas com o relevo preservado, algumas, contudo, revelam certo achatamento, o que pode indicar um uso mais intensivo ou a má conservação da obra. O livro pesa 918 gramas, possui 41 páginas medindo 35cm de comprimento por 24,5cm de largura e, diferente da maior parte dos livros da exposição, sua folha tem uma cor cinza escura. A numeração das páginas também se encontra centralizada, no topo da folha e sem apresentar o sinal de número. Cada página contém de uma a oito figuras geométricas em relevo, antecidas de sua respectiva numeração.

Figura 28 - *Éléments de Géométrie* (1890)



Fonte: Coltat (1890, p.24-25). Acervo do Instituto Benjamin Constant. Fotografia: Acervo pessoal.

De maneira geral, o livro em braille era muito maior, mais pesado, frágil e escasso, se comparado aos livros em tinta. Sua folha possuía uma gramatura mais elevada, as letras, em relevo e padronizadas em tamanho, eram, geralmente, maiores do que as em tinta, assim como o espaçamento entre elas. Isso tudo aumentava o tamanho do material e fazia com que a mesma obra fosse dividida em vários volumes. Apesar de tantas diferenças, é possível observar que, conforme aponta La Torre (2014), o formato do livro em braille manteve uma correlação direta com os livros em tinta, conservando uma estrutura semelhante, ainda que sua leitura fosse feita de maneira distinta. Assim como o livro impresso em tinta, o livro em braille apresentava certas estruturas fundamentais existentes no *códex*: composição de folhas dobradas um certo número de vezes, determinando o formato do livro, com índice, paginação e distribuição do texto na página, de forma contínua. Ou seja, houve uma continuidade na cultura do livro em braille, da mesma forma que houve da cultura do manuscrito na cultura do impresso, após a invenção de Gutemberg (CHARTIER, 1999).

No que se refere à diagramação, tanto na Constituição como na obra de Coltat, a margem do papel tem cerca de 1cm de distanciamento do texto, e os parágrafos ocupam cerca de dois caracteres. Em ambas, a numeração de página se encontra centralizada no topo de cada lauda, seguindo o modelo corrente, mas sem o sinal de número (pontos 3456) precedendo os caracteres em relevo⁵⁸³. Já a numeração presente no índice da Constituição é feita com algarismos romanos em braille. Por fim, os artigos da Constituição estão numerados com algarismos romanos.

Apesar de representar menor economia de espaço, a “carta de lei”, o primeiro título da Constituição, o juramento do imperador, o Ato Adicional e a Lei de Interpretação se iniciam em páginas distintas, sem darem continuidade ao texto da legislação que os precedem. O mesmo não acontece com *Éléments de Géométrie* (1866), em que não há separação das seções ou subdivisões em página distinta, o que faz com que o texto de 1866 seja praticamente todo contínuo e contemple, ainda, algumas abreviações (como no caso do termo “corollaire” e “problème”⁵⁸⁴ que, algumas vezes, aparecem como “corroll.” e “prob.”)⁵⁸⁵. A abreviação das proposições

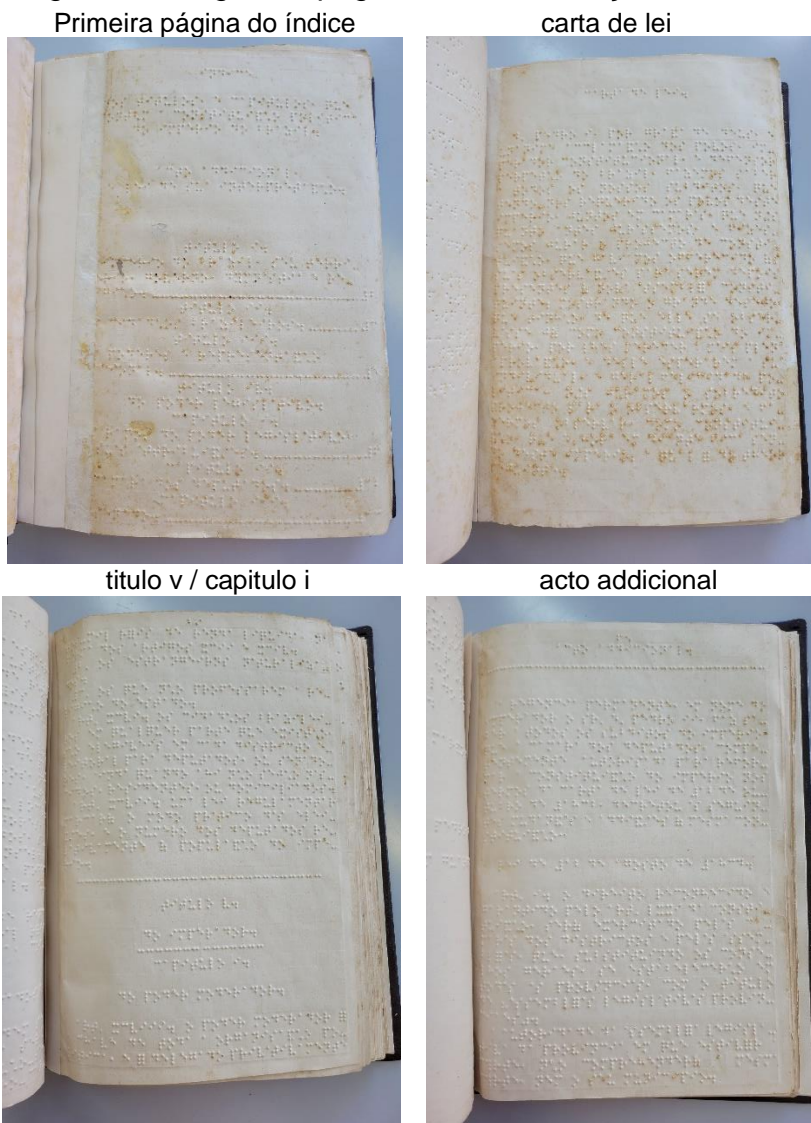
⁵⁸³ Essa característica do não uso do sinal de número na paginação dos livros era algo comum da cultura escrita braille. Todos os livros do período presentes nas exposições seguem o mesmo modelo.

⁵⁸⁴ “Corolário e problema”.

⁵⁸⁵ A abreviação somente é feita quando o termo aparece duas vezes seguidas. Na segunda vez em que é usado, o termo está abreviado.

também consta em outras obras do gênero “Elementos de Geometria”. Essa estratégia de composição pode ter sido usada pelos impressores (tanto em tinta como em braille) para utilizar o máximo do papel. É preciso lembrar que o braille ocupava muito espaço da folha, gerando vários volumes durante a produção de uma mesma obra.

Figura 29 - Algumas páginas da Constituição em braille

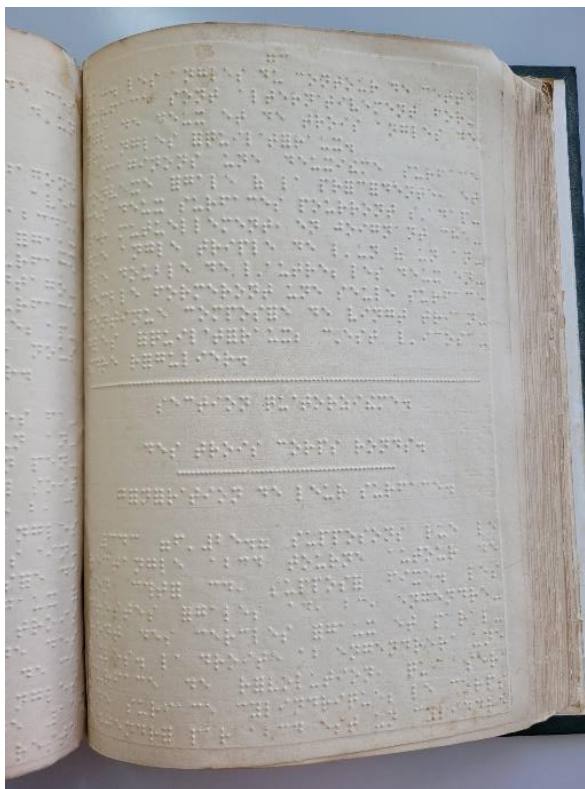


Fonte: Brasil (1878[?], p. I; 1; 29; 65). Acervo do Instituto Benjamin Constant.
Fotografia: Acervo pessoal

Éléments de Géométrie (1866) e a Constituição do Império têm a apresentação das leis, seções, títulos, subtítulos e capítulos centralizados e há espaçamento entre linhas ou há a presença de uma linha pontilhada separando-os. A linha pontilhada que separa os títulos e seções é longa, e aquela que separa os capítulos da Constituição ou os subtítulos da obra de Coltat é mais curta. Essas linhas pontilhadas criam

momentos de “pausa” para a leitura tátil. Para analisar esse recurso, é interessante lembrar a função expressiva dos elementos não verbais, trazidos por Chartier (2002) e que, de alguma forma, intervêm, não só na organização e na disposição do texto, mas também na sua representação e nas experiências de leitura. Esses momentos de pausa poderiam promover uma melhor orientação da leitura, indicando que um tema foi finalizado ou iniciado e oferecendo maior conforto para o leitor cego.

Figura 30 - *section quatorzième*⁵⁸⁶ (p. 73) de *Éléments de Géométrie* (1866)

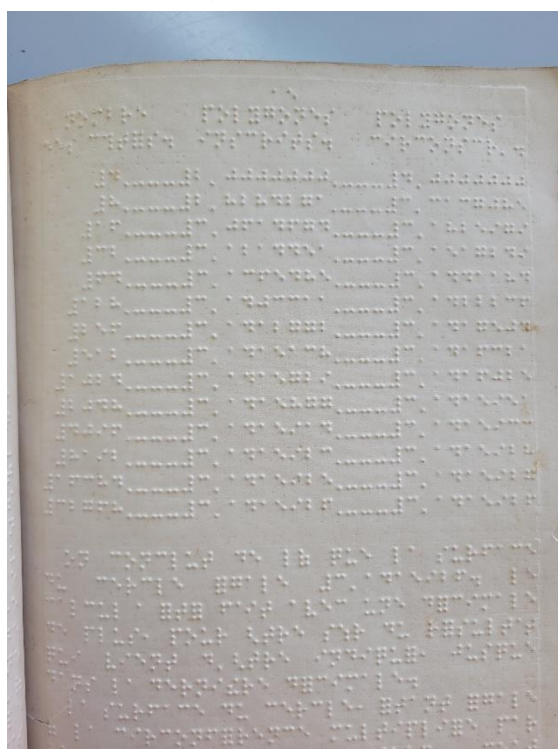


Fonte: Coltat (1866, p. 73). Acervo do Instituto Benjamin Constant. Fotografia: Acervo pessoal

Apesar de praticamente todo o livro de Hippolyte Coltat estar repleto de texto, na página 15 encontramos uma configuração diferenciada, similar a uma tabela de três colunas por 15 linhas. A tabela é utilizada para explicar o valor da superfície (ou perímetro) de uma circunferência, a fim de que os leitores aprendessem sobre o famoso número que fora calculado pela primeira vez por Arquimedes, conhecido como π (pi), e apresentado por Coltat com o valor de 3,1415926. Na tabela, a primeira coluna se refere ao *número de lados*, a segunda aos *polígonos inscritos* e a terceira aos *polígonos circunscritos*.

⁵⁸⁶ “Seção quatorze”.

Figura 31 - Tabela (p. 15) em braille e adaptada em tinta



nombres des côtés.	polygones inscrits.	polygones circonscr..
4	2.0000000	4.0000000
8	2.8284271	3.3137085
16	3.0614674	3.1825979
32	3.1214451	3.1517245
64	3.1365485	3.1441184
128	3.1403311	3.1422236
256	3.1412772	3.1417504
512	3.1415138	3.1416321
1024	3.1415729	3.1416025
2048	3.1415877	3.1415951
4096	3.1415914	3.1415933
8192	3.1415923	3.1415928
16384	3.1415925	3.1415927
32768	3.1415926	3.1415926

Fonte: Coltat (1866, p. 15); Adaptação da tabela elaborada pelo autor.

De acordo com Araújo (2014), tabelas e quadros são elementos demonstrativos que ajudam na síntese de determinada informação. Este é um claro recurso pedagógico que utilizava uma estética em relevo diferenciada para que os alunos conseguissem construir determinado conhecimento, sem que este fosse feito pela via tradicional – por meio de um texto contínuo. O autor, editor ou impressor que inseriu tal tabela tinha um claro interesse em atingir seu público leitor de acordo com suas preferências estéticas e formas de acessar ou interagir com a informação apresentada. Conforme pontua Araújo Neto (2006, p. 135), não é apenas o leitor que confere sentido à materialidade do livro:

No circuito de produção do livro, alguns profissionais (ilustrador, diagramador, capista ou designer de capas, etc.) podem realizar seu trabalho de modo a pensar em um sentido que presumivelmente estará adequado ao texto (ou ao estilo do autor), às preferências estéticas de possíveis leitores – como consumidores de um produto – ou ainda ao conteúdo do texto.

Da mesma forma como, normalmente, há uma escolha pela harmonia visual que os tipos trazem a partir de uma estética do impresso (ARAÚJO, 2014), é possível considerar que há uma harmonia tátil na impressão em braille, que se expressa na composição das páginas em relevo presentes nos livros. Ainda que haja uma padronização do sistema, quanto ao tamanho do caractere, gramatura da folha e orientação dos tipos, existe uma estética tátil que se manifesta na produção do livro

em relevo. Tal estética recebe influências do formato do livro em tinta, mas também considera as melhores formas de composição para seu uso pela via do tato.

As posturas da leitura são influenciadas pelo formato e pela materialidade do livro. No caso do livro em braille, La Torre (2014) elucida que sua materialidade impõe uma atividade leitora que, normalmente, é feita sentada, com o livro sobre uma superfície plana e as mãos tocando levemente as páginas. A partir disso, é interessante questionar em que contexto e com quais funções eram feitas as leituras em braille. O grande problema é que, conforme salienta Chartier (2011, p. 77), a história das práticas de leitura é “dificultada tanto pela raridade dos vestígios diretos quanto pela complexidade da interpretação dos indícios indiretos”. O mesmo pode ser dito sobre os vestígios dessas práticas feitas com livros em braille durante o século XIX – difíceis de serem encontrados.

No prefácio ao livro de Guadet (1851), Azevedo nos relata algumas experiências vivenciadas pelos alunos do Instituto de Paris, que informam momentos em que a leitura era realizada:

todos os dias ha uma meia hora de leitura para os alumnos. Ha cinco divisões de leitura que correspondem ás cinco classe; diárias; na primeira lê-se a historia sagrada e obras apropriadas ás idades dos meninos; na segunda a historia geral da antigüidade; na terceira a historia romana; na quarta a historia da França; e na ultima um curso de litteratura, tirado de diversos autores, como de Laharpe, Villemain, Barante, etc, etc. Esta ultima é feita pelo instituidor Mr. Guadet. (p. VI-VII)

Afirma-se ainda que, para os alunos destinados ao ramo industrial, era feita, durante uma hora (normalmente à noite), a leitura de “bons autores francezes e estrangeiros”, a fim de terem conhecimentos gerais sobre história e ciências. Apesar de trazer poucos detalhes, o trecho parece elucidar a respeito de momentos de leitura coletiva, em que um docente ou instrutor, em horário específico, lia determinado texto em voz alta para os estudantes. Sendo Azevedo um dos fundadores do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e tendo a instituição parisiense como modelo para o currículo e as práticas escolares, pode ser que esse tipo de atividade também ocorresse no instituto do Rio de Janeiro.

Em relatório publicado no Correio da Victória de 02 de abril de 1859, o diretor Claudio Luiz da Costa menciona uma forma de leitura coletiva praticada pelos alunos sob sua supervisão:

Cumpre-me diser alguma cousa sobre o magistério especial que aqui exerço, e em que emprego duas horas todos os dias; as que vão das 7 as 9 da noite. Consiste em leituras variadas, recreativas ou instructivas proporcionadas às idades dos aducandos e aos seus adiantamentos, nas quaes tenho em vista

encaminhar e fortalecer sua educação moral e religiosa, e fazer-lhes tomar gosto pela instrução. Á esta ocupação me entrego com praser, vendo quanto eles propios solicitão taes lições e as buscão com empenho. Raras vezes meus outros afazeres me tolhem da palestra em que lhes faço commentarios e observações, explicando-lhes as palavras cuja significação ignorão, e exigindo que me demonstrem na palestra seguinte a moralidade das anedotas, contos e historiasinhas, ou o faserem o resumo da leitura, e nestas descrições alguns já se exprimem com desembaraço, mostrando haver compreendido o assumpto de que se tratou. (COSTA, 1859f, p. 3)

A partir desses dados documentais, é possível perceber que a leitura do livro escolar em braille possuía também algumas semelhanças com a do livro em tinta. Uma delas é a leitura do livro feita em voz alta pelo professor em sala de aula. Esse tipo de prática acontecia, por exemplo, durante a cópia manuscrita dos compêndios, realizada pelos alunos e ditada pelos docentes. Assim como, historicamente, houve uma passagem da leitura do livro em tinta em voz alta para a silenciosa (CHARTIER, 1999), esse processo também ocorreu com o surgimento do braille. Segundo La Torre (2014), anteriormente às formas de escrita em relevo, os livros somente eram acessíveis à pessoa cega se fossem lidos em voz alta por outrem; a partir da disseminação do Sistema Braille, passa a ser possível a leitura silenciosa.

Na década de 1850, havia pouquíssimo material em braille no Brasil, o que implicava em práticas de leitura coletiva. Além disso, segundo Galvão e Batista (2009a), a leitura em voz alta era o modo por excelência de apropriação dos livros escolares, justificada pela ideia de aquisição da fluência da leitura e pela apreensão correta do “sentimento” do gênero textual lido⁵⁸⁷. Para os autores, somente com a inclusão de atividades e exercícios nos livros escolares é que se inicia um “entendimento” de uma nova forma de ler que caminhava para a leitura silenciosa. Paradoxalmente, conforme aponta Chartier (1999), havia uma leitura em voz alta, a fim de ensinar os alunos a lerem silenciosamente, conforme indicava a cultura escolar e escrita do século XVIII, que perdurou durante o século XIX.

No caso da *Constituição do Império* e de *Éléments de Géométrie*, a quantidade de volumes impressos ou comprados, 100 exemplares em 1878 para a Constituição e 10 exemplares de cada um dos dois primeiros volumes da obra de Coltat em 1869, permitia uma leitura individualizada, sem a necessidade de auxílio do professor, uma

⁵⁸⁷ Bittencourt (2008) destaca que o aluno deveria “ler o texto, dominar as palavras escritas e repeti-las para o professor diante dos colegas. A ‘lição’ do livro caracterizava-se por ser uma repetição oral” (p. 207). Havia, portanto, dois momentos: o primeiro, quando o professor atuava como mediador e os alunos liam em voz alta o texto didático em uma prática comunitária; o segundo, quando o aluno “privatizava” essa leitura, lendo individualmente para decorar o texto ou realizar os exercícios.

vez que cada estudante teria um livro disponível para si. Ainda assim, seus usos e apropriações poderiam ser diversos, da mesma forma como a elaboração do seu conteúdo. Para Chartier (2017, p.36), “uma leitura cultural das obras lembra que as formas como são lidas, ouvidas ou vistas também participam da construção do seu significado”. Galvão e Fonseca (2017, p. 79) afirmam:

Também somente operamos com a noção de apropriação quando buscamos compreender os modos de ler, de gêneros específicos, predominantes em certas comunidades de leitores: se eram silenciosos ou em voz alta, intensivos ou extensivos, públicos ou privados. Esses modos de ler, partilhados ou não, são essenciais nos processos de produção de sentidos.

Embora não haja informações abundantes sobre as práticas de leitura no Imperial Instituto, há diversos indícios, na documentação, de como elas ocorriam na instituição. No que diz respeito ao aprendizado da leitura, em menos de dois anos, após a abertura do Instituto, Xavier Sigaud (1856a, fl. 42) afirmava: “Hoje os meninos todos sabem ler corrente; a maior parte escreve e faz praticamente as quatro primeiras operações de calculo.”⁵⁸⁸ É preciso, contudo, relativizar essa fonte, uma vez que a informação é destinada ao ministro do Império pouco tempo após a inauguração da instituição. Havia um provável interesse do diretor em mostrar que o Instituto estava funcionando bem, com resultado positivo na aprendizagem dos estudantes. Sabe-se que, durante o Império, o aprendizado da leitura era realizado nos três primeiros anos do curso⁵⁸⁹ (COSTA, 1857c), juntamente com noções de gramática e a escrita, em caracteres ordinários com uso da máquina de Foucault⁵⁹⁰ (MAGALHÃES, 1873d). Já no final do primeiro ano, os alunos eram examinados em algumas de suas habilidades leitoras; deveriam, para isso, “Ler sem soletrar, em pontos salientes, pelo systema de L. Braille. Escrever o abcdario d’este systema, em relevo. Conhecer pelo tacto os algarismos ordinários.” (COSTA, 1865, fl. 257)⁵⁹¹. Em ofício de 1861, o diretor Claudio Luiz da Costa (1861, fl. 306) relatou como acontecia esse aprendizado:

Logo que se conhecem as letras do seu alfabeto especial e as combinaçoens das silabas, começam a lêr pelo Expositor Portuguez que foi impresso em Paris em pontos salientes para úso privativo d'este Instituto. Varião a leitura com a do Cathecismo, bem conhecido, de Montpellier, tambem impresso na mesma capital privativamente para este estabelecimento. Quando os alumnos se achão prontos em lêr e escrever,

⁵⁸⁸ SIGAUD, José F. X.. Relatório de 26 de março de 1856. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1856a. Relatório. Manuscrito. Cod.: AN IE5 2 de 1856, fl. 42.

⁵⁸⁹ COSTA, Claudio Luiz da. Relatório de 30 de janeiro de 1857. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857c. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 27-31.

⁵⁹⁰ MAGALHÃES, Benjamin Constant B.. Relatório de 21 de julho de 1873. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1873d. Relatório. Manuscrito. Cód.: IE5 9 de 1873 fl. 49.

⁵⁹¹ COSTA, Claudio Luiz da. *Resultado dos exames públicos feitos no Instituto de 08 de dezembro de 1865*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1865b. Cód.: AN IE5 6 de 1865, fl. 257-260.

continúo a exercitar-se e aperfeiçoar-se com a leitura de muitos manuscriptos sobre historia e religião, e em apostillar os compendios que não há manuscriptos ou impressos.⁵⁹²

Percebe-se, portanto, que, após o reconhecimento dos sinais em braille e do início do processo de alfabetização, por meio do aprendizado sobre as combinações das sílabas, são iniciadas práticas de leitura com uso dos livros em relevo adquiridos pela instituição. Em 1861, a leitura era iniciada pelo *Expositor Portuguez* e o *Cathecismo de Montpellier*, seguindo com o estudo de outras obras manuscritas e com a cópia manuscrita dos compêndios a serem apostilados.

No que diz respeito à leitura e escrita de outras línguas, o aprendizado da Língua Francesa se iniciava a partir do 4º ano de curso, e o da Língua Inglesa (de maneira não oficial) a partir do 6º ano, ambos para alunos e alunas (MAGALHÃES, 1873a; 1875). Além do ensino no momento das aulas, já no Regimento Interno da instituição (BRASIL, 1854a), eram previstos, para todos os dias, espaços na grade horária para estudo e leituras, tais como: “repetição das lições estudadas na véspera” (das 6h às 7h no verão e das 7h às 8h no inverno), “estudo preparatório das lições de música” (das 11h30 às 13h no verão e das 12h30 às 14h no inverno), “leitura instructiva” (das 16h30 às 17h30, somente no verão), “estudo preparatorio das lições para o dia seguinte, e havendo tempo, leitura instructiva ou religiosa, como determinar o Director de accordo com o Capellão” (das 18h30 às 20h30, somente no verão), “Estudo preparatorio das lições para o dia seguinte” (das 18h às 20h, somente no inverno) e “leitura instructiva ou religiosa” (das 20h às 20h30, somente no inverno). Também nas férias e nos feriados era previsto “estudo preparatorio das lições. O tempo restante será dado ao recreio, ou leitura, ou trabalho mechanic, conforme a inclinação particular dos alumnos, que será attendida pelo Director”, das 19h às 20h.

Já no período republicano, em sua *Breve Notícia* de 1896, o então diretor Brasil Silvado afirma que encontrou uma grade horária em que todos os dias, das 19h às 20h, era reservado tempo para “estudo geral”; nas segundas, quartas e sextas havia “estudo geral” das 8h às 8h30; e nas terças, quintas e sábados, “aula de banda e estudos” das 6h às 8h30 (SILVADO, 1896, p. 35). Em seguida, o autor apresenta o novo horário elaborado, em que os momentos de “estudo geral de sciencias e lettras” ocorriam todos os dias das 6h30 às 7h30 e das 19h às 20h15.

⁵⁹² COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 15 de março de 1861*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1861c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1861, fl. 306-309.

Fossem intensivas, extensivas, em grupo, individualmente, em voz alta ou de forma silenciosa, as práticas de leitura ocorriam em diversos espaços e momentos distintos, não somente nas aulas e naqueles reservados para o “estudo geral” ou a “leitura instrutiva”, mas também é preciso considerar os tempos de oração, as trocas de informação e as atividades de lazer, em que essas práticas eram exercidas, ainda que informalmente e de maneira não intencional. A própria leitura individual e silenciosa, quando possível, se dá de maneira diferente em ambientes coletivos, como as instituições educacionais. A esse respeito, Chartier (1999, p. 143-144) ressalta:

A leitura silenciosa, mas feita em um espaço público (a biblioteca, o metrô, o trem, o avião), é uma leitura ambígua e mista. Ela é realizada em um espaço coletivo, mas ao mesmo tempo ela é privada, como se o leitor traçasse, em torno de sua relação com o livro, um círculo invisível que o isola. O círculo é, contudo, penetrável e pode haver aí intercâmbio sobre aquilo que é lido, porque há proximidade e porque há convívio. Alguma coisa pode nascer de uma relação, de um vínculo entre indivíduos a partir da leitura, mesmo silenciosa, pelo fato de ser ela praticada em um espaço público.

Outra característica do uso dos livros em braille é que sua leitura era intensiva; liam-se os mesmos volumes, inúmeras vezes, devido à incipiência da oficina tipográfica e às poucas obras disponíveis. Revelando carência de livros em braille, em relatório de 30 de janeiro de 1857⁵⁹³, Costa (1857, fl. 30) traz informações sobre os poucos volumes presentes na biblioteca: “já estão muito lidos por estes alumnos, que pedem com insistência outros”; em seguida, afirma que “o expositor, as fabulas de Hesopo, e o catecismo que se mandarão copiar em França, e a história do Brazil copiada pelo fallecido Manoel Alves d’Azevedo, já estão lidos e relidos, e não há que lêr.” (fl. 38). O relato sobre a falta de livros em relatórios futuros aponta que esse problema foi uma constante no século XIX. A leitura extensiva só se torna possível com uma dinâmica de produção em grande escala, a partir da virada do século, com a importação de maquinário novo e maior quantidade de operários trabalhando, o que permitiu uma evolução na quantidade e variedade de livros em braille para leitura.

Por fim, as práticas de leitura poderiam ocorrer de maneiras diversas, dentro do Instituto, não apenas devido aos momentos, espaços ou posições de leitura empregados, mas pela diversidade dos próprios alunos e alunas. Como expõe Certeau (2014), o consumo da cultura nunca é passivo, há várias formas dos sujeitos, individualmente, consumirem, interpretarem e produzirem sentido sobre os objetos culturais a sua volta. A fabricação oriunda do consumo de determinado objeto ou

⁵⁹³ COSTA, Claudio Luiz da. Relatório de 30 de janeiro de 1857. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857c. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 27-31.

produto cultural, como os livros em braille, pode dar-se de forma coerente ou incoerente com aquela feita pelo grupo ao qual o sujeito pertence, no caso, a comunidade de estudantes cegos. De acordo com o autor, a produção dos consumidores “é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.” (CERTEAU, 2014, p. 39, grifos no original).

A preferência sobre a leitura da Constituição do Império e da História do Brasil, presentes na Lei de 15 de outubro de 1827, é um claro interesse da cultura política imperial pós-independência de utilizar a educação como instrumento de formação de uma identidade nacional e do cidadão brasileiro. Além disso, refletia um ideário civilizatório, em que os jovens deveriam conhecer a sua legislação para que, no futuro, pudessem exercer sua cidadania. Contudo, a proposta de uso do texto constitucional não dava garantias de que esse sentimento de pertencimento seria alcançado, tampouco fazia com que os jovens brasileiros (cegos ou videntes) se sentissem mais cidadãos ao conhecerem sua lei maior. Conforme argumenta Certeau (2014), a presença e a circulação de uma representação, ensinada, muitas vezes, por educadores, não indica o que ela é para seus usuários. É importante analisar a manipulação dessa representação por praticantes que não a fabricam. “Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização.” (p. 39).

Arantes (2022) destaca que as características do livro reverberam em seu conteúdo e vice-versa: “O livro não é uma caixa que abriga um conteúdo, nem puramente uma materialidade oca de significância” (p. 68). Sua forma, suporte, estrutura de transmissão e recepção afetam profundamente os possíveis usos e as interpretações sobre as obras. Não é possível, portanto, separar a materialidade da obra de suas significações. O livro em braille, necessariamente, cria uma outra experiência de leitura imposta pela materialidade da obra. Suas características físicas e forma de apresentação impõem uma outra dinâmica de contato e de relação com o sistema de escrita e, conseqüentemente, com a língua, que não é lida visualmente, mas apropriada pelo sentido do tato.

6.3. Dos protocolos às práticas de leitura em braille

A Constituição, por ser um texto legislativo, não apresenta protocolos e ritmos de leitura estabelecidos para serem lidos e utilizados por estudantes, ainda que fosse uma obra recorrente no ambiente escolar. Já *Éléments de Géométrie*, trata-se de um manual escolar, com uma estrutura, linguagem e textos voltados para esse ambiente e destinado ao uso de docentes e alunos. Mais especificamente, trata-se de uma obra que foi elaborada para ser utilizada no Instituto de Cegos de Paris. Por essa razão, é interessante analisar os protocolos de leitura ali presentes, a fim de compreender quais usos o autor esperava que o seu leitor visado estabelecesse sobre a obra. Sobre os protocolos ou contratos de leitura e utilização propostos pelos livros didáticos durante o século XIX, Batista (1999) ressalta que os manuais realizavam uma mediação que possibilitava ao professor um alto grau de autonomia em relação ao próprio livro. Os compêndios e as antologias eram um exemplo disso:

Eles contêm, no primeiro caso, um resumo da matéria e, no segundo, um conjunto de textos para exploração em sala de aula. Não possuem exercícios ou atividades e raramente se dirigem, por meio de enunciados ou notas, aos alunos que os utilizarão. Embora termine por, em grande parte, definir os conteúdos que deverão ser ensinados - no caso das antologias -, constituem um complemento à ação dos professores que devem introduzir devolva a matéria sugerisse exercícios, fazer ações propor acréscimos. (BATISTA, 1999, p. 552).

Para mapear os protocolos presentes na obra de Coltat é preciso analisar as 185 proposições que compõem o seu segundo tomo, identificadas por uma numeração que inicia em 221 e vai até 405. Esse número aparece no início do parágrafo e é, muitas vezes, seguido de um título ou palavra que expressa a proposta pedagógica contida no texto subsequente. Entre essas palavras estão: *théorème*, *scolie*, *corollaire*⁵⁹⁴, *remarque* e *problème*⁵⁹⁵. Outros dois termos aparecem uma única vez na obra: *reciproque* e *lemme*⁵⁹⁶. Em determinados momentos, a numeração é sucedida pela indicação de uma figura⁵⁹⁷ ou simplesmente por um texto informativo (sem o título). O método dedutivo-axiomático que apresenta teoremas, definições, problemas e proposições está fortemente ligado a uma tradição euclidiana. Vários livros do período apresentavam proposições como o de Coltat. Contudo, além de organizar as informações da obra seguindo a proposta de Euclides, essa numeração

⁵⁹⁴ Algumas vezes aparece abreviado, como “coroll.”.

⁵⁹⁵ “teorema, escólio, corolário, nota, problema”.

⁵⁹⁶ “recíproco e lema”.

⁵⁹⁷ Pelos sinais de “parêntese”, e “f.”, referente as figuras geométricas do livro de 1890.

possibilitava ao leitor cego localizar, com mais facilidade, determinado conteúdo disposto ao longo das páginas, ao estudar e folhear o livro.

Cada termo que sucede a numeração das proposições carrega consigo uma proposta pedagógica diferente. Nas partes relativas ao “théorème”, há a apresentação de um teorema, conceito ou proposição matemática/geométrica. Um exemplo está na proposição de número 347, presente na subdivisão “mesure du cylindre”⁵⁹⁸ da seção quatorze “des trois corps ronds”⁵⁹⁹, que exhibe o seguinte teorema: “347 teorema. a superfície lateral de um cilindro é medida pela circunferência da base multiplicada pela altura”⁶⁰⁰ (p. 76). Segundo Almeida (2008, p. 23), em Euclides os teoremas “têm por objetivo constatar e demonstrar que um objeto, que sabemos existir, possui ou não possui uma propriedade”.

Em seguida, a proposição 348 contém um “remarque”, que nada mais é que uma nota com informações adicionais sobre o teorema:

348 nota. se a base do cilindro reto fosse uma figura curvilínea diferente do círculo, sua superfície lateral seria avaliada da mesma forma, e o teorema pode ser generalizado da seguinte forma: a superfície lateral de um cilindro reto tem por medida o perímetro da base multiplicado pela altura. (p. 76-77)⁶⁰¹

Outro termo que é apresentado na mesma seção é “scolie”, um comentário ou explicação de um teorema ou proposição. Na mesma subdivisão, há um exemplo de seu uso, na parte 349: “349 escólio. sendo o cilindro reto, de base circular, seja r o raio desta base, h a altura do cilindro, e a a área da superfície lateral: teremos $a=2\pi r h$ ”⁶⁰²⁶⁰³ (p. 77, grifos nossos). Na sequência, tem-se “corollaire” trata-se de um texto que faz referência a uma consequência, resultado ou dedução de uma proposição já demonstrada. Na proposição 350, tem-se o seguinte exemplo: “350 corolário. a superfície lateral do cilindro direito é a de um retângulo cuja base seria a circunferência da base do cilindro desenvolvida em linha reta, e a altura a do cilindro.”⁶⁰⁴ (p. 77). De acordo com Almeida (2008), corolários e escólios passam a ser

⁵⁹⁸ “Medição do cilindro”.

⁵⁹⁹ “Três corpos redondos”.

⁶⁰⁰ “347 théorème. La surface latérale d'un cylindre a pour mesure la circonférence de la base, multipliée par la hauteur”.

⁶⁰¹ “348 remarque. si la base du cylindre droit était une figure curviligne autre que le cercle, sa surface latérale s'évaluerait de la même manière, et le théorème pourra se généraliser ainsi : la surface latérale d'un cylindre droit a pour mesure le périmètre de la base multiplié par la hauteur”.

⁶⁰² Nessa equação “ π ” representa a letra grega π .

⁶⁰³ “349 scolie. le cylindre étant droit, á base circulaire, soient r le rayon de cette base, h la hauteur du cylindre, et a l'aire de la surface latérale: on aura $a=2\pi r h$ ”.

⁶⁰⁴ “350 corollaire. la surface latérale du cylindre droit est celle d'un rectangle dont la base serait la circonférence de la base du cylindre développée en ligne droite, et la hauteur celle du cylindre”.

incluídos, com finalidade pedagógica, em algumas obras de Geometria, a partir do século XV, reflexo de um contexto de tradição dos livros escolares e de elaboração de compêndios baseados na proposta euclidiana. Todos esses quatro termos (“théorème”, “remarque”, “scolie” e “corollaire”) tinham a função de dar informações demonstrativas ao leitor sobre o conteúdo estudado e apresentado pelo livro.

Por fim, outro termo recorrente é o “problème” que é, justamente, um problema matemático a ser resolvido. Um exemplo dessa proposta está na proposição 237, presente na “rapport de la circonférence au diamètre”⁶⁰⁵ da seção nove: “237 problema. (f. 135.) dadas as áreas de um polígono regular inscrito e de um polígono circunscrito semelhante, encontre as áreas dos polígonos regulares inscritos e circunscritos, com o dobro do número de lados.”⁶⁰⁶ (p. 11). Segundo Almeida (2008, p. 23), problemas “constituem o conjunto de proposições em que se prova a existência de figuras geométricas”. Após o referido enunciado, o livro traz os passos para a sua resolução, de modo que as áreas dos polígonos sejam encontradas. Apesar de se tratar de um problema matemático, ele não é feito para que o aluno o resolva de forma independente, mas serve como uma demonstração de sua resolução, possivelmente para ser observado junto ao docente.

Um elemento interessante, presente nesse mesmo problema, é a indicação da figura de número 135, logo no início do enunciado; está entre parênteses (pontos 2356) e precedida pela letra “f” (pontos 124): “(f. 135.)”. Essa numeração é uma referência feita às figuras geométricas em relevo do livro *Éléments de Géométrie*, de 1890, e presente em várias partes da obra de 1866. A indicação das figuras costuma aparecer logo após a numeração e o título de uma das proposições do livro, de forma a ilustrar o problema, teorema ou informação passada pelo autor. A obra, portanto, estabelece uma dinâmica de consulta do livro com figuras, de forma a complementar as informações do livro com texto em braille, promovendo um melhor entendimento do conteúdo pela via do tato. Segundo Almeida (2008), no modelo euclidiano “os Problemas são demonstrações que provam a possibilidade de se construir as figuras geométricas e os Teoremas provam as propriedades das figuras geométricas” (p. 84).

⁶⁰⁵ “relação entre a circunferência e o diâmetro”.

⁶⁰⁶ “237 problème. (f. 135.) étant données les surfaces d’un polygone régulier inscrit et d’un polygone semblable circonscrit, trouver les surfaces des polygones réguliers inscrits et circonscrit, d’un nombre double de côtés”.

Figura 32 - Figura nº 135 do livro *Éléments de Géométrie* (1890)



Fonte: Coltat (1890, p. 33). Acervo do Instituto Benjamin Constant. Fotografia: Acervo Pessoal.

É possível dizer que as características materiais próprias do livro em braille, como o índice da Constituição, a página com a “Ecriture des Aveugles” da obra de Coltat e a própria necessidade do uso dos dois livros do autor de forma complementar (um com o texto mais descritivo, teoremas e problemas referentes aos conteúdos de Geometria e o outro com as figuras geométricas em relevo relativas ao texto), elaboravam formas de uso, apropriação e interpretação do texto didático, próprias para o manuseio e aprendizado dos alunos cegos.

No que se refere à representação do conteúdo apresentado pelo manual escolar, no início da seção 11, “les plans et les angles polyèdres”⁶⁰⁷, há uma expressão centralizada em destaque: “nota bene”. Essa é uma locução latina que significa “note bem”, cujo intuito era fazer com que o leitor prestasse atenção na informação que vem logo em seguida:

as figuras relativas aos teoremas seguintes podem ser construídas usando uma, duas ou três pranchas, para representar os planos, e dez bastões, para representar as linhas; por isso nos absteremos de indicar o número da figura, no início do enunciado de cada um desses teoremas. daremos os números para os ângulos poliédricos e os poliedros.⁶⁰⁸ (p. 28)

⁶⁰⁷ “planos e ângulos poliédricos”.

⁶⁰⁸ “Les figures relatives aux théorèmes suivants peuvent si construire á l’aide d’une, deux ou trois planchettes, pour représenter les plans, et d’une dizaine de baguettes, pour représenter les lignes ; c’est pourquoi nous nous abstiendrons d’indiquer le numéro de la figure, au commencement de l’énoncé de chacun de ces théorèmes. nous remettrons les numéros pour les angles polyèdres et les polyèdres”.

O trecho destacado pela nota afirma que não haveria a indicação do número de figuras em relevo nessa seção, conforme era feito ao longo do livro, e menciona a possibilidade de os próprios leitores construírem as referidas figuras, que serão elucidadas pelos teoremas seguintes, com o uso de duas ou três pranchas e dez bastões. Essa é uma estratégia utilizada pela obra para que os alunos possam compreender os conceitos geométricos manuseando outros artifícios além do próprio texto em braille e das figuras em relevo. É preciso ressaltar que, tradicionalmente, os conteúdos de geometria nos livros em tinta eram acompanhados de ilustrações das formas geométricas, usuais no modelo euclidiano. A presença apenas do texto descritivo possivelmente tornaria os conceitos e o aprendizado muito abstrato e, para o público com cegueira, quase impraticável. No caso do livro em braille, temos duas estratégias similares propostas pelo próprio manual didático: uso de uma obra complementar com figuras em relevo ou o manuseio de materiais concretos para a elaboração das formas em sala de aula.

Outra estratégia pedagógica utilizada pela obra de Coltat é a presença de alguns números entre parênteses para indicar um conceito que já foi explanado em alguma parte anterior do livro e que tem relação direta com o conteúdo que está sendo apresentado. Por exemplo, no texto sobre a medição de ângulos diedros⁶⁰⁹, contido na subdivisão “angles formés par les plans”⁶¹⁰ da seção 11 “les plans et les angles polyèdres”⁶¹¹, após a parte 295, “lemme”, há um trecho que faz referência ao conceito trabalhado pelo teorema da parte 290: “tracemos, noutro ponto e da cumeeira, e nas duas faces, as perpendiculares ed, ef, a esta reta. os dois ângulos bac, def, serão iguais, pois têm seus lados paralelos **(290)**; assim, etc”⁶¹² (p. 43, grifos nossos)⁶¹³. O referido teorema da proposição 290 afirma: “se dois ângulos bac, edf, não situados no mesmo plano, têm seus lados paralelos e orientados na mesma direção, esses ângulos são iguais e seus planos são paralelos.” (p. 41). Ou seja, a obra possibilita que o leitor faça um movimento de retorno ao teorema já estudado, caso sinta a necessidade de relembrar o conceito ao qual o trecho faz referência ou, simplesmente,

⁶⁰⁹ “mesure des angles dièdres”.

⁶¹⁰ “ângulos formados pelos planos”.

⁶¹¹ “planos e ângulos poliédricos”.

⁶¹² “menons, en un autre point e de l’arrête, et dans les deux faces, les perpendiculaires ed, ef, á cette droite. Les deux angles bac, def, seront égaux, comme ayant leurs côtés parallèles (290) ; donc, etc.”.

⁶¹³ O referido teorema da parte 290 afirma: “se dois ângulos bac, edf, não situados no mesmo plano, têm seus lados paralelos e orientados na mesma direção, esses ângulos são iguais e seus planos são paralelos.”.

reforça que as informações das partes 295 e 290 estão, de alguma forma, conectadas. Trata-se, assim, de outro elemento que, mesmo não sendo algo original do autor, uma vez que está presente em outras obras do gênero, possibilitava um maior conforto e facilidade para o leitor cego se localizar na obra e manuseá-la.

Por fim, além dos teoremas, escólios, corolários, notas, problemas, indicações de figuras e referências a partes já trabalhadas pelo texto, o livro também traz novo tipo de informação (como em *réci-proque* e *lemme*), pois utiliza, algumas vezes, de exemplos para explanar certos conceitos e, em outros momentos, propõe a construção de figuras geométricas, como acontece na nona seção. Nessa seção, após o teorema 221, há a orientação para construção⁶¹⁴ de um quadrado (*acde*), conforme demonstrado a seguir⁶¹⁵:

221 teorema. (f.126.) se uma linha *ac* é dividida em duas partes *ab*, *bc*, o quadrado feito em toda a linha *ac* conterá o quadrado feito em uma parte *ab*, mais o quadrado feito na outra parte *bc*, mais o dobro do retângulo incluída nas duas partes *ab*, *bc*, que é expressa da seguinte forma: ac^2 , ou $(ab+bc)^2 = ab^2+bc^2+2*ab*bc$.⁶¹⁶

Vamos construir o quadrado *acde*; tome $af=ab$; tome *fg* paralelo a *ac* e *bh* paralelo a *ae*. O quadrado *acde* é dividido em quatro partes: *abef* é o quadrado feito em *ab*, pois tomamos $af=ab$; *igdh* é o quadrado feito em *bc*; para $ac=ae$ e $ab=af$, $ac-ab=ae-af$; portanto $bc=ef$; mas, por causa das paralelas, $ig=bc$ e $dg=ef$, portanto *higd* é igual ao quadrado feito em *bc*. Essas duas partes sendo subtraídas do quadrado total, restam os dois retângulos *bcbg*, *efih*, cada um dos quais tem medida $ab*bc$; portanto, etc. (COLTAT, 1866, p.1-2).⁶¹⁷

⁶¹⁴ No livro *Elementos de Geometria*, do Marquês de Paranaguá (1846, p. XI), há o seguinte conceito de *construções geométricas*: “Intendemos por construções geométricas aquellas operações graphicas, em que so se emprega a regua, e o compasso”.

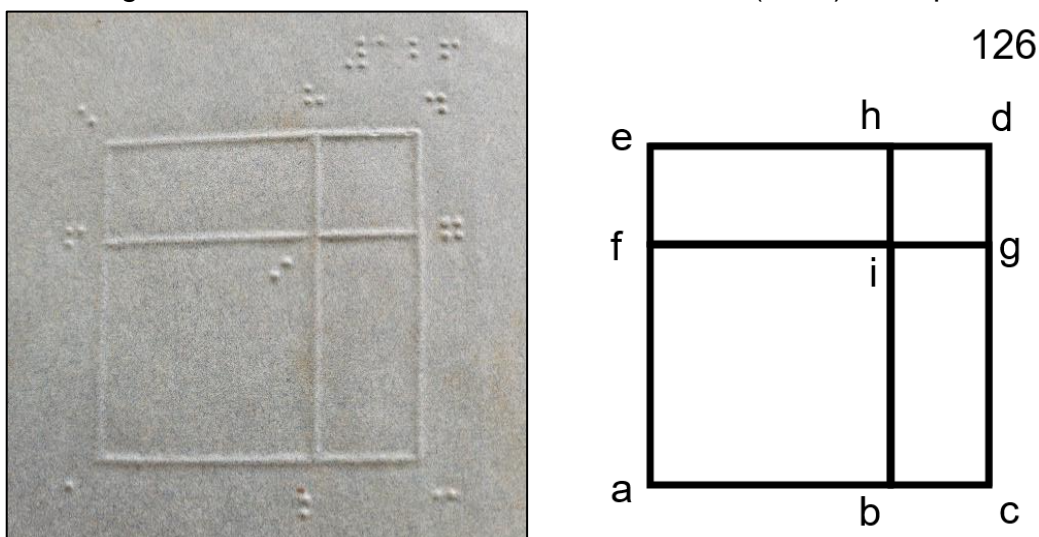
⁶¹⁵ Em 1873 Benjamin Constant traz elementos sobre como eram feitas as operações aritméticas: “As operações arithmeticas fazem-nas empregando dois methodos: o methodo em pontos da escripta especial; e o das chapas de zinco com algarismos do systema geral de ferro fundido. Há chapas munidas de todos os signaes precisos para o estudo d’algebra.” (MAGALHÃES, 1873g, p. 11).

⁶¹⁶ O asterisco em negrito representa o sinal em braille de Coeficiente (pontos 34).

⁶¹⁷ “221 théorème. (f.126.) si une ligne *ac* est divisée en deux parties *ab*, *bc*, le carré fait sur la ligne entière *ac* contiendra le carré fait sur une partie *ab*, plus le carré fait l’autre partie *bc*, plus deux fois le rectangle compris sous les deux parties *ab*, *bc*, ce qu’on exprime ainsi: ac^2 , ou $(ab+bc)^2 = ab^2+bc^2+2*ab*bc$.

construons le carré *acde*; prenons $af=ab$; menons *fg* parallèle á *ac* et *bh* parallèle á *ae*. Le carré *acde* est divisé en quatre parties: *abef* est le carré fait sur *ab*, puisque l’on a pris $af=ab$; *igdh* est le carré fait sur *bc*; car $ac=ae$ et $ab=af$, $ac-ab=ae-af$; donc $bc=ef$; mais, á cause des parallèles, $ig=bc$, et $dg=ef$, donc *higd* est égal au carré fait sur *bc*. ces deux parties étant retranchées du carré total, il reste les deux rectangles *bcbg*, *efih*, que ont chacun pour mesure $ab*bc$; donc, etc.”.

Figura 33 - Figura nº 126 do livro *Éléments de Géométrie* (1890) e adaptada em tinta



Fonte: Coltat (1890, p. 30). Acervo do Instituto Benjamin Constant. Fotografia: Acervo pessoal (à esquerda); Adaptação visual da figura, elaborada pelo autor (à direita).

Essa última estratégia lembra um exercício escolar a ser concluído pelo leitor; contudo, ele é feito para que o estudante ou professor tivesse como base e utilizasse a figura de número 126 em relevo, do exemplar de 1890, ao qual o teorema faz referência. Não se trata de um processo de construção concreta da figura geométrica, em papel ou com outro material, mas uma elaboração abstrata a partir do toque orientado sobre as figuras do livro complementar de Coltat.

De acordo com Bittencourt (2008), havia nos livros didáticos do século XIX dois discursos que o integravam: um texto com seu “conteúdo explícito” exposto de forma sistemática e simplificada referente a disciplina; e seu discurso pedagógico que abrangia resumos, questionários, exercícios, indicando como aquele conteúdo deveria ser apreendido. Segundo a autora, “O livro escolar aparecia, no final do século XVIII, como principal instrumento para a formação do professor, garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação de conteúdo e método de acordo com as prescrições do poder estabelecido.” (p. 28). A literatura didática do XIX era herdeira dessa concepção que via o livro como aquele que assegurava o domínio do professor sobre certo conteúdo e garantia uma ideologia desejada pelo sistema de ensino. Havia a concepção de que os livros deveriam, inicialmente, ser lidos ou ditados para os alunos. Por essa razão, é possível compreender os discursos presentes no em *Éléments de Géométrie*, que diferem muito das obras didáticas contemporâneas, trazendo um texto pouco preocupado com seu público estudantil, em um formato tradicional que buscava passar os conteúdos, sem exercícios, esquemas ou atividades diversificadas.

As informações contidas no livro e apresentadas em diferentes formatos expõem os protocolos de leitura elaborados por Coltat, de acordo com as características do leitor almejado pelo autor: um leitor que é estudante e cego, visado por um autor que, além de professor, também é cego. Conforme expõe Chartier (2011), há no impresso vestígios do tipo de leitura que o autor ou editor pensaram para o texto. Dessa forma, o impresso não é um suporte neutro, mas

um objeto cujos elementos e estruturas remetem, de um lado, a um processo de fabricação cujas dificuldades eram grandes na época da composição manual e da impressão manual e, de outro, a um processo de leitura ajudado ou derrotado pelas próprias formas dos materiais que lhe é dado a ler. (p. 96)

No caso de *Éléments de Géométrie*, esses protocolos aparecem não somente na materialidade da obra, suas divisões de conteúdo e propostas grafo-visuais, mas também nas estratégias pedagógicas próprias dos manuais didáticos e específicas do ensino para cegos. A apresentação de teoremas e informações da disciplina, as resoluções de problemas, a ênfase em determinados conteúdos, a proposta de uso de figuras em relevo de um livro complementar, a indicação de conteúdos em outras partes do próprio livro referidas ao longo do texto, a “construção” de figuras geométricas e a própria sugestão, na “nota bene”, para o uso de material didático que está fora do domínio do livro ou do impresso, criam um movimento do leitor que, caso respeite tais protocolos, percorre a obra em um ritmo estabelecido pelo seu autor.

Os protocolos orientam um tipo de leitura e de uso do livro didático que estabelecem procedimentos próprios para a aquisição do conhecimento ali apresentado. O manual diádico em tinta impõe uma forma, estrutura e, algumas vezes, espaço específico de participação do leitor orientado de acordo com os interesses do autor. Exceto em raros momentos, como afirma Chartier (2003), o leitor só consegue participar ou marcar sua presença no livro de forma quase clandestina, em espaços deixados de lado na escrita, como a contracapa, páginas em branco ou na margem do texto. No caso do livro em braille, o leitor praticamente não tem essa opção de marcação clandestina, uma vez que é necessário todo um aparato técnico, como a máquina braille, régua ou reglete e punção para fazer uma marcação em relevo na página. Anotações e comentários acabam sendo feitos fora do livro, em folha à parte anexa, em caderno ou rascunho. Contudo, tais marcações ou comentários não foram encontrados por esta pesquisa⁶¹⁸.

⁶¹⁸ O que há nos livros analisados são apenas marcações a lápis que parecem ser de identificação do livro, além de códigos e carimbos da biblioteca do instituto.

Apesar das orientações expressas pelo livro, Chartier (2017) afirma que a compreensão de como as obras são apropriadas e as invenções que os leitores fazem dependem de uma série de variáveis: “dos efeitos de sentido para os quais apontam as próprias obras, dos usos e significados impostos pelas formas de sua publicação e circulação e das concorrências e expectativas que regem a relação que cada comunidade mantém com a cultura escrita.” (p. 43). É possível dizer que há múltiplas significações de uma mesma obra.

as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderam deles. Daí, uma dupla consequência. Antes de mais nada, dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores. Em seguida, pensar que os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo. (CHARTIER, 2011, p. 78)

Conforme revela o autor, há duas perspectivas de análise que contribuem para o entendimento desses processos de leitura e significação da informação. De um lado, a imposição dos dispositivos textuais sobre o leitor, em relação à obra, sua inscrição em um repertório de referências e de convenções e uma forma de ler e de compreender a informação. Do outro lado, uma pluralidade de leituras possíveis sobre o mesmo livro, de acordo com questões individuais, sociais e culturais de cada leitor. As representações contidas no impresso e as informações sobre as práticas leitoras ajudam a compreender os usos (socioculturais) e as significações elaboradas a partir do contato com o livro. No caso do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, temos uma tripla variável: os protocolos presentes nas obras escolares, os usos feitos pelos professores de acordo com suas intenções pedagógicas e propostas curriculares institucionais, e as apropriações resultantes das leituras dos próprios estudantes (leituras orientadas, coletivas ou individuais).

Apesar de a leitura, assim como afirma Certeau (2014), parecer ser constituída de uma atividade passiva, ela carrega os traços de uma produção silenciosa: atividade que flutua através da página, transforma o texto, improvisa significados e faz conexões com espaços escritos. Segundo o autor, o próprio leitor não estoca a informação adquirida, esquece-se, lendo, e se esquece do que foi lido. Reapropria o texto de maneira plural. Seus gestos, recordações e interpretações modificam os sentidos da

obra (CERTEAU, 2014). Dessa forma, mesmo com rígidos protocolos de leitura impostos pelo texto, é possível afirmar que leitores cegos tinham certa liberdade criativa sobre as informações e interpretações de suas obras escolares.

A leitura é interminável porque mesmo quando seguimos de maneira amestrada os caminhos das páginas, mesmo quando seguimos a narrativa ou a argumentação de cabo a rabo, da capa à contracapa, nossa leitura nunca será fixa, imutável. A leitura é interminável, pois quando chegamos à última página do códice e resolvemos retornar ao começo, a releitura não corresponderá ao que foi lido anteriormente, em um jogo de diferir-se de si, em um movimento constante, sem fim (ARANTES, 2022, p. 74)

De acordo com Lucio (2013), vários elementos que compõem o livro em braille refletem sobre sua leitura, tais como os aspectos materiais (composição, peso, dimensões da obra e quantidade de páginas), aspectos técnicos (qualidade do papel, espessura, tamanho e espaçamento do braille), aspectos estéticos (organização interna do texto, composição e padronização editorial) e aspectos textuais (gêneros discursivos e esferas de circulação). A partir da experiência de contato com o livro, por meio, principalmente, do tato, há como resultado uma interação muito mais profunda e intensa entre o leitor e os sentidos expressos pela materialidade da obra. Sobre o tema, Fulas (2021, p. 285) destaca:

O tipo de papel, a qualidade do relevo, o desenho das letras, o volume e peso do livro compunham os elementos que propiciariam uma experiência de leitura mais ou menos prazerosa ao cego. Diferentemente do leitor vidente, o cego estabelecia uma relação quase carnal com o livro, apreendendo seu conteúdo com a ponta dos dedos que deslizavam sobre as páginas, decifrando o conhecimento do mundo que estava ali, ao alcance de suas mãos – era uma nova forma de ver e conhecer o mundo. O livro desgastado, com a saliência do relevo quase imperceptível, ou com as páginas encardidas, era a prova de um leitor voraz, que das repetidas leituras já havia decorado seu conteúdo.

Outros aspectos relacionados ao indivíduo que lê também contribuem para as experiências de leitura. Segundo Zeni (2005), entre os fatores que influenciavam em uma maior proficiência de leitura e escrita do braille, é possível citar quando a perda de visão se deu e o tempo decorrido desde então, bem como a própria vontade e as possibilidades de aprendizado de cada sujeito. Para o autor, outro ponto relevante está na capacidade e sensibilidade do tato:

A proficiência na leitura depende do desenvolvimento tátil de cada um. Recorde-se que Sigaud, no discurso proferido por ocasião da instalação oficial do Instituto, citando Joseph Guadet, professor da escola de Paris, afirma que "essa sensibilidade não é a mesma no indivíduo cuja mão se conserva sempre livre da aspereza dos corpos estranhos, e naquele a quem os grosseiros trabalhos endurecem a epiderme". Embora estabeleça como importante a posição do indivíduo na sociedade, assunto que não pretendo discutir aqui por fugir aos objetivos deste item, fica patente a "qualidade" da pele como fator indispensável ao tato, principalmente nas mãos, utilizadas

para a leitura do sistema braille, que tem como característica importante estar cada letra exatamente embaixo da papila do dedo indicador, o que se constitui em sua grande vantagem sobre sistemas anteriores e posteriores. Com isto, o sistema braille atende a uma das principais características do tato, a percepção analítica, diversamente da visual, que é sintética, fato pouco compreendido à época por quem enxergava, que ainda constituía a maioria do professorado para cegos. (ZENI, 2005, p. 138).

Analisando a habilidade leitora pela mesma lógica, Abreu et al (2008) consideram que a leitura tátil é feita de maneira analítica, uma vez que é realizada de forma linear, letra a letra, e não por meio de reconhecimento de palavras completas, como acontece com a leitura em tinta, por isso ela é mais lenta e exige grande concentração. As autoras afirmam que hoje há três diferentes formas de leitura em braille pelo toque⁶¹⁹, a depender da desenvoltura do leitor cego, contudo, não foram encontrados dados que possam afirmar que estes procedimentos já eram exercitados em meados do século XIX. Em contrapartida, crítico sobre a consideração de que a leitura tátil seja puramente analítica, Mackenzie (1954, p. 22) pontua:

O aluno cego deixava de se interessar muito cedo pela composição dos signos, associando rapidamente uma forma, percebida pelo dedo, a um som, nem mais nem menos do que a criança vidente associa igualmente o som a uma forma visual. Processo difícil ou longo e, uma vez feito, o leitor considera os sinais Braille apenas do ponto de facilidade ou dificuldade que sua leitura apresenta. Se lhe perguntarem de quantos pontos uma determinada letra é composta, ou qual é a sua posição no layout original, ele obviamente hesitará, e terá que fazer um esforço mental antes de responder.⁶²⁰ (MACKENZIE, 1954, p. 22)

Conforme explica La Torre (2014), o braille possui uma configuração gráfica e tátil única, que demanda uma ordem de apresentação das letras, diferente do sistema em tinta. Assim, confusões usualmente feitas durante o processo de alfabetização em

⁶¹⁹ Segundo Abreu et al (2008, p. 36), há três técnicas empregadas:

“· Na primeira, utiliza-se apenas uma das mãos e a leitura é feita com a "polpa" do dedo indicador da mão direita, que desliza sobre a linha, explorando o texto, com o dedo indicador da mão esquerda sendo utilizado apenas para indicar a mudança de linha.

· Na segunda, ambos os indicadores exploram juntos a linha, movimentando-se um dedo ao lado do outro.

· Na terceira técnica, os dedos realizam movimentos independentes ao longo da linha, sendo que cada mão explora diferentes segmentos da mesma. A pessoa explora a primeira metade da linha com os dedos juntos, depois o indicador da mão direita desliza até o final da linha, enquanto o indicador da mão esquerda vai para o início da linha seguinte a fim de auxiliar no reconhecimento das primeiras palavras, encontrando-se com o indicador da mão direita quando este passa para essa linha com a finalidade de continuar a leitura.”

⁶²⁰ No original: “El alumno ciego dejaba muy pronto de interesarse por la composición de los signos, asociando rápidamente una forma, percibida por el dedo, a un sonido, ni más ni menos que el niño vidente asocia análogamente el sonido a una forma visual, El aprendizaje de los signos no es un proceso difícil ni largo, y, una vez realizado, el lector considera los signos del Braille únicamente desde el punto de la facilidad o de la dificultad que su lectura presenta. Si se le pregunta de cuántos puntos se compone una letra determinada, o cuál es la posición en la disposición original, dudará evidentemente, y tendrá que hacer un esfuerzo mental antes de contestar”.

tinta, entre letras semelhantes graficamente (tais como: p-q, d-b, n-r, f-t), acontecem no Sistema Braille, segundo a autora, mas com outros sinais alfabéticos que se assemelham pelo aspecto grafo-tátil (tais como d-f, h-j, e-i)⁶²¹. Isso significa dizer que, apesar de poderem representar um mesmo texto, há nuances nas formas de ler e de se alfabetizar no Sistema Braille que interferem na relação do sujeito com o escrito.

No que se refere à velocidade da leitura em braille, pesquisas indicam que, na atualidade, um leitor hábil pode ser capaz de ler cerca de 125 a 150 palavras por minuto (VENTURINI, 1975, apud LA TORRE, 2014; OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004, apud LUCIO, 2013), podendo chegar a 250 palavras por minuto, caso utilize as duas mãos (VENTURINI, 1975, apud LA TORRE, 2014). Sobre essa habilidade em níveis escolares, Ochaíta e Espinosa (2004, p. 167, apud LUCIO, 2013, p. 98) constataram que a velocidade de leitura é muito mais baixa, “em torno de 30 palavras por minuto no ensino fundamental, 50 no ensino médio e 98 no ensino superior”. A habilidade de leitura em braille pode ser, portanto, quase quatro vezes mais lenta do que a feita em tinta. Segundo Araújo (2014), um leitor veloz em tinta pode assimilar até 466 palavras por minuto.

Apesar de o formato do livro em braille, no século XIX, não ser exatamente o mesmo (inexistindo, por exemplo, a impressão frente e verso), tendo havido algumas mudanças no próprio código utilizado no Brasil, e considerando que as técnicas e práticas de leitura em braille, no ambiente escolar, provavelmente se transformaram com o passar do tempo, a estrutura desse tipo de material conservou muitas semelhanças com aquele que é produzido e utilizado na atualidade. Por isso, é possível fazer correlações das pesquisas sobre a velocidade da leitura em braille com a aquela praticada no XIX. Dessa forma, é perceptível que o formato de um mesmo texto, esteja ele em um livro braille ou escrito a tinta, cria um tempo e uma experiência de leitura distintos de acordo com o suporte que o carrega.

De acordo com Goulemot (2001), o sentido de um texto tem origem tanto do exterior cultural quanto do próprio texto. Esse sentido a ser adquirido no texto lido nasce dos sentidos que já foram previamente adquiridos por leituras e experiências anteriores. Nessa perspectiva, toda leitura é produção de sentido, nunca sendo ingênua, sem influência ou referência exterior a ela:

⁶²¹ Em braille: d (pontos 145); f (pontos 124); h (pontos 125); j (pontos 245); e (pontos 15); i (pontos 24).

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. (GOULEMOT, 2001, p. 108)

Para o autor, as formas “corretas” ou “dignas” de ler são passadas pelas instituições escolares ou familiares. Assim, é possível dizer que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos propagou, por meio de sua cultura escolar, as primeiras formas de leitura do braille praticadas no Brasil e, possivelmente, reproduzidas historicamente em outros ambientes escolares⁶²². Não é possível, contudo, afirmar que se lia em braille, da mesma forma que essa leitura é feita nos dias atuais. Apesar de haver semelhanças sobre a materialidade do livro, que impõe posturas e formas de leitura parecidas, com a mudança do contexto, das práticas escolares e da própria tecnologia (de produção e acesso ao livro), surgiram outras formas de ler. Até mesmo a relação entre a cultura leitora dos videntes e a dos cegos cria interferências que geram mudanças na relação da pessoa com deficiência visual e o impresso; a exemplo disso, estão os novos formatos de livros acessíveis (audiolivros, livros falados e digitais).

6.4. A leitura e a interpretação do livro com figuras em relevo

O volume com figuras de *Éléments de Géométrie* (1890) é o único vestígio documental do século XIX encontrado por esta pesquisa que transformou imagens ou formas geométricas em material acessível aos alunos cegos, por meio da impressão em alto relevo. Neste último tópico, é realizada uma reflexão sobre as práticas de leitura da obra de Coltat, tendo em vista a percepção, reconhecimento e interpretação das figuras em relevo. Apesar de ser um livro que deve ter demandado um intenso trabalho para a sua confecção, tendo em vista as tecnologias de impressão em braille do período, essa não foi a primeira experiência que deu acesso aos aspectos gráficos de conteúdos disciplinares aos estudantes com cegueira. Durante o Oitocentos, houve tentativas de reprodução de figuras geométricas em relevo, no próprio Imperial Instituto dos Meninos Cegos, algumas com mais e outras com menos êxito.

Na década de 1860, a fim de trabalhar os conteúdos de Geometria, o docente responsável pela disciplina construiu pranchas em relevo, utilizando caroços de

⁶²² Alguns institutos para pessoas com deficiência visual criados ao longo do século XX foram fundados por ex-alunos do Instituto Benjamin Constant, a exemplo do Instituto São Rafael localizado em Belo Horizonte/MG (LEÃO JUNIOR; GATTI, 2016; OLIVEIRA, 1995).

chumbo e cordões (COSTA, 1864a⁶²³). Conforme já mencionado no terceiro Capítulo desta tese, Claudio Luiz da Costa tentou encomendar algumas pranchas de Paris, mas não teve êxito e, mais tarde, o abridor da casa da moeda ficou encarregado de construir matrizes para a impressão de formas geométricas. Apesar dessas tentativas, o ensino de geometria ficou “estacionado” devido à falta de materiais (COSTA, 1867a). Em relatório de 11 de março de 1868, por exemplo, Costa (1868a) afirma que quase todos os conteúdos disciplinares foram estudados pelos alunos, “faltando o estudo da geometria linear, de que apenas poderão aprender a 1ª parte (até polygonos), por faltarem as chapas em relevo.” (p. 10). Em seguida, relata: “Cansei de as mandar inutilmente procurar na Europa, e desenganei-me da improficuidade dos muitos ensaios que se fizeram para se alcançar fabrical-as n’esta Côrte” (p. 10), o que mostra a dificuldade em importar tais chapas ou mesmo em desenvolvê-las no Brasil. No mesmo relatório, o Diretor argumenta que pretende recorrer ao Ministério d’Estrangeiros, por intermédio de agentes diplomáticos na Bélgica ou na Alemanha, a fim de fundir tais chapas metálicas para uma posterior impressão das pranchas.

Há uma relação, em francês, de materiais encomendados de Paris, de 17 de fevereiro de 1869⁶²⁴, com uma série de objetos para estudo de geometria. No documento, afirma-se que não havia a necessidade de comprar sólidos geométricos simples, uma vez que a instituição já os possuía. Portanto, são pedidas 15 peças de sólidos geométricos decompostos, 16 de sólidos geométricos comparados e 12 peças de geometria superior⁶²⁵, coleção 18 figuras planas e 8 sólidos com seus nomes escritos. Também é pedida a Geometria de Legendre, revisada por Blachet: 5º livro com 21 figuras, 6º livro com 9 figuras, 7º livro com 9 figuras e 8º livro com 11 figuras (COSTA, 1869b). Materiais pedidos, provavelmente, para que o ensino da disciplina pudesse ser finalmente ministrado.

O problema com as pranchas e chapas em relevo parece não ter sido resolvido em 1868 ou 1869, uma vez que, em relatório de 02 de abril de 1870, Benjamin Constant informa que o estudo da geometria, mais uma vez, não passou da “teoria dos polygonos”, devido à falta de figuras em relevo indispensáveis:

⁶²³ COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 19 de março de 1864*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1864a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1864, fls. 300-311.

⁶²⁴ COSTA, Claudio Luiz da. *Relação dos materiais encomendados de Paris de 17 de fevereiro de 1869*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869b. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1869, fl. s/n

⁶²⁵ Em francês está "15 Pièces de solides geometriques decomposés", "16 Pièces de solides geometriques comparés" e "12 Pièces de geometrie superieure".

Há no Estabelecimento collecções completas de figuras geométricas em madeira, mandadas vir de Pariz. Infelizmente porém só podem servir para que o cego tenha noção das diversas formas dos corpos considerados na geometria elementar. Nenhum outro auxilio prestão ao estudo das diversas teorias geométricas. Por diversas vezes se tem encomendado em Pariz livros e figuras para o estudo desta sciencia; nada porém se tem alcançado. Ultimamente vierão alguns compêndios de geometria, mas sem estampas. Mandando-as de novo pedir, tive em resposta que ainda as não havia e que estavam em ensaios para preparal-as. Finalmente venci esta dificuldade e vou em breve continuar o ensino desta matéria com grandes esperanças de poder apresentar para o anno uma turma habilitada em toda a geometria plana e no espaço. (MAGALHAES, 1870a, p. 11-12)

O relato do Diretor mostra que a edição com figuras de *Éléments de Géométrie* não acompanhou a compra dos exemplares adquiridos em 1869 e que, para a sua utilização, era imprescindível o uso complementar de formas geométricas em relevo. No ano seguinte, em relatório de março de 1871, apesar de reclamar da carência de figuras em relevo apropriadas ao estudo de toda a geometria elementar, Benjamin Constant narra que a falta de figuras para o estudo da geometria plana já não era um embaraço, pois conseguiu que elas fossem impressas. Segundo o Diretor, o inspetor de alunos, José Jacintho da Rocha, construiu as figuras em chapas de metal para impressão. Contudo, ainda eram necessárias as figuras para o ensino da “geometria no espaço”. Tratava-se de material pedido por encomenda, diversas vezes, em Paris, que ainda estava em ensaios para sua construção (MAGALHÃES, 1871).

Há um documento de 06 de março de 1873⁶²⁶, contendo uma relação de materiais a serem importados e em que são indicadas para compra: “As figuras geometricas em relevo para estudo da geometria de Coltat, 12 exemplares completos tanto de figuras planas como de figuras no espaço (para uso dos cégos)” (MAGALHÃES, 1873e). Entretanto, os objetos da referida relação não parecem ter sido adquiridos. Ao que tudo indica, a questão envolvendo a impressão de figuras geométricas foi resolvida. No final da década de 1870 e em 1880, há a informação de que a oficina tipográfica já realizava a impressão de estampas de geometria com figuras em relevo, tendo as respectivas chapas sido preparadas no próprio estabelecimento (LEITÃO, 1877, p. 3; MAGALHÃES, 1880a). Finalmente, na década de 1890, são adquiridas, pela comissão científica do instituto brasileiro em viagem à

⁶²⁶ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relação dos objectos para a instrucção dos alumnos deste Instituto que dever ser mandados vir da Europa e dos Estados Unidos de 06 de março de 1873*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1873e. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 9 de 1873, fl. s/n.

Europa, coleções de figuras e sólidos geométricos, bem como a edição de 1890 do livro de Hyppolite Coltat (E. DELOGÉ, 1891a; 1891b).⁶²⁷

Apesar de o trabalho com formas geométricas e mapas cartográficos serem uma realidade no ambiente educacional do século XIX, a presença de imagens nos livros e materiais didáticos em tinta se estabeleceu com o passar dos anos. Segundo Sofiato (2011), desde 1809 a oficina de gravura da Imprensa Régia já estava em atividade, produzindo para livros, anúncios de jornais e documentos oficiais, por meio da xilografia e gravura em metal. O uso da gravura estava relacionado, principalmente, à comunicação visual e não à produção artística. Normalmente, ela era destinada para ilustrar livros e periódicos, para divulgar acontecimentos e figuras públicas (SANTOS, 2008 apud SOFIATO, 2011). O maior uso de imagens em livros escolares se deu, em grande parte, pela expansão do uso da litografia ou litogravura⁶²⁸, em 1796, técnica que expandiu o processo de reprodução de imagens e se difundiu no contexto de produção de publicações impressas. Segundo Walter Benjamin (2019, p. 55):

Com a litografia, a técnica de reprodução registra um avanço decisivo. O processo muito mais conciso, que diferencia a transposição de um desenho para uma pedra do seu entalhe num bloco de madeira, ou da sua gravação numa placa de cobre, conferiu, pela primeira vez, às artes gráficas a possibilidade de colocar no mercado os seus produtos, não apenas os produzidos em massa (como anteriormente) mas ainda sob formas todos os dias diferentes. A litografia permitiu às artes gráficas irem ilustrando o quotidiano. Começaram a acompanhar a impressão. Mas poucas décadas após a invenção da litografia, as artes gráficas foram ultrapassadas pela fotografia.

Na primeira metade do século XIX foram sendo fundadas relevantes oficinas litográficas particulares no Rio de Janeiro. Segundo Sofiato (2011), a partir de 1840 houve maior uso da gravura, surgindo dois importantes campos de atuação do gravador: a “reportagem” litográfica e a edição de estampas. Para a autora, esse cenário fez aumentar a circulação do material visual e, em 1855, o Rio de Janeiro já possuía 13 oficinas litográficas em atividade. Azevedo (2009) informa que, a partir de 1850, grande número de publicações impressas em tinta que circulavam no Brasil

⁶²⁷ E. DELOGE. Faturas das mercadorias compradas em 17 de janeiro de 1891. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891a. Nota Fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

E. DELOGE. Faturas das mercadorias compradas em 15 de abril de 1891. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891b. Nota Fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

⁶²⁸ De acordo com Sofiato (2011), a simplicidade da técnica litográfica proporcionou três mudanças sobre a produção da imagem: “Acabou com a separação entre o desenhista e o gravador, considerado um técnico responsável pela execução do desenho [...]. A segunda mudança foi provocada pela rapidez com que a imagem passou a ser produzida, ampliando suas possibilidades de representação. A terceira diz respeito ao aumento da tiragem, dada a maior resistência da pedra litográfica em relação às outras chapas.” (SANTOS, 2008, p. 51 apud SOFIATO, 2011, p. 16).

utiliza-se de tal técnica. De acordo com o autor, “a litografia tornou-se muito popular na imprensa brasileira do século XIX por ser um processo que permitia a produção de imagens mais atraentes do que aquelas produzidas até então pela xilografia” (p. 82). Esse processo vivenciou uma expansão com o tempo: “Entre 1870 e 1879, ocorreu o grande desenvolvimento da litografia brasileira, período em que coexistiram os maiores nomes da arte litográfica no país e que, conseqüentemente, funcionaram as melhores oficinas.” (SOFIATO, 2011, p. 20).

Sobre as ilustrações nos livros didáticos, Bittencourt (2008, p. 196) revela que “a recorrência às imagens foi uma prática usual no transcorrer do século XIX, obedecendo às argumentações de intelectuais sobre sua utilidade na formação do espírito infantil” (p. 196). As imagens favoreciam o diálogo e permitiam o contato dos estudantes com situações mais concretas de aprendizado. Segundo Tambara (2002), recorrer ao uso de estampas era uma “estratégia de marketing” muito utilizada pelas editoras, que passou a adornar alguns livros a partir da segunda metade do século XIX, caracterizada como uma forma de aprendizado mais atrativo para as crianças. A competitividade entre os editores estimulou o processo de criação de novos padrões gráficos e de composição, com uso de gravuras e de fontes que tornavam a leitura mais “agradável”. De maneira geral, a imagem elevava o valor das publicações (LUCA, 2018) e, com exceção de algumas poucas obras, as ilustrações eram impressas em preto e branco. Os primeiros livros didáticos nacionais em cores só foram produzidos a partir da virada do século XX (BITTENCOURT, 2008), momento em que, segundo Luca (2018), os meios de impressão direta, provenientes do uso da fotografia, dispensaram as mediações, abrindo nova fase para a imprensa ilustrada e dominando as formas de representação visual nas publicações.

O trabalho com imagens no ensino foi, aos poucos, ganhando espaço nos debates educacionais do século XIX. Começava a existir uma preocupação maior com o fazer pedagógico, as questões envolvendo a transmissão do conhecimento e os métodos educacionais. No fim do XIX, com a ascensão do Método Intuitivo, a maneira como cada conteúdo era absorvido passou a fazer parte dos objetivos das disciplinas escolares. Independente dessas renovações pedagógicas, a forma de dar acesso a certos elementos e conceitos visuais sempre foi um desafio no ensino, para os estudantes com cegueira.

No ensino de geometria, a presença de representações das figuras geométricas nos livros didáticos era algo tradicional, devido à adoção do modelo

euclidiano, com bases em uma metodologia demonstrativa. *Éléments de Géométrie* (1890), mesmo sendo escrito por um professor cego, também compartilhava dessa característica. Contudo, ainda que seu autor compartilhasse da cegueira e, considerando que os dez exemplares de cada volume comprados em 1869 fossem traduzidos em português, havia aspectos das obras que poderiam dificultar o aprendizado dos alunos com deficiência. O livro de 1866 tem um conteúdo muito descritivo e, sem dúvidas, seu uso nas décadas de 1870 e 1880, separado da edição complementar com figuras, deve ter sido um desafio para os docentes e, principalmente, para os alunos compreenderem as informações passadas pela obra sem os recursos táteis. Além disso, algumas figuras tinham certo nível de detalhamento que poderia dificultar o reconhecimento de sua forma.

O ensino com uso de figuras geométricas em relevo deveria dar-se de forma similar ao de mapas cartográficos durante as aulas de geografia. Essa atividade era considerada por Soares (1891d) como mais trabalhosa, demandando muito tempo e atuação individual do professor junto ao estudante cego:

O ensino da geographia aos cegos é muito trabalhoso e demanda muito tempo, por que é forçosamente individual: para que o alumno possa acompanhar as lições nos mappas, como é de imprescindível necessidade, torna-se preciso que o professor ensine a cada alumno de per si, guiando-lhe a mão e fazendo-o tocar com o dedo os pontos, linhas, e diversas sallencias dos mappas, que representam as cidades, rios, montanhas, divisões territoriaes, etc.⁶²⁹

Para acompanhar as formas, os ângulos e outras informações expressas em relevo, no exemplar de 1890, os estudantes, provavelmente, também precisavam do auxílio individual de algum professor, inspetor ou repetidor. O tato, assim como a visão, é um sentido cuja maior distinção e sensibilidade dependem de treino e conhecimento. Tocar formas ou objetos em relevo, até então desconhecidos, demanda tempo e orientação para que os conceitos relacionados sejam, de fato, assimilados. Enquanto a percepção visual é simultânea e espacial, onde o todo é percebido de forma sintética, a percepção tátil é sequencial e feita parte por parte; portanto, é analítica e temporal. Isso faz a captação da informação apresentada ser mais lenta se comparada àquela feita pela visão. Pelo movimento que se dá no tempo, a pessoa com cegueira cria sua percepção sobre o espaço. Como mencionado, o desenvolvimento dessa percepção tátil só se dá a partir de um processo educativo

⁶²⁹ SOARES, Joaquim M. M.. Ofício de 13 de janeiro de 1891. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891d. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

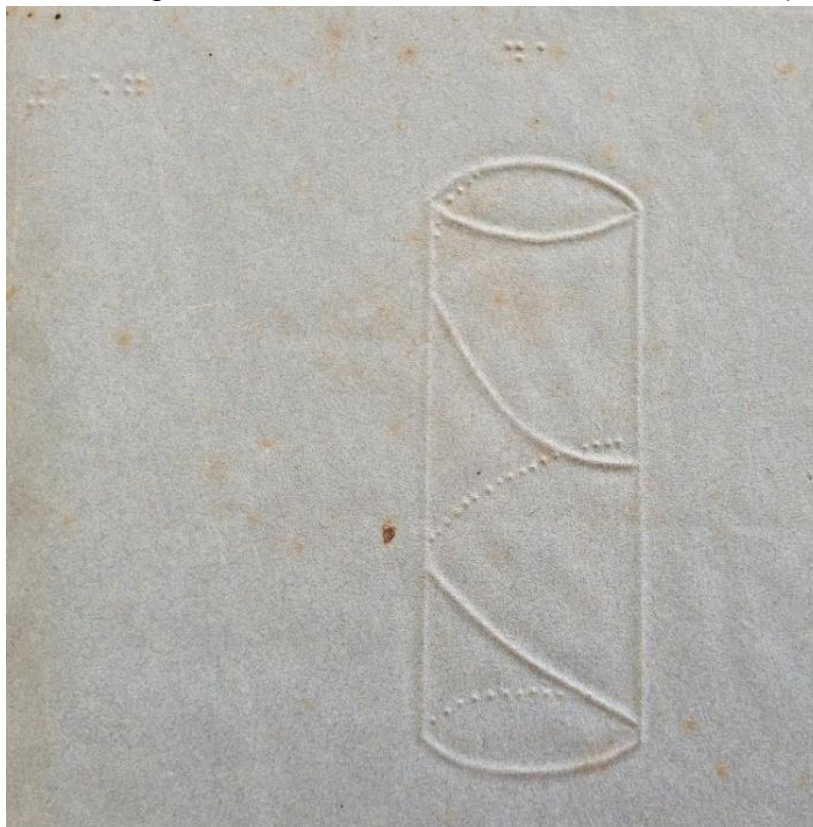
que estimule tal sentido. É um aprender a tocar feito por meio da discriminação de texturas, formas, tamanhos, peso, dureza, maleabilidade, temperaturas e também pela decodificação dos significados expressos durante a experiência tátil.

Para Lowenfeld (1971), é por meio da experiência tátil que estudantes cegos adquirem conhecimento real sobre as qualidades que compõem os objetos e as formas que os rodeiam. Nesse processo de reconhecimento do mundo, a audição e a leitura também funcionam como fonte de informação descritiva que indica a presença, localização, condição e as características de certos objetos, pois, muitas vezes, estudantes com deficiência visual não têm familiaridade com certos conceitos oriundos da visualidade. Em uma outra perspectiva, autores como Vygotsky (1997), defendem que pessoas com cegueira conseguem elaborar conceitos referentes às experiências visuais por meio de analogias, pois o conhecimento sobre o mundo resulta não somente da experiência sensorial, mas por um processo de apropriação realizado nas e pelas relações sociais. Era por intermédio do processo educacional e dentro do ambiente escolar que tanto as experiências sensoriais como as sociais aconteciam e davam sentido para os objetos à volta, para os conteúdos estudados em sala e para as experiências vivenciados pelos estudantes do Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

A observação que se utilizava do tato poderia ser apurada no ambiente educacional; contudo, conforme afirma Duarte (2008), o toque, sem o apoio da visão, ainda que permitisse o reconhecimento de certos elementos da figura, deveria sofrer com grandes obstáculos para que ocorresse a percepção de sua “aparência”, de sua forma enquanto dimensão e ocupação de um espaço. Algumas informações são puramente visuais e certas representações são difíceis de serem percebidas pelo toque. Como exemplo, estão as formas tridimensionais, como o cilindro, que, apesar de serem raras, estão presentes no livro de Coltat (1890). Esse tipo de representação em relevo “bidimensional” de estruturas tridimensionais (conforme é possível verificar na Figura 34), poderiam ser facilmente percebidas a partir de uma experiência visual, mas, possivelmente, sua compreensão era extremamente complexa para pessoas com deficiência visual que conheciam tais formas a partir do toque, principalmente se a perda da visão ocorreu antes/durante o nascimento ou nos primeiros anos de vida⁶³⁰.

⁶³⁰ Autores como Amiralian (1997) e Lowenfeld (1971) argumentam que crianças que ficam cegas antes dos cinco anos de idade têm grande dificuldade em reter qualquer tipo de memória visual. Além disso,

Figura 34 - Figura nº 157 do livro *Éléments de Géométrie* (1890)



Fonte: Coltat (1890, p. 41). Acervo do Instituto Benjamin Constant. Fotografia: Acervo Pessoal

O ensino de estruturas geométricas tridimensionais para pessoas com deficiência visual costuma ser feito a partir de materiais concretos e não pela representação em relevo dessas formas. Contudo, essa foi uma das maneiras que Coltat encontrou para trabalhar determinados conceitos. Além dela, há a estratégia utilizada na seção onze do livro de 1866, apresentada pela “nota bene”, que indica o uso de material concreto tridimensional para trabalhar os conteúdos relacionados ao estudo dos planos e ângulos dos poliedros (sólidos geométricos). Considerando o período em que a obra foi elaborada, a cultura escolar e as metodologias de ensino em voga, talvez essas fossem as práticas pedagógicas possíveis selecionadas pelo autor a fim de dar acesso para os jovens cegos ao conteúdo estudado⁶³¹.

De qualquer forma, o detalhamento de algumas figuras e as representações tridimensionais, no livro de 1890, deviam ser muito complexas para o seu

as relações perceptivas que ocorrem no início da vida influenciam a sua estrutura cognitiva, o desenvolvimento da personalidade e o seu aprendizado.

⁶³¹ Deve-se refletir, contudo, que é equivocado supor que a criança vidente fosse capaz de construir a ideia de um sólido geométrico a partir unicamente da imagem em tinta. Durante seu desenvolvimento cognitivo, meninos e meninas também necessitam de se relacionar com figuras sólidas para criar correlações de sentido com suas respectivas representações tridimensionais.

reconhecimento via tato, principalmente se for considerado que os estudantes eram jovens com deficiência visual e em idade escolar, que iniciaram o aprendizado sobre esse conteúdo por meio de metodologias, muitas vezes, mais descritivas e demonstrativas. A ilusão provocada pelas linhas de um desenho no papel, que o faz parecer uma estrutura “sólida”, não é percebida de forma tão fluida a partir da experiência do tato. A compreensão desse efeito ilusório gerado pela informação visual só é experienciada após o entendimento dos conceitos, por parte do sujeito, e com a devida orientação, seja ela expressa em texto, áudio ou pela ajuda de um educador/educadora.

Nessa dinâmica de transformação da imagem visual em imagem tátil, é importante destacar que o efeito estético produzido nos leitores videntes pelas figuras em tinta e seus significados gerados, possivelmente não eram os mesmos produzidos nos leitores cegos, ao se relacionarem com as figuras em relevo. Trata-se de duas representações distintas, uma para ser vista e outra para ser tocada, ou seja, formas diferentes de expressão e captação da informação cujas “equivalências” não são facilmente determináveis. A materialidade da forma apresentada pelo livro em relevo, somada às características, maneiras de experienciar o mundo e o contexto sociocultural dos seus leitores, geravam uma experiência perceptiva e relacional muito diferente daquela vivida por estudantes videntes, o que poderia resultar em construções de sentidos também diversas, ainda que estivessem embasadas em um mesmo conteúdo simbólico.

No caso das representações de figuras tridimensionais, a “tradução” em relevo poderia gerar sentidos completamente diversos do original. Isso ocorre devido à predominância da cultura da visualidade, já presente na sociedade oitocentista.

O fato é que a visualidade está tão impregnada na percepção dos videntes que até as suas formas de pensar, sentir e agir são influenciadas. Assim, algumas dessas representações são feitas a partir da perspectiva daquele que enxerga, não sendo respeitadas as percepções e compreensões do mundo pela própria experiência do sujeito cego. O vocabulário, a sensibilidade e a “imagem” do mundo dos cegos são expressos em termos táteis, ou, pelo menos, não visuais. (LEÃO, 2017, p. 160).

É interessante refletir que, mesmo sendo um livro com figuras em relevo, elaborado por um professor cego, este docente estava imerso em uma cultura escolar e científica dominada por pessoas videntes. Por isso, possivelmente, ele utilizava padrões de representação que não faziam tanto sentido para seu público, que também tinha a cegueira, mas que eram usuais na cultura escolar vidente, a exemplo da

representação da espiral em volta do cilindro, feita por meio de uma ilustração em relevo. Por fim, é preciso destacar que esta pesquisa trata de um século em que, embora tivessem sido realizados muitos inventos e debates pedagógicos relativos às pessoas com deficiência visual, em um contexto educacional mais geral, ainda eram incipientes as discussões sobre as melhores práticas, instrumentos e metodologias para o seu ensino. As instituições, os materiais pedagógicos e manuais escolares voltados para esses estudantes experienciavam suas primeiras décadas de vida e o conhecimento, ou mesmo, a tecnologia para tornar alguns conceitos acessíveis eram escassos e diferentes dos que existem atualmente.

O livro em relevo e o Sistema Braille ampliaram a gama de objetos e propriedades do ambiente que puderam ser corporificadas no texto, permitindo, segundo Sousa (2015), a compreensão de aspectos da realidade fora das experiências cotidianas do leitor cego. A escrita em relevo proporcionada pelo braille imprimiu marcas no grupo das coletividades cegas, que eram fundamentais na construção do seu entendimento de mundo. O sistema permitiu a mediação entre os jovens que o aprenderam e os mais variados domínios da cultura (SOUSA, 2015).

Por meio do braille, a pessoa com cegueira podia entrar em contato com inúmeros sistemas comunicativos, conteúdos informacionais e formas de expressão, a exemplo da arte, ciência e literatura. De acordo Sousa (2015, p. 102): “É certo que o acesso à literatura, ao conhecimento científico e, por assim dizer, à fenômenos artísticos promoveu um impacto na vida das coletividades cegas”. Pela escrita em relevo, o cego se constituiu como sujeito intelectual, ampliando e refinando a leitura da realidade à sua volta (SOUSA, 2015).

A materialidade do livro e a relação que estudantes cegos tinham com essa materialidade contribuía para a construção da ideia de um eu que é leitor, alfabetizado (ainda que em um sistema próprio, pouco difundido e conhecido) e que realizava esse processo de leitura (e escrita) de maneira única, voltada para a um grupo específico de indivíduos. Essa relação com o livro em relevo criava possibilidades de distanciamento do sujeito cego com o estigma imputado pela sociedade oitocentista. “Ser leitor em uma época em que a maioria da população era analfabeta representava uma conquista para os cegos, dava-lhes a sensação de estarem inseridos na sociedade que os rejeitava” (FULAS, 2021, p. 285).

O aluno cego estava imerso em uma cultura escolar com saberes próprios para o ensino daqueles que compartilhavam da sua característica, usando uma forma de

escrita destinada à comunicação para e entre o grupo (Sistema Braille), que foi criada por um aluno/professor com cegueira (Louis Braille), vivendo e estudando em uma instituição que foi planejada e fundada por um brasileiro cego. Esses fatores criavam um leque de possibilidades futuras para os estudantes da instituição em que a cegueira não era apenas mais um atributo depreciativo de incapacidade, inferioridade ou infelicidade. Dando maior força a essas possibilidades, a presença de livros na biblioteca do Instituto, de autoria de professores cegos, como o caso de *Éléments de Géométrie* de Hippolyte Coltat, dava brechas para que o estudante se identificasse não apenas com a materialidade e os conteúdos da obra, mas com seu próprio autor. Poderia se constituir, assim, em uma experiência que permitia ao jovem cego aspirar por um futuro de novos horizontes.

CAPÍTULO 7. ENTRE TRANSCRIÇÕES, TRADUÇÕES E INTERPRETAÇÕES: A TRANSFORMAÇÃO DO LIVRO EM TINTA PARA O LIVRO EM BRAILLE

O Capítulo final desta tese tem o objetivo de compreender as nuances envolvendo o processo de transformação dos livros em tinta para o formato em braille. Para isso, é realizada, primeiramente, uma análise dos livros em relevo com foco no Sistema Braille, as diferenças e semelhanças entre a impressão do braille no Brasil e na França, e entre a escrita em relevo e a escrita em tinta no século XIX. Em seguida, os vários elementos que compõem a *Constituição Política do Imperio do Brazil* em braille são cotejados com duas edições em tinta, a da livraria Laemmert de 1861 e da Garnier de 1868. Da mesma forma, são examinados os componentes da obra *Éléments de Géométrie* de Hippolyte Coltat com os de outras do gênero “Elementos de Geometria” impressas em tinta. A partir de autores que tratam do conceito de tradução ou interpretação intersemiótica/intersistêmica, é feita uma análise do processo de passagem de títulos em tinta para o braille, considerando sua materialidade, diagramação, apresentação da escrita, aspectos gráficos, visuais e as adequações da temática para a leitura tátil, além de indícios de editoração, mudanças, permanências e ressignificações do conteúdo. Finalmente, há a reflexão sobre a “traduzibilidade” dos livros em tinta para sua versão em relevo e as interferências do componente cultural nesse processo.

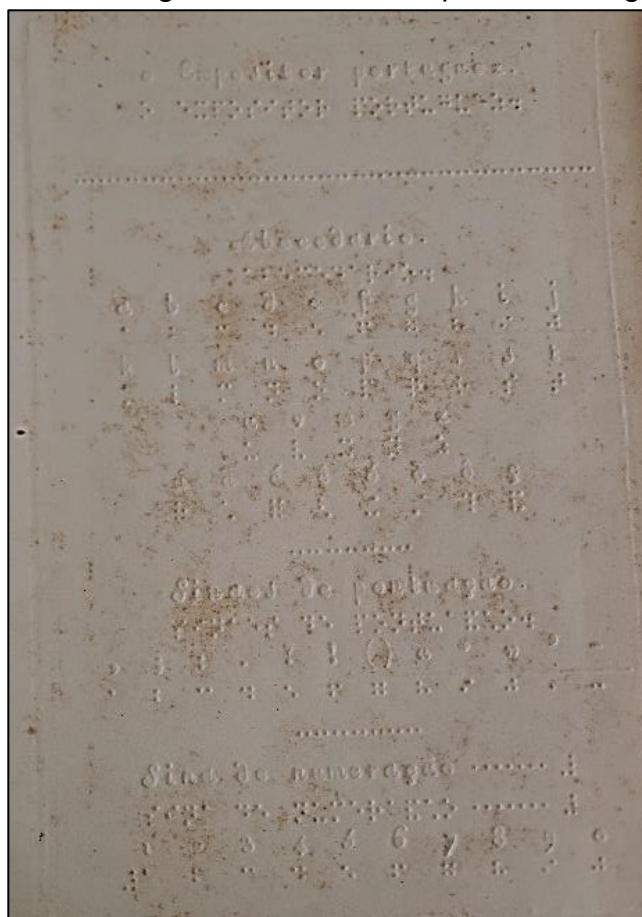
7.1. Os livros do Imperial Instituto e as especificidades do Sistema Braille

Desde o seu processo de elaboração, nas décadas de 1820 e 1830, chegando ao Brasil na década de 1850, até os dias atuais, o Sistema Braille sofreu uma série de transformações. Aparentemente, a não ser que se considerem pequenas variações tipográficas, mesmo não havendo um padrão internacional, as características estruturais do braille francês e do brasileiro tinham grandes semelhanças, mantendo formato, tamanho e altura do relevo da sua célula base. Ainda que a matriz de seis pontos que o fundamenta e muitos dos seus sinais originais permanecessem os mesmos, houve uma série de atualizações, acréscimos e modificações que complexificaram o sistema.

Entre o anterosto e o frontispício do primeiro volume da *Historia Chronologica do Imperial Instituto dos meninos Cegos*, de Claudio Luiz da Costa, impresso no

Instituto brasileiro de cegos, em 1863, há uma apresentação semelhante à “Ecriture des Aveugles” de *Éléments de Géométrie* de 1866 (Figura 26). A página intitulada “Expositor Portuguez” (Figura 35) traz o abecedário, sinais de pontuação, sinal de número e numerais utilizados em português, no alfabeto romano em relevo (pela escrita de Guillé) e sua respectiva grafia no Sistema Braille. A página tem uma coloração muito diferente das demais, mais clara, e, considerando o seu título, pode ser que ela tenha sido copiada ou retirada do livro *Expositor Portuguez*, que fora impresso em língua portuguesa, no Instituto de Paris, anos antes. Isso pode significar que, para certos livros originais em português ou traduzidos, havia a apresentação de uma versão nacional da “Escrita dos cegos”, como ocorria em alguns exemplares em francês.

Figura 35 - Página contendo o “Expositor Portuguez”



Fonte: Costa (1863f, *Expositor Portuguez*). Acervo do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro.

Em virtude da diferença entre as línguas francesa e portuguesa, ao comparar a “Ecriture des Aveugles” de Coltat com o “Expositor Portuguez” de Costa, percebe-se que alguns sinais em braille foram modificados, enquanto outros desapareceram.

Como em francês o til (~) não existe e o acento agudo (´) só é inserido na vogal “e”, o braille que foi utilizado no Brasil teve de realizar certas adaptações. Assim, a letra “a” com acento agudo (á) em português utilizava o sinal referente ao “a” com acento grave (à) do francês (pontos 12356); o “a” com til (ã) era escrito com o sinal de “a” com acento circunflexo (â) do francês (pontos 16)⁶³²; a letra “o” com acento agudo (ó) usava o sinal francês de “o” com acento grave (ò) (pontos 346); e a “o” com til (õ), o sinal de “i” com acento grave (ì) (pontos 34). Em anotações de Benjamin Constant⁶³³ sobre alguns sinais e o alfabeto em braille, a letra “u” com acento agudo (ú) em português é grafada utilizando o sinal da letra “u” com acento grave (ù) (pontos 23456) em francês (MAGALHAES, s/d, fl. 3).

Além dessas mudanças, muitos sinais que existiam no braille utilizado na França não aparecem na tabela de sinais do livro brasileiro, seja por sua subutilização, seja pela não ocorrência na língua durante o Oitocentos. Como exemplo, podem-se citar as letras acentuadas⁶³⁴: “è” (pontos 2346), “ï” (pontos 146), “û” (pontos 156), “ë” (pontos 1246), “ï” (pontos 12456) e “ü” (pontos 1256). Por fim, na edição brasileira, não foram encontrados os sinais para a letra “w” (pontos 2456) ou para as ligaduras francesas “æ” (a + e) (pontos 345) e “œ” (o + e) (pontos 245). É interessante notar que, apesar do não uso na língua portuguesa, nas anotações de Benjamin Constant⁶³⁵, todos esses sinais são representados, com exceção da ligadura “æ”, cujo sinal em braille (pontos 345) é representado como a letra “a” com sinal de trema (ä) (MAGALHÃES, s/d, fl. 3).

No século XIX, o braille representava vários outros sistemas simbólicos, além do alfabeto, como o numeral, matemático, musical e a estenografia. Alguns desses sinais não aparecem nas tabelas aqui apresentadas, mas estão contidos ao longo do livro *Éléments de Géométrie* e em anotações dos sinais algébricos e aritméticos no

⁶³² Em documento com anotações de Benjamin Constant sobre os sinais e o alfabeto no método braille, a letra “a” com til (ã) e com acento circunflexo (â) são grafadas da mesma maneira em braille (pontos 16) (MAGALHÃES, s/d, fl. 3).

⁶³³ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Anotações de sinais algébricos, aritméticos e do alfabeto no Método Braille*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, s/d. Anotações. Manuscrito. Cód.: 495, fls. 1-3.

⁶³⁴ As letras acentuadas “à”, “ò”, “ï” e “ù” não possuíam sinal específico no braille em português. Já as letras acentuadas “é” (pontos 123456), “ë” (pontos 126) e “ô” (pontos 1456) correspondiam aos mesmos sinais do braille francês.

⁶³⁵ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Anotações de sinais algébricos, aritméticos e do alfabeto no Método Braille*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, s/d. Anotações. Manuscrito. Cód.: 495, fls. 1-3.

método de Braille, feitas por Benjamin Constant⁶³⁶. A exemplo, estão os sinais de soma (pontos 235), subtração (pontos 36), igualdade (pontos 2356), multiplicação (pontos 236), divisão (pontos 256), expoente (pontos 16), coeficiente (pontos 34), parênteses (pontos 123456)⁶³⁷, raiz (pontos 246), maior que (pontos 345) e menor que (pontos 126)⁶³⁸ (COLTAT, 1866; MAGALHÃES, s/d). Nas anotações de Benjamin Constant, são listados os seguintes sinais compostos: abrir e fechar colchetes (pontos 123456, 23 e pontos 56, 123456) e abrir e fechar chave (pontos 123456, 3 e pontos 6, 123456)⁶³⁹. Também há um uso dos números ordinais em braille, no livro de Coltat, com a escrita da numeração de 1 a 9, utilizando os quatro pontos inferiores da célula braille (2, 3, 5 e 6), a fim de fazer subdivisões nas proposições da obra. Por fim, houve uso do alfabeto para indicar a numeração em romanos na paginação do índice da *Constituição do Império* e, também, na indicação do número de seus artigos.

Todos esses sinais marcam convenções e formas variadas de uso do Sistema Braille, que não estão diretamente explicitadas. É interessante notar que, a partir da análise de pequenos textos localizados no Museu Casa Benjamin Constant e escritos em braille, provavelmente, por alunas e alunos do Instituto, é perceptível que o uso do Sistema Braille para escrita era muito semelhante àquele utilizado nos livros analisados. Entre a documentação, estão duas pequenas cartas, sem data, destinadas a Benjamin Constant, que teciam agradecimentos e elogios ao diretor pelo seu trabalho no instituto: a primeira, de Julieta Pereira da Silva e a segunda, de Maria Antonia Fagundes da Silva⁶⁴⁰.

⁶³⁶ MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Anotações de sinais algébricos, aritméticos e do alfabeto no Método Braille*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, s/d. Anotações. Manuscrito. Cód.: 495, fls. 1-3.

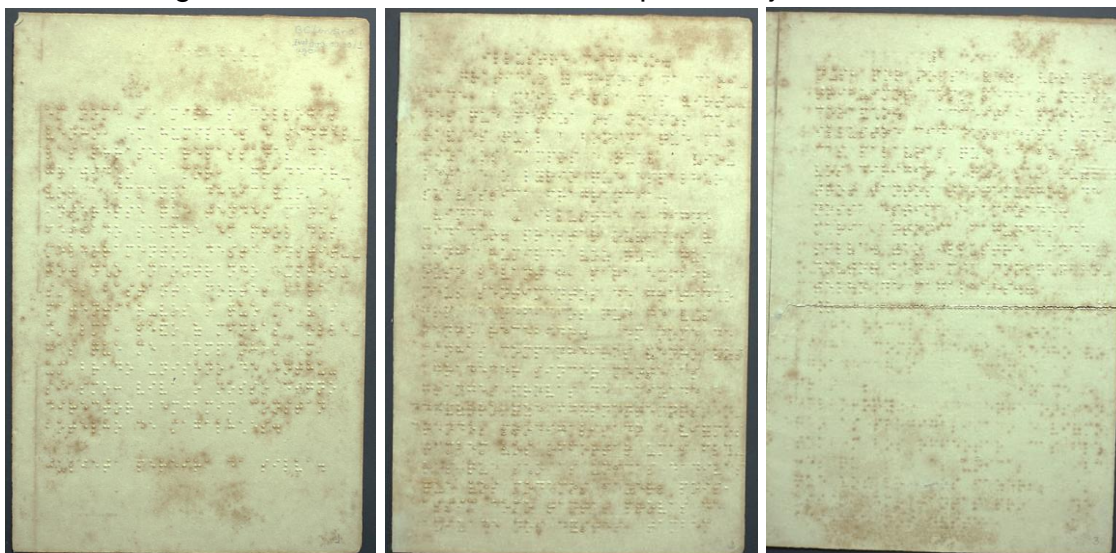
⁶³⁷ No Braille do século XIX não havia os “parênteses auxiliares”, recurso de representação particular do Sistema Braille utilizado atualmente “nos casos em que a escrita linear dificulta o entendimento das expressões matemáticas” (BRASIL, 2006, p. 15). Segundo o Código Matemático Unificado para Língua Portuguesa: “Os parênteses auxiliares não têm correspondentes no sistema comum, em tinta. Constituem um recurso próprio do braille para delimitar certas expressões que, na escrita comum, se apresentam unificadas de várias maneiras, tais como: por distintos tamanhos, diferenças de nível em relação à linha básica, linha horizontal nas frações, radicandos, etc” (BRASIL, 2006, p. 23)

⁶³⁸ Muitos dos sinais matemáticos apresentados são os mesmos utilizados atualmente, com exceção do sinal de raiz (pontos 1246 156), maior que (pontos 135), menor que (pontos 246), abre e fecha parênteses (pontos 126 345), abre e fecha colchetes (pontos 12356 23456), abre e fecha chave (pontos 5, 123 456, 2) e coeficiente, que não possui sinal. Hoje, seu sinal é utilizado para referir ao índice inferior (pontos 34) (BRASIL, 2006).

⁶³⁹ É destacado que, quando a fração era composta por muitos termos fracionários, devia ser empregada a chave ou o colchete (MAGALHÃES, s/d, fl. 2).

⁶⁴⁰ SILVA, Julieta Pereira da; SILVA, Maria Antonia Fagundes da. *Cartas para Benjamin Constant*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, [sem data]. Carta. Braille. Cx.: 6. Cód.: 494, 1º doc., fls. 1-3.

Figura 36 - Cartas de duas alunas para Benjamin Constant



Fonte: Silva e Silva (sem data). Acervo do Museu Casa Benjamin Constant.

Há também os versos de três composições sem data, intituladas “alice”⁶⁴¹, “pastoral”⁶⁴², ambas sem indicação de autoria, e “alva e morena”⁶⁴³, com assinatura, onde se lê “(catullo)”. As três composições estão divididas em dois documentos: no primeiro está “alice”, que parece tratar-se de uma modinha popular brasileira, e, no segundo, estão “pastoral”, composição de José Vianna da Motta⁶⁴⁴, elaborada em 1894, e “alva e Morena”, nome dado à valsa “Eulália” de Mário Álvares, em 1916, após receber letra de Catulo da Paixão Cearense⁶⁴⁵. Apesar de o segundo documento ser do início do século XX, assim como nos livros, todos esses pequenos textos apresentavam os sinais de pontuação e acentuação conforme era costume no século XIX, e não havia a presença do sinal de maiúscula (pontos 46) iniciando as frases e os nomes próprios. Nos poemas se encontra, com muita recorrência, o sinal que hoje representa a letra “a” com til (ã) e que na época simbolizava, em francês, a ligadura “æ” (pontos 345). Segundo Le Guevel (1931), o uso do sinal que representava tal ligadura servia para finalizar versos de um poema, e só começaram a aparecer na

⁶⁴¹ ALICE. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, [sem data]. Composição. Braille. Cx.: 6. Cód.: 494, fls. 8-11.

⁶⁴² MOTTA, José Vianna da. *Pastoral*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, [sem data]. Composição. Braille. Cx.: 6. Cód.: 494, fls. 12-13.

⁶⁴³ CEARENSE, Catulo da Paixão. *Alva e morena*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, [sem data]. Composição. Braille. Cx.: 6. Cód.: 494, fls. 14-19.

⁶⁴⁴ José Vianna da Motta foi um famoso pianista e compositor nascido em São Tomé e Príncipe que marcou a história da música portuguesa.

⁶⁴⁵ Catulo da Paixão Cearense foi um músico, poeta e compositor brasileiro nascido no Maranhão em 1863. No fim do século XIX, emigrou ainda jovem para o Rio de Janeiro onde construiu sua carreira como letrista e intérprete de modinhas, serestas e cantigas sertanejas, tornando-se um dos maiores compositores da canção popular brasileira. (RODRIGUEZ, 1995).

França por volta de 1863, o que indica que os documentos são posteriores a essa data. A presença desse sinal revela que o braille escrito no Brasil se adequava continuamente às mudanças do sistema ocorridas na Europa.

Além de alguns pequenos erros de ortografia e do apagamento de certos pontos em relevo, indicando a prática de correção de palavras, os poemas também trazem palavras abreviadas, como o uso do “q” (pontos 12345) representando a palavra “que”. A estenografia braille foi prevista pelo próprio Louis Braille na origem do seu sistema, divulgada pelas publicações de 1829 e 1837. Ela permitia maior rapidez na escrita, com economia de tempo e de material, e contribuía para a fluência da leitura. Muitas vezes, usava-se o sinal de apóstrofo (') como sinal de abreviação (ponto 3). Há, contudo, pouquíssimos exemplos de abreviação nas obras analisadas pela pesquisa, o que pode indicar que a prática estenográfica era realizada com maior frequência, em textos informais (como esses escritos pelos alunos) e não em manuais ou livros escolares produzidos pelas oficinas tipográficas e com propósito de instrução mais sistematizada.

Durante o século XIX, alguns símbolos e conceitos que existiam na cultura escrita em tinta eram ignorados pela grafia braille, seja pelo menor uso na língua portuguesa, seja por não serem considerados pertinentes para o público que o utilizava. O processo de apropriação ocorreu aos poucos. Com o passar do tempo, o Sistema Braille desenvolveu-se e se transformou a fim de adequar-se melhor ao uso das pessoas com cegueira, às transformações sociais e às novas experiências culturais. No Brasil, houve modificações nos sinais de algumas letras acentuadas e na pontuação, conforme mostra o Quadro 27. Com as normativas e padronizações internacionais do século XX, novos sinais foram criados com o intuito de absorver a simbologia matemática e das ciências em constante transformação.

Quadro 27 - Alguns sinais em braille comparados⁶⁴⁶

Grafia em Tinta	Pontos em braille da França (século XIX)		Pontos em braille do Brasil (século XIX)		Pontos em braille do Brasil (século XXI)	
á	n/c	n/c	::	12356	::	12356
à	::	12356	n/c	n/c	::	1246
â	·	16	·	16	·	16
ã	n/c	n/c	·	16	·	345
é	::	123456	::	123456	::	123456

⁶⁴⁶ Os sinais de “â” (pontos 16), “ú” (pontos 23456) e “w” (2456) estão apenas nas anotações de Benjamin Constant.

ê	⠠	126	⠠	126	⠠	126
í	n/c	n/c	n/c	n/c	⠠	34
ó	n/c	n/c	⠠	346	⠠	346
ô	⠠	1456	⠠	1456	⠠	1456
õ	n/c	n/c	⠠	34	⠠	246
ú	n/c	n/c	⠠	23456	⠠	23456
w	⠠	2456	⠠	2456	⠠	2456
()	⠠	2356	⠠	2356	⠠ ⠠	126 345
“ ”	⠠ ⠠	236 356	⠠ ⠠	236 356	⠠	236
.	⠠	256	⠠	256	⠠	3

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Costa (1863f), Coltat (1866), Magalhães (sem data) e Brasil (2018a)

Segundo Pierre Henri (1952), biógrafo de Louis Braille, de início, o autor do sistema em relevo rejeitava algumas combinações de pontos da célula braille que pudessem causar confusão ao tato por serem semelhantes a sinais já estabelecidos. Pode ser que o atual sinal de maiúsculo (pontos 46) fosse um deles. Apesar de Henri (1952) apresentar o sinal em uma tabela que contém os sinais definitivos do Sistema Braille (p. 54, figura 9)⁶⁴⁷, ele não aparece nas obras de Louis Braille de 1829 e 1837 que apresentam o seu sistema. Ainda que a escrita de Haüy estabelecesse diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas, também não foi encontrado nenhum sinal que pudesse fazer o mesmo nos livros e documentos escritos em braille, até a década de 1880 e que foram analisados por esta pesquisa. Na publicação oficial do Congresso Internacional para o Melhoramento das Condições dos Cegos e Surdos-Mudos, ocorrido em Paris, em 1878 (FRANCE, 1879, p. 360), elaborada pelo Ministério da Agricultura e Comércio francês, há um texto intitulado “Anaglyptographie et Raphigraphie de Braille”⁶⁴⁸ (anexo nº 24)⁶⁴⁹, escrito por Levitte, chefe do corpo docente do Instituto de Cegos de Paris. Somente nesse texto, há a apresentação do sinal de maiúsculo (pontos 46) a ser utilizado antes das letras.

Evidentemente, mesmo sem o sinal, pelo contexto se compreendia caso uma palavra devesse ter sua primeira letra maiúscula ou minúscula. É preciso salientar que o uso do sinal de maiúsculo no Sistema Braille tinha apenas um efeito ortográfico, e não estético, uma vez que não destacava a letra, palavra ou frase, como era feito pela grafia em tinta. De acordo com Fulas (2017), uma das desvantagens do braille é que, por se limitar a 64 símbolos, tem mais dificuldade em acompanhar o crescente

⁶⁴⁷ Na mesma figura há o sinal de itálico (pontos 456), que também não foi encontrado nas obras originais de Louis Braille ou em nenhum dos textos e livros do século XIX analisados por esta pesquisa. Atualmente, no Brasil, ele é representado por outro sinal (pontos 35).

⁶⁴⁸ “Analíptografia e Rafígrafia do Braille”.

⁶⁴⁹ Segundo Lorimer (1996), Levitte publicou um panfleto com o mesmo título em 1880, onde foram apresentados sinais baseados no trabalho de Braille e acréscimos feitos por Ballu.

surgimento de novos sinais e a variação gráfica dos tipos (como cor, tipo de fonte, posição e tamanho).

Apesar de implicar em uma leitura mais lenta, sequencial e analítica, também palavras ou expressões podem estimular a mente de ouvintes ou leitores a criar certas associações e reações emotivas, o Sistema Braille, imerso em uma cultura escolar própria, possivelmente estimulava a mente dos leitores cegos de forma única, possibilitando que criassem associações ou reações diferentes de leitores videntes. Como afirma Sousa (2015), o braille opera com um *processo de dissimilitude*, uma vez que, por exemplo, diferente da grafia em tinta, suas letras acentuadas são visivelmente diversas daquelas não acentuadas, gerando aprendizado sobre a Gramática, Fonologia e Ortografia.

O leitor treinado em Braille, já tendo incorporado em sua mente o diagrama organizacional do sistema, não pensará, no ato automático da leitura, nas ideias de dissimetria e dissimilitude que acontecem nesse arranjo de combinações possíveis de pontos no espaço do papel. O leitor treinado seguirá o caminho firme de suas mãos, decodificando fragmentos, sequências de formações pontilhadas, reproduzindo, nesse gesto particular de tocar os sulcos do papel, o modo mesmo de construir a percepção de mundo por meio do complexo tátil. (SOUSA, 2015, p. 74).

O próprio sistema, em si, exprime uma concepção de mundo por meio de outro sentido da percepção: o tato. A partir desses conceitos, das diferenças entre o braille utilizado à época no Brasil, na França e na atualidade, e entre esse sistema de pontos e a escrita em tinta, é possível partir para uma análise mais profunda sobre forma e conteúdo dos livros. Para tal, serão investigadas as nuances envolvendo a passagem de obras escolares em tinta para sua versão em braille.

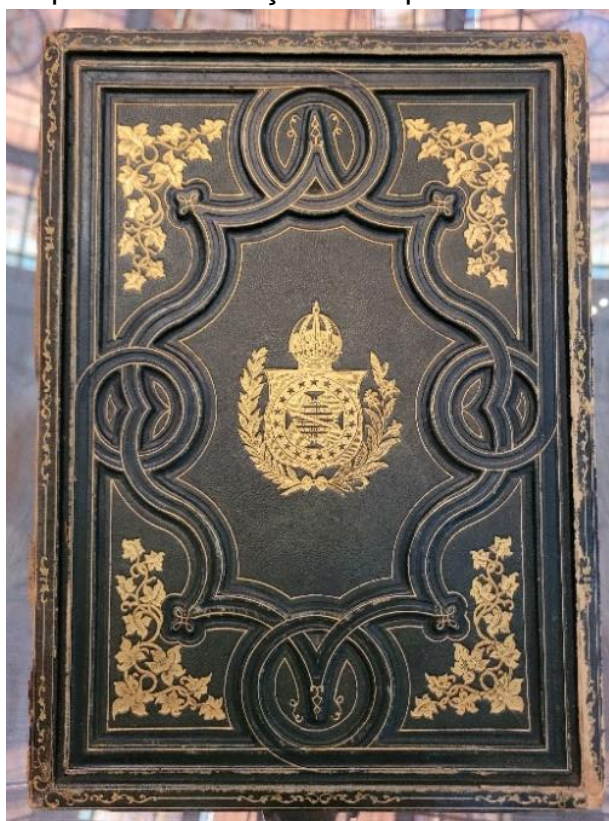
7.2. As Constituições do Império cotejadas

A fim de realizar um estudo mais amplo sobre as mudanças e permanências do livro em tinta ao se transformar em braille, durante o século XIX, foi feita uma análise comparada das *Constituição Política do Império do Brasil* impressa em braille e algumas de suas versões em tinta, mais especificamente duas obras impressas nos anos de 1861 e 1868, ambas localizadas no acervo de Livros Raros da Biblioteca Nacional. Esses dois exemplares representam as edições encontradas por esta pesquisa, com data de impressão mais próxima da versão em braille (impressa após 1873). Em alguns momentos, também foi consultada a primeira edição da Constituição

de 1824, impressa pela Typographia Nacional e disponível no site da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin⁶⁵⁰ da Universidade de São Paulo.

A *Constituição Política do Império do Brasil, seguida do acto adicional e da lei de sua interpretação* de 1861, foi impressa no Rio de Janeiro pela Typographia Universal de E. & H. Laemmert, e o exemplar analisado pertencia à coleção de D. Thereza Christina Maria. A obra possui 78 páginas, com medidas de 32cm por 23cm. Sua capa é original, firme, em couro aveludado de tom esverdeado escuro, apresentando detalhes e molduras em baixo relevo e alguns elementos em dourado, como o brasão oficial do Império em destaque, no centro.

Figura 37 - Capa da Constituição do Império da Laemmert (1861)



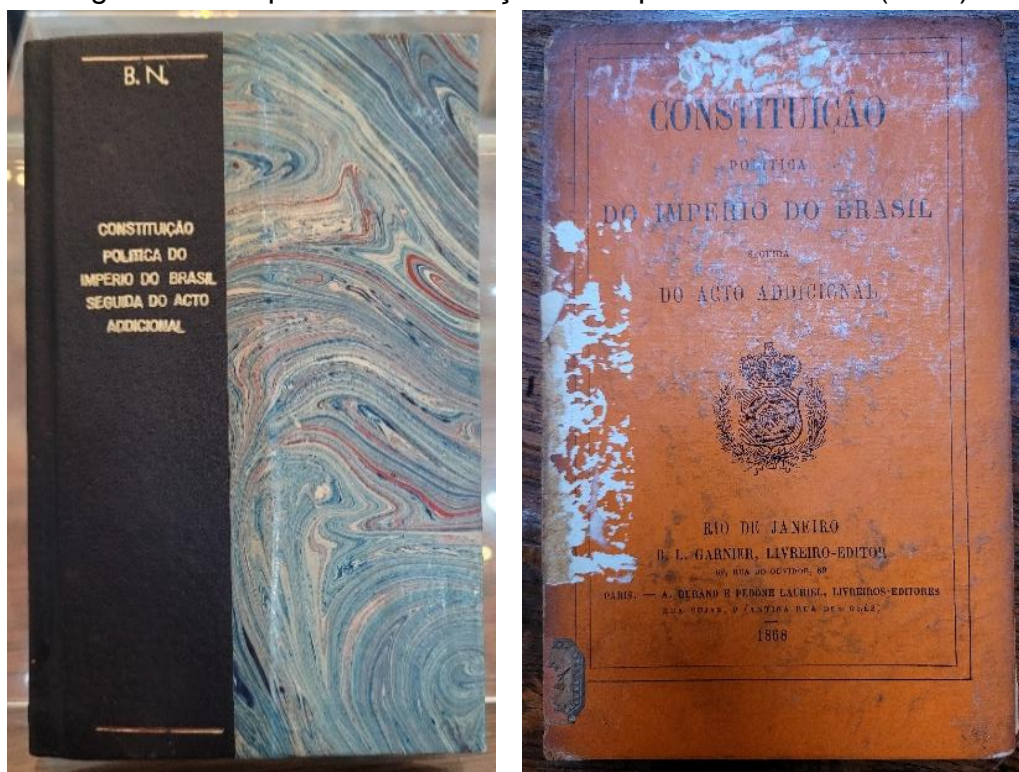
Fonte: Brasil (1861, capa). Acervo da Biblioteca Nacional. Fotografia: Acervo Pessoal.

A *Constituição Política do Império do Brasil, seguida do acto adicional*, de 1868, foi impressa no Rio de Janeiro pela B. L. Garnier. É uma obra pequena; possui 35 páginas, com medidas de 16,8cm por 10,8cm. Seu conteúdo tem um texto cuja grafia se assemelha muito à edição da Typographia Nacional, de 1824, e seu encapamento parece ter sido modificado, uma vez que apresenta uma tarja preta com as iniciais da Biblioteca Nacional. A mesma edição foi encontrada no Real Gabinete Português de

⁶⁵⁰ <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000010165&bbm/7348#page/32/mode/2up>

Leitura do Rio de Janeiro, apresentando a capa original em cor alaranjada e o brasão imperial, conforme mostra a Figura 38.

Figura 38 - Capas da Constituição do Império da Garnier (1868)



Fonte: Brasil (1868, capa). Acervos da Biblioteca Nacional e do Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro. Fotografia: Acervo Pessoal.

A *Constituição do Império*, por ser um texto legislativo, quando era impressa em diferentes formatos ou por diferentes editoras, não entrava no debate acerca dos direitos autorais. A noção de direito autoral surge, segundo Chartier (2003), a partir do século XVIII. Mas esse conceito deve ser relativizado no caso de obras impressas em braille. Atualmente, a *Lei Brasileira dos Direitos Autorais* de 1998⁶⁵¹ (BRASIL, 1998) permitiu a reprodução de livros pelo Sistema Braille, sem que isso ferisse os direitos autorais⁶⁵², e, apesar de não terem sido encontrados registros sobre o tema, não parece ter havido qualquer questão ou proibição relacionada à impressão em braille de obras brasileiras, portuguesas ou francesas durante o século XIX. Talvez isso ocorresse por tratar-se de um processo muito restrito, destinado a um pequeno público

⁶⁵¹ Segundo a lei nº 9610 de 19 de fevereiro de 1998: "Art. 46. Não constitui ofensa aos direitos autorais: I - a reprodução: [...] d) de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins comerciais, seja feita mediante o sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários".

⁶⁵² Textos de leis, decretos, regulamentos, tratados ou convenções não são protegidos pela referida Lei de Direitos Autorais.

que frequentava o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e cuja reprodução era feita sem fins comerciais e com intuito filantrópico.

Também não foi mapeada nenhuma edição da *Constituição Política do Imperio do Brasil*, cujo texto e estrutura fossem exatamente os mesmos daqueles impressos em braille. Apesar de o seu arranjo se assemelhar à edição da Laemmert, de 1861, contendo a carta constitucional, o Ato Adicional e a Lei de Interpretação de 1840, seu texto tem algumas diferenças e se assemelha mais à edição da Garnier, de 1868, que apresenta apenas a Carta Magna e o Ato Adicional. Além disso, a obra em braille dispõe de certos elementos extras, que não estão presentes em nenhuma das edições em tinta analisadas.

Pode ser que a versão em braille tenha sido impressa a partir de uma outra edição (elaborada após 1840, porém não localizada) ou que ela tenha sido elaborada a partir de várias edições divergentes. Independente disso, serão analisadas algumas das semelhanças e diferenças entre as três obras. No que se refere à diagramação, sem contar a linha usada para a paginação e considerando os espaços em branco, na edição da Laemmert (que ocupava um maior número de páginas devido ao espaçamento entre linhas, títulos e capítulos), a impressão podia chegar a cerca de 1620 caracteres por página⁶⁵³; já a edição da Garnier (que se assemelha a uma edição de bolso, mais compacta e densa), podia chegar a cerca de 2700 caracteres⁶⁵⁴. Como já mencionado, a versão em braille imprimia um máximo de 990 caracteres por página, fora a numeração da página⁶⁵⁵. Além da composição dos tipos, outros elementos gráficos, tipográficos e visuais eram diferentes na edição em braille, mudanças que serão discutidas e analisadas mais adiante.

Um dos elementos presentes apenas na edição em braille é o índice da obra⁶⁵⁶ (Quadro 25 e Figura 29). A lista que enumera e localiza os conteúdos do livro, contida

⁶⁵³ A edição da Laemmert continha 28 linhas por página para impressão tipográfica, em que a primeira servia para a paginação, e com uma média de, no máximo, 60 caracteres por linha.

⁶⁵⁴ A edição da Garnier continha 46 linhas por página para impressão tipográfica, em que a primeira linha também servia para a paginação, e com uma média de 60 caracteres por linha.

⁶⁵⁵ Atualmente, as Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille (BRASIL, 2018b) indicam que “a disposição do texto em braille deve respeitar, sempre que possível, o texto original” (p. 22) e que o padrão usualmente estabelecido para a diagramação é de 28 linhas por 34 caracteres. Mas para alguns textos que necessitam de mais espaço para transcrição de expressões, equações, estruturas químicas, gráficos e mapas, como livros de Matemática, Química, Física e Geografia, a diagramação recomendada é de 28 linhas por 40 caracteres.

⁶⁵⁶ Anjos (1886, p. 52), em seu manual de tipografia, traz o seguinte conceito: “O índice de um livro é como que um resumo das matérias n’elle contidas. Para melhor clareza, é conveniente que as divisões (quando as haja) vão em linhas separadas, em fôrma de títulos, compondo-se o assumpto em typo imediatamente inferior ao do texto, mas do mesmo desenho, e por fôrma que os numeros das paginas

nas suas primeiras páginas, pode ter sido feita tendo como base alguma edição da Constituição, desconhecida por esta pesquisa; entretanto, ela também pode estar presente devido às características do leitor visado, uma vez que esse elemento pré-textual permitia um maior conforto durante a leitura e facilidade na localização dos títulos, capítulos e leis ali contidas. A 3ª edição das Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille (BRASIL, 2018b), que está em vigor, recomenda que, ainda que o texto original não tenha um índice, seja elaborado um, em braille, para facilitar a localização dos itens pelo leitor. Essa recomendação pode existir nas atuais normas em virtude de uma cultura de produção de livros em braille já consolidada, que considera a importância da existência de um índice para um melhor aproveitamento da obra pelo leitor cego. A apropriação das características do códex pelo livro em braille, tais como formato, paginação, índice e referências, promovem o que Chartier (2003, p. 40) chama de “uma delimitação mais fácil e uma manipulação agradável”, que permitia ao leitor cego comparar diferentes passagens do mesmo texto e fazer um exame global da obra de maneira mais ágil, confortável, prazerosa e organizada.

Outro elemento que consta apenas na edição em braille são as notas de rodapé. Conforme já mencionado, o livro possui 11 notas de rodapé ao longo do seu texto. Assim como é recorrente em obras em tinta, as notas se localizam na parte inferior das páginas e há uma longa linha pontilhada que as separa do restante do texto. A fim de nortear o leitor, o sinal **(i)** (pontos 2356 24 2356) aparece ao final do parágrafo ao qual a nota se refere e no início do texto explicativo, logo após a linha pontilhada. Como afirma Arantes (2022, p. 72), “cada livro é uma biblioteca inteira que apropria citações diversas, de tempos diversos: multiplicidade encerrada sob o códice”. Mesmo tratando-se de um texto legal, a obra, produzida e utilizada no ambiente escolar, trazia outras referências para a construção dos seus significados, compondo sua própria “biblioteca” com relações intra/intertextuais. Conforme destaca a autora:

A própria forma de construção do texto já pressupõe a abertura, pois o autor se situa dentro de uma rede discursiva. “Todo texto é um tecido novo de citações passadas”: as vozes de outros autores se fazem presentes por dentro das aspas, nas notas de rodapé, nas bordas do texto ou mesmo amalgamadas ao discurso sem marcas de diferença, formando um intertexto. ‘O intertexto é um campo geral de fórmulas anônimas, cuja origem raramente é detectável, de citações inconscientes ou automáticas, dadas sem aspas’. O texto se abre e aponta para outros textos. Os discursos pertencem à lógica do comentário: os textos se retomam, recuperam o que já foi dito, pois ‘tudo

fiquem isolados, em colurana, devendo, no fim de cada período, colocar-se as reticências necessárias para pre-enchimento da linha até ao número da página”.

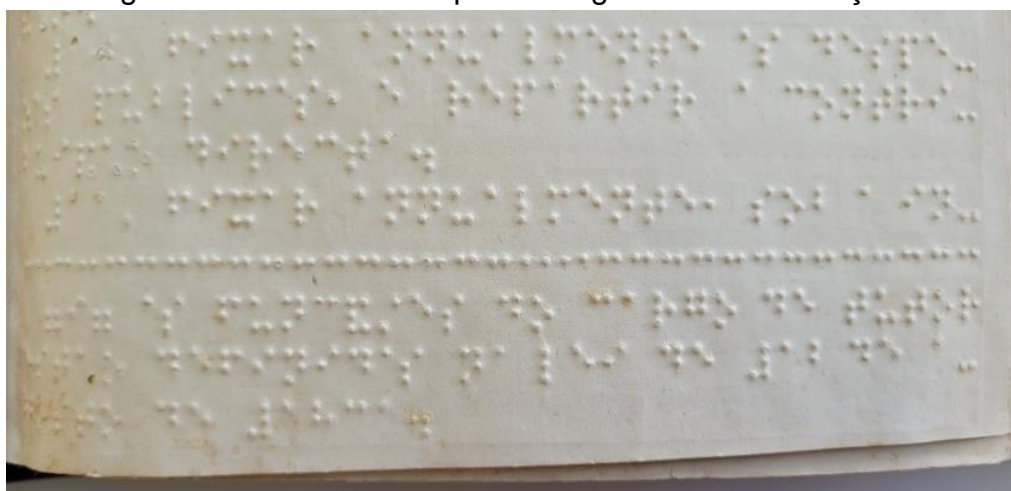
está dito, e viemos tarde demais, há mais de sete mil anos que há homens que pensam'. É impossível proferir algo originário, inédito, puro; é impossível não recuperar as textualidades que já circulam pelo mundo. (ARANTES, 2022, p. 72).

Esse tipo de nota de rodapé foi encontrado apenas em edições comentadas do texto constitucional e voltadas para o uso, principalmente, em faculdades de Direito, tais como: “Constituição Política do Imperio do Brazil seguida do Acto Adicional, da lei de sua interpretação e de outras analysada por um jurisconsulto e novamente anotada com as leis regulamentares, decretos, avisos, ordens, e portarias que lhe são relativas, por José Carlos Rodrigues” (1863), “Constituição Política do Imperio do Brazil confrontada com outras Constituições e anotada por Joaquim Pires Machado Portella” (1876) e “Constituição Política do Imperio do Brazil seguida do Acto Adicional, da lei de sua interpretação, e de outras que lhe são referentes e commentada para uso das Faculdades de Direito e Instrução Popular por Manoel Godofredo de Alencastro Autran” (1881)⁶⁵⁷. Todas as três são obras robustas, com texto extenso e explicativo sobre cada ponto da Constituição e de outras leis correlatas. Além disso, também apresentam um índice com a listagem dos seus conteúdos.

Evidentemente, as notas de rodapé em braille, apesar de estarem localizadas na parte inferior da página e separadas por uma linha, não tinham seus caracteres em tamanho diminuto, já que o formato do braille era padronizado. Isso fazia o texto da nota ocupar o mesmo volume de papel se comparado ao texto da própria lei, aumentando o tamanho do livro impresso. O texto dessas notas, na maioria das vezes, é muito semelhante e apresenta o mesmo conteúdo de algumas passagens contidas nas versões comentadas, apesar de não terem exatamente a mesma escrita. Contudo, as versões comentadas apresentam uma quantidade muito superior de notas de rodapé do que a versão em braille. Se comparado à obra em relevo, em alguns casos, o texto traz maior detalhamento e, em outros momentos, mais raros, a nota não existe.

⁶⁵⁷ Os exemplares de Rodrigues (1863) e Autan (1881) foram encontrados na Biblioteca Nacional, já o exemplar de Portella (1876) no Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro.

Figura 39 - Nota de Rodapé do Artigo 15 da Constituição⁶⁵⁸



Fonte: Brasil (1878[?], p. 7). Acervo do Instituto Benjamin Constant. Fotografia: Acervo Pessoal

Ainda que não seja claro o motivo da sua presença no livro, as notas de rodapé, explicativas, criavam um outro sentido do texto para o leitor. Orientavam esse leitor a conectar o conteúdo de determinado artigo a outras leis e decretos, elaborados anteriormente ou posteriormente à Constituição e suas emendas, que traziam proposições legais sobre os mesmos temas ali abordados. Esse procedimento, além de dar informações extras, detalhava o texto jurídico, permitindo uma compreensão melhor dos seus conceitos, causas, desdobramentos e eventos correlatos. Trata-se de conexões intertextuais que dificilmente aconteceriam caso as notas não estivessem presentes.

Por fim, no que se refere à estrutura das obras, compondo, pode-se dizer, seus elementos pós-textuais⁶⁵⁹, a edição da Garnier de 1868 contém em sua última página,

⁶⁵⁸ A nota de rodapé referente ao quarto parágrafo do Artigo 15 da Constituição em braille diz: “(i) as funções do cargo de tutor estão definidas na lei de 12 de agosto de 1831”. Em Rodrigues (1863, p. 16) a nota é praticamente a mesma: “A L. de 12 de agosto de 1831 é a que marca as funções do cargo de tutor”. Em Portella (1876) está “Vide a nota do art. 130” (p.18), na nota do referido artigo há o texto praticamente igual àquele em braille, com a adição de uma informação: “As funções do Tutor foram designadas pela L. de 12 de Ag. de 1831. Por Decrs. da Regencia, de 14 de Dez. de 1833, foi suspenso o Conselheiro José Bonifácio de Andrada e Silva do cargo de Tutor do Imperador e de suas Augustas Irmãs; e foi encarregado dessa tutela o Marquez de Itanhahem.” (p. 108). Em Autan (1881, 21-22) há mais informação na nota: “O tutor nomeado pela assembléa geral ao Imperador menor tambem o é de suas irmãs; não terá parte em acto algum politico em nome de seus pupilos, dará conta de sua administração no principio de cada sessão legislativa á assembléa geral, que o poderá remover, quando julgar conveniente; nomeará os mestres e mordomos de que trata a Constituição nos arts. 110 e 114, podendo igualmente nomear e despedir os criados de galão e mais empregados da casa imperial até á classe de moços da câmara exclusive; prestará juramento de bem servir (o qual lhe será deferido publicamente pelo presidente do senado); reger-se-há em tudo o mais pelas disposições geraes do direito; e terá o ordenado e o tratamento igual ao que têm os ministros e secretários de estado. – (L. de 12 de Agosto de 1831). – Vide o art. 130.”

⁶⁵⁹ De acordo com Araújo (2014) entre a parte textual e o fim do livro existe a parte pós-textual, que pode conter posfácio, apêndices, glossário, bibliografia, índice, colofão, erratas, referências, ilustrações ou mesmo elementos da parte pré-textual, como notas, tabelas e sumário.

não numerada (36^a), um material de divulgação que apresenta um pequeno catálogo de obras jurídicas vendidas pela livraria. Esse tipo de listagem ou algum elemento pós-textual não se encontra em nenhuma das demais obras, seja na edição do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, da Typographia Nacional (1824) seja da Laemmert (1861).

Não há diferenças substanciais entre o texto em braille e as edições em tinta, mas vale a pena citar algumas divergências entre as obras. As maiores delas acontecem no Ato Adicional. Por exemplo, no seu sexto artigo, a Constituição de 1868 apresenta o seguinte texto: “As despesas provinciaes serão fixadas sobre o orçamento do presidente da província, e as municipaes sobre orçamento das respectivas camaras” (p. 30). Contudo, essa informação não está contida nem no texto em braille, nem na edição em tinta de 1861. Analisando o décimo artigo, acontece o contrário: enquanto a edição de 1861 apresenta o texto “São empregos municipaes e provinciaes, á exepção dos que dizem respeito à arrecadação e dispêndio das rendas geraes; á administração da guerra e marinha” (p. 62); a versão em braille e a de 1868 vêm com outra escrita: “São empregos municipaes e provinciaes todos os que existirem nos municípios e províncias, á exepção dos que dizem respeito á administração, arrecadação e contabilidade da fazenda nacional; á administração da guerra e marinha” (p. 30). Finalmente, enquanto a *Constituição* de 1861 usa o travessão para destacar determinadas partes ou para localizar um aposto, no braille e na edição de 1868 são usadas aspas (pontos 236 para abrir e pontos 356 para fechar) no início ou final dessas expressões/frases.

Referente à parte final do Ato Adicional, o texto e a data de assinatura em braille estão conforme a edição de 1868, utilizando a numeração em extenso (característica também presente ao final da Lei de Interpretação), diferente da edição de 1861, em que não só os dizeres divergem um pouco, como a data é expressa em números. Enfim, a edição de 1861 apresenta assinaturas extras no final do Ato Adicional: a de João Carneiro de Santos e outras duas, relacionadas à Secretaria de Estado de Negócios do Império, a de Luiz Joaquim dos Santos Marrocos e a de Bento Francisco da Costa Aguiar de Andrada. Não há informações que revelem o porquê dessas pequenas diferenças de escrita entre as Constituições impressas em tinta, em 1861 e 1868, tampouco dos motivos da Constituição em braille ora seguir um modelo, ora seguir outro.

A Constituição em braille tem uma dinâmica de apresentação e composição do texto própria. Percebe-se, por exemplo, que há uma maior recorrência de divisão silábica de palavras, com o uso de hífen (pontos 36), na quebra de linha, em meio ao texto em braille. Nas Constituições em tinta, parece que os tipógrafos organizavam a composição das páginas para que esse tipo de situação acontecesse com menor frequência, o que daria maior conforto para a leitura e melhor apresentação estética do texto; já na versão em braille, provavelmente, por significar uma economia de espaço, esse procedimento de quebra ocorria mais vezes. Outra diferença, que não gerava mudanças significativas na leitura, é em relação à numeração dos artigos, feita com números romanos, na versão em braille (e suas subdivisões numeradas com uso do sinal de número), ao passo que, em tinta, acontece o contrário - artigos em arábico e suas subdivisões em romano.

Entre as pequenas mudanças na obra, que podem ser consideradas apenas detalhes, estão a grafia de algumas palavras escritas de maneira diferente apenas no texto em braille, como, por exemplo, “brazil” e “brazileiros”, que utilizam a letra “z” (pontos 1356), em vez de “s”, ou “deus”, escrito com “u” (pontos 136), em vez de “o”. Há, ainda, adição ou subtração de determinadas palavras, dependendo da versão analisada, e, também, a inexistência de alguns destaques em termos com uso de itálico, negrito ou caixa alta. Em alguns momentos, diferente das obras em tinta, o livro em braille traz abreviações, tais como “sr.” para “senhor” e “d.” para “dom”; outras vezes, as abreviações presentes nas edições em tinta inexistem em braille, como quando, na página 63 do texto em braille, está escrito “folha” ao invés de “fl.”. A maior diferença entre o texto da Constituição em braille e os demais está na pontuação. Há muita divergência no uso, principalmente, da vírgula, ponto e vírgula e dois pontos. Na edição em braille, há um uso excessivo de vírgulas em todo o livro.

Esses detalhes que marcam o livro não mudam seus conteúdos e não mudam os textos, a ponto de descaracterizá-los. Chartier (2002) revela que, entre os séculos XVI e início do XIX, os tipógrafos tinham formas distintas de ortografar palavras e marcar pontuação. Durante o que o autor chama de “antigo regime tipográfico”, os editores iam mais longe, fazendo intervenções nas obras, de acordo com o público visado, por meio de escolhas sobre papel, formato, caracteres e ilustrações. Mesmo que já estivessem na segunda metade do século XIX, as escolhas gráficas e de ortografia ou pontuação poderiam estar, muitas vezes, além das intenções do autor, mas de acordo com a vontade dos impressores e compositores do Imperial Instituto

dos Meninos Cegos. Muitas dessas divergências entre edições poderiam ter ocorrido de forma não consciente, por erros de impressão ou composição; ainda assim, é interessante questionar se houve mudanças de termos, pontuação ou diagramação que consideraram um leitor visado. Possivelmente, eram transformações operadas em textos a serem utilizados no instituto de cegos, a fim de tornar a leitura tátil mais confortável, considerando as especificidades do seu leitor, ou porque tivessem o intuito de suprimir, censurar, adicionar ou modificar determinadas informações.

É inútil pretender distinguir a substância essencial da obra, considerada sempre similar a si própria, das variações acidentais do texto, que se julgam sem importância por seu significado. Contudo, as múltiplas variações impostas aos textos pelas preferências e pelos hábitos ou os erros dos que o copiaram, modificaram ou corrigiram, não destroem a ideia de que as obras conservam uma identidade perpetuada, imediatamente reconhecível por seus leitores ouvintes. (CHARTIER, 2017, p. 40-41).

Apesar das semelhanças, conforme afirma Chartier (2002), textos não existem fora dos seus veículos ou suportes materiais, “as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados. O “mesmo” texto fixado em letras, não é o “mesmo” caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação” (p. 62). Da mesma forma, Arantes (2022, p. 66) afirma: “se escrevo o mesmo texto no chão de uma galeria de arte ou se o publico em livro, o sentido desse discurso é inteiramente modificado a depender da superfície onde ele se encontra inscrito”. Seria falacioso, portanto, acreditar que a ideia escrita pudesse transcender a matéria do seu suporte, atitude que poderia pender a uma análise anacrônica, ao impor aos textos antigos formas e significados que lhes eram estranhos e que os desfiguram, além de submetê-los a categorias de sentido que estão muito longe de seu regime de historicidade. Dessa maneira, fica a questão: ainda que o conteúdo textual das Constituições do Império seja o mesmo, com a mudança material de seu suporte, ao serem impressas em braille, nasce um novo livro, ou a obra permanece a mesma?

Compreendendo que a forma e o substrato material do livro afetam o sentido do seu discurso, e tendo em vista que “pesquisas que investigam as diferentes edições de uma mesma obra - observando as permanências e transformações - também ajudam a reconstituir o público leitor e os modos de ler.” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 51), esta tese irá elencar alguns vetores para nortear uma análise mais detalhada. Os elementos que compõem o livro em braille, como aspectos gráficos, estrutura, forma e conteúdo, serão cotejados com aqueles presentes nas versões em tinta e analisados

a partir de conceitos trazidos por Plaza (2013), Eco (2007), Souza (2015) e outros autores.

7.3. Transcrição, adaptação, tradução ou interpretação?

Os termos contemporâneos utilizados para referenciar o processo de passagem de um livro ou texto em tinta para o braille, presentes na 3ª edição das Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille (BRASIL, 2018b), são: *transcrição* e *adaptação*. De acordo com Eco (2007), o conceito de “transcrição” ou “transliteração” está ligado à ação de transcrever ou escrever através da utilização de um sistema de caracteres. A transliteração seria, portanto, a conversão de conteúdo de um sistema de escrita para outro, diferentemente da tradução, que é a conversão de conteúdo entre idiomas. A tradução diferiria da transcrição por necessitar de decisão interpretativa e de recursos, contextos e enunciados para ser realizada e criar “equivalências de significado” entre línguas. Como exemplos de transliteração ou transcrição, o autor cita o uso do código Morse e do alfabeto fonético, atividades práticas e técnicas que poderiam, facilmente, ser confiadas a uma máquina, por obedecerem a uma codificação estrita, sem nível interpretativo. Dentro desse conceito, o braille seria apenas um, entre tantos outros sistemas passíveis de codificação, decodificação e, portanto, transcrição (ou transliteração).

Por outro lado, o termo “adaptação” é usado pelos documentos oficiais atuais com a seguinte justificativa: “Os livros em tinta, principalmente os didáticos, têm apresentações gráficas que impedem sua transcrição direta para o braille, sem uma prévia adaptação.” (BRASIL, 2018b, p. 21). Apesar de as normas técnicas alertarem que transcritores e adaptadores devem manter a fidelidade ao texto original, é expresso que diversas mudanças na diagramação, destaque de palavras ou mesmo na representação de mapas, gráficos e tabelas do material, podem ocorrer, inclusive com a realização da descrição de alguns destes elementos.

O conceito de adaptação é muito utilizado nos estudos sobre obras literárias que se tornaram peças teatrais ou cinematográficas. Hutcheon (2006), por exemplo, entende adaptação como um processo de reinterpretação e recriação. Trata-se de uma *transcodificação* que, contudo, não é inferior ao original nem necessita ser fiel a ele. Como afirma Sanders (2016), outra teórica sobre o tema, uma adaptação sempre apresentará perdas, reelaborações ou acréscimos; contudo, deixa clara a conexão

com a obra original⁶⁶⁰. Adaptações seriam, ao mesmo tempo, práticas intertextuais e processos criativos.

No século XIX, não havia normas técnicas ou formas já consolidadas de produção do livro em braille. Aquele era um momento em que estavam sendo realizadas as primeiras propostas sistemáticas de composição e impressão de textos para pessoas cegas e, ainda que a estrutura das obras brasileiras seguisse um padrão que circulava e era importado da França, a produção de livros em relevo era uma atividade incipiente, que estava em processo de construção e amadurecimento. Da mesma forma, os estudos, pesquisas, reflexões e conceitos referentes à passagem de uma obra em tinta para o braille permaneciam em estado embrionário. No período, utilizavam-se os termos “imprimir” e “copiar” para fazer referência à produção de livros em braille.

Trazendo uma outra abordagem, Sousa (2015) entende que o braille é um sistema de signos que *traduz* o alfabeto convencional em uma interface tátil. Ele carrega as funções fundamentais de escrita e leitura do alfabeto, contendo suas propriedades fonológicas; contudo, possui sua especificidade, pois é expresso em um desvio de grafismo, desprezando o traço e instituindo o ponto como sua unidade fundamental. Segundo a autora, tal desvio deve-se ao fato de ser um código cultural tátil que está ligado a um canal de decodificação distinto de percepção. Várias escritas em relevo, do século XIX, para pessoas com cegueira, fundamentavam-se na visualidade, seguindo o alfabeto romano, mas, com o Sistema Braille, houve o reconhecimento da especificidade da percepção tátil (SOUSA, 2015).

Em seus estudos, Sousa (2015) considera a célula braille como um *percepto*, cuja interpretação se dá pela via do tato e cuja configuração singular recupera, na dinâmica da leitura e da escrita, o “diálogo entre mão e cérebro”, “entre percepção, sensação e cognição no processo de decodificação da realidade” (p. 85). A autora afirma que o Sistema Braille instituiu uma nova forma de *tradução intersemiótica*⁶⁶¹, que complementa e estabelece um diálogo com outras ferramentas informacionais

⁶⁶⁰ Sanders (2016) cria dois tipos de classificação: a “adaptação”, que cria uma relação explícita entre a obra adaptada e a original, e a “apropriação”, em que a obra adaptada se transforma em um outro produto, distante do original, e, apesar de fazer referência a ele, pode não ser reconhecido por todos os seus leitores ou expectadores.

⁶⁶¹ De acordo com Borges (2009, p. 58): “Hoje em dia, essa especificidade é bem percebida na transcrição de livros didáticos para Braille, especialmente daqueles livros que fazem amplo uso de técnicas de diagramação do texto para melhor explicar o conteúdo, exigindo a presença de um ‘professor adaptador’ para que a informação não seja distorcida no processo”.

próprias à cultura. A fim de compreender melhor o processo de transposição do livro em tinta para o livro em braille, esta pesquisa guiará a análise das obras escolares em relevo, a partir dos estudos relacionados à tradução ou interpretação intersemiótica.

O primeiro autor a conceituar Tradução Intersemiótica, também chamada por ele de “Transmutação,” foi Jakobson (2010). O conceito consistia na “interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais” (p. 81). Apesar de seguir a linha de pensamento de Jakobson, Plaza (2013), em sua obra sobre o tema, não delimita as fronteiras da tradução intersemiótica, pois expande o mesmo conceito para outros sistemas de signos. Ou seja, esse tipo de tradução seria a passagem do conteúdo de um sistema de signos para outro (não necessariamente verbais). Isso geraria uma obra que, assim como nas adaptações, nunca é totalmente fiel àquilo que foi traduzido, criando um novo original. Ainda, segundo o autor, “o processo tradutor intersemiótico sofre a influência não somente dos procedimentos de linguagem, mas também dos suportes e meios empregados, pois que neles estão embutidos tanto a história quanto seus procedimentos” (PLAZA, 2013, p. 10).

Em contraponto, Eco (2007) defende que não é terminologicamente prudente nomear traduções intersemióticas como traduções, pois o ato de traduzir não se daria entre sistemas, em que um conjunto de símbolos é vertido para outro, mas entre textos, em que ocorrem processos de negociação de significados. Nem todos os sistemas semióticos são, em algum nível, totalmente equivalentes e comparáveis; além disso, traduções não produziriam obras substancialmente diversas umas das outras. O conceito de Jakobson seria um uso figurado do termo “tradução”, que poderia ser substituído por transmutação, adaptação ou mesmo interpretação. Segundo Eco (2007, p. 100), “não basta para traduzir, produzir um interpretante do termo do enunciado ou do texto original”. A ideia por trás dessa frase é a de que, para alcançar o significado de um signo, torna-se necessário substituí-lo por outro signo ou conjunto de signos que, por sua vez, é interpretável por outros signos e conjuntos, e assim por diante. Dessa forma, Eco (2007) apresenta a ideia da tradução intersemiótica como *interpretação intersemiótica*, no sentido de que toda relação de compreensão de signos é um processo de interpretação; atividade humana que significa o mundo, os objetos nele contidos e as experiências ali vivenciadas.

Como exposto por Sousa (2015), a tradução intersemiótica é associada, normalmente, a produções artístico-estéticas dirigidas a uma cultura da visualidade, como no caso das obras cinematográficas, teatrais, musicais ou mesmo poéticas

originadas de outras formas de expressão. Diferente de Eco (2007), a autora considera que “outros sistemas de signos cabem perfeitamente dentro da moldura conceitual da tradução intersemiótica, a exemplo das linguagens convencionais” (SOUSA, 2015, p. 65), como o código Morse, o sistema de sinalização do trânsito, as línguas de sinais e o próprio Sistema Braille. Para Sousa (2015), o braille é considerado um sistema de tradução intersemiótica pois decorre da transposição da escrita gráfica convencional em uma matriz de pontos e, junto desta, “todas as inter-relações entre escrita e linguagem verbal” (p. 67). Assim, “nessa nova matriz de escrita, é o relevo que dá o tom, expandindo suas regras básicas de associação e combinação para promover a tradução de outros sistemas linguísticos” (p. 67), em que não só o alfabeto é traduzido, mas a simbologia matemática, musicografia, sinais químico-físicos, entre outros.

Para Sousa (2015), a escrita em relevo “envolve um campo de percepção e ação” (p. 62), um domínio da comunicação humana e “um modo próprio de semiotização da realidade” (p. 63) conectado diretamente com o complexo tátil, o que permite, segundo a autora, a codificação de uma cultura livresca. Dessa forma, seguindo o seu pensamento, para além da leitura e da escrita, o braille traduz “um modo particular de caminhar no mundo, uma fórmula básica para o esquadramento do espaço, uma espécie de mapeamento do mundo apta a refinar o desempenho dos cérebros dos seus usuários” (SOUSA, 2015, p. 69). Durante o século XIX:

A pequena matriz dos seis pontos justapostos, ao mesmo tempo que instituía a *pontografia* como tradução para a escrita gráfica, firmava-se no cenário lingüístico-semiótico-cultural como uma codificação autônoma, criando a partir da sua utilização por uma comunidade de pertença, um conjunto genuíno de indagações, muitas das quais nem sequer foram consideradas pela ciência. (SOUSA, 2015, p. 83)

No caso da transposição de textos do alfabeto em tinta para o Sistema Braille, é possível apropriar-se dos estudos realizados por Plaza (2013) que se referem à tradução intersemiótica. O autor também considera que uma tradução é sempre criação ou recriação; nesse processo, não se traduz apenas o significado, mas o próprio signo, sua fisicalidade e materialidade e, apesar de não ser totalmente fiel ao original, a relação entre ambos não se perde totalmente. Assim, mesmo que o braille apresente estética, forma e materialidade diferentes, o vínculo com o texto em tinta permanece. A criação, na tradução intersemiótica, segundo Plaza (2013, p. 30):

determina escolhas dentro de um sistema de signos que é estranho ao sistema do original. Essas escolhas determinam uma dinâmica na construção da tradução, dinâmica esta que faz fugir a tradução do traduzido,

intensificando diferenças entre objetos imediatos. A TI é, portanto estruturalmente avessa à ideologia da fidelidade.

Seguindo as ideias de Plaza (2013), é possível considerar a tradução intersemiótica do texto em tinta para o braille como *simbólica*, também chamada de “transcodificação”. Isso ocorre porque há um conjunto de regras de apresentação do Sistema Braille que, ainda que a forma seja diferente, a partir desse escopo de normas, é possível compreender o sentido ou o significado daquilo que foi escrito em tinta. Há o que Plaza (2013) chama de “contiguidade instituída”, feita por meio de “metáforas, símbolos e outros signos de caráter convencional” (p.93). No caso das Constituições do Império, por exemplo, a estética do original dá origem a uma nova forma traduzida, sem semelhanças formais com a anterior, mas que traz consigo o mesmo sentido simbólico, ou seja, uma transposição praticamente integral do conteúdo. Além disso, pode-se inferir que a tradução intersemiótica do livro em tinta para o livro em braille também é *indicial*, chamada por Plaza (2013) de “transposição”. No caso das constituições, há relação de contiguidade, uma ligação direta e real das obras, em que se conserva a estrutura formal idêntica entre elas. Isso ocorre porque os livros apresentam uma estrutura similar, em formato de códex (com encapamento, encadernação, dividido em páginas, cuja leitura se dá da esquerda para a direita e de cima para baixo), utilizam um alfabeto com relação direta de significado (ainda que expressos de forma diferente), seus textos estão em língua portuguesa e possuem uma organização, divisão e formato dos conteúdos praticamente idênticos⁶⁶².

Independente do período analisado, é plausível, portanto, apropriar-se do conceito de tradução ou interpretação intersemiótica/intersistêmica quando há o uso do Sistema Braille, para tornar obras em tinta acessíveis às pessoas com deficiência visual. A mensagem ou o conteúdo do texto continuava praticamente o mesmo, ainda que a forma expressa pelo signo fosse outra, devido às especificidades do sistema de comunicação tátil. Mas, como toda tradução ou interpretação, havia desvios na fidelidade dos signos. Como já foi demonstrado, certos símbolos em braille não correspondiam diretamente àqueles expressos em tinta, ou nem sequer existiam, principalmente quando se trata do sistema de pontos utilizado no Brasil, durante o século XIX. Outros elementos que compunham as obras em relevo também sofriam

⁶⁶² A tradução intersemiótica entre as constituições, contudo, não é *icônica*, chamada por Plaza (2013) de “transcrição”, pois a estética e a forma de apresentação dos signos são diferentes. Não havendo similaridade entre a estrutura original e a traduzida.

variações; alguns eram adicionados e havia aqueles que desapareciam nesse processo de transposição.

7.4. A questão dos aspectos gráficos nas obras

Além das questões envolvendo a transposição do texto em tinta para o braille, é necessário entender que os casos relativos a esta pesquisa tratam da transformação de um livro em tinta em outro livro em relevo, o que possibilitava o acesso a certas informações às pessoas cegas. Essas obras em tinta traziam consigo não somente o texto escrito, mas todo um formato, diagramação, informações gráficas, figuras etc., que compõem a materialidade do livro, carregam significados, criam outras experiências de leitura e dão sentidos diversos ao seu conteúdo. Muitas vezes, na passagem de um formato para o outro, aconteciam mudanças, elementos eram deslocados, uns desapareciam e havia, inclusive, acréscimos na nova obra.

Talvez o ponto mais polêmico, envolvendo a transformação de um livro em tinta em uma obra em braille, seja a adaptação dos aspectos gráficos e de estética visual. Enquanto nas Constituições do Império, em tinta, há uma diagramação diferenciada para determinadas seções, com mudança nos tipos utilizados para dar destaque aos títulos dos capítulos, provocando variação no tamanho das letras (que na edição de 1868 é, de maneira geral, reduzida, devido ao seu formato) ou apresentando certas palavras impressas em caixa alta, negrito ou itálico, na versão em braille esses elementos são padronizados ou inexistem. Como não havia uma correspondência exata entre os tipos em tinta e os tipos em braille, os caracteres em relevo não variam de tamanho ao longo de todo o livro, nem há a presença de palavras em caixa alta, negrito ou itálico, uma vez que os sinais que representam tais destaques não existiam no braille utilizado no século XIX. Mesmo que já houvesse formas de indicar uma mudança nas características do tipo impresso em braille, é preciso ressaltar que, talvez, essa estratégia não produzisse o mesmo efeito que o texto em tinta almejava produzir⁶⁶³. Em relação à diagramação, esta, também, não respeita aquelas utilizadas nas versões em tinta (principalmente se forem considerados o realce e a evidência

⁶⁶³ Sobre o tema, atualmente as Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille indicam que os transcritores e adaptadores precisam “avaliar se todas as palavras destacadas por variação de cores e tamanho necessitam, realmente, de destaque. O uso exagerado de sinais de maiúsculas, caixa alta e outras variantes tipográficas, além de dificultar a leitura, não produz o mesmo efeito que estes recursos proporcionam à visão.” (BRASIL, 2018b, p. 21)

dados às páginas dos títulos na edição de 1861)⁶⁶⁴. Contudo, conforme argumenta Araújo (2014), a diagramação, normalmente, visa a facilitar a leitura e a atrair seu público-alvo. Portanto, é razoável perceber que ela seria diferente, considerando o perfil do leitor.

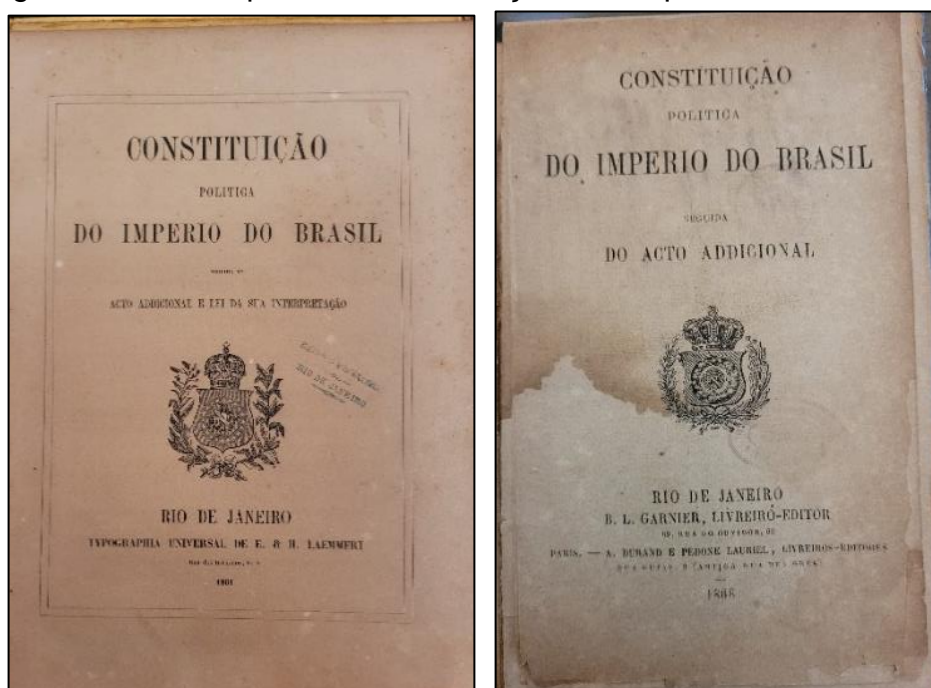
Como afirma Sousa (2015), o processo de formação de letras, no Sistema Braille, obedece a regras de associação e combinação predeterminadas. Por ser uma transliteração do alfabeto romano, eminentemente visual, para um código à tátil, esses caracteres do sistema em relevo carregam inúmeras limitações e condicionalismos:

O mais importante de tais condicionalismos, conforme nos informa Reino (2000), manifesta-se na produção da escrita, ou seja, na sua tradução para o código Braille, que por sua vez, não permite a introdução de toda uma variedade de soluções grafo-perceptivas advindas com os avanços tecnológicos a serviço da escrita, tais como a cor e suas nuances, os suplementares arranjos tipográficos e mais mobilidade na direção e no tamanho dos caracteres. (SOUSA, 2015, p. 97).

Entre os elementos da edição em braille, que seguiram a estética visual das impressas em tinta, pode-se citar a composição centralizada dos títulos e das informações da folha de rosto, as assinaturas presentes ao final das legislações, alinhadas à margem direita, e a iniciação de cada uma das leis em página à parte. No que se refere aos elementos gráficos que não têm relação com o texto escrito, todos os detalhes que adornam as constituições de 1861 e 1868, assim como as linhas que margeiam o texto, na versão de 1861, formando um quadrado duplo, inexistem na versão em braille. As linhas pontilhadas que dão destaque e separam os títulos ou as notas de rodapé, na edição em braille, são próprias dessa versão e aparecem em outras obras em braille, como os *Éléments de Géométrie* de Hippolyte Coltat. Por fim, o brasão do império, presente na folha de rosto e nas capas originais de ambos os livros em tinta, não existe no livro em braille.

⁶⁶⁴ Em pesquisa que versa sobre a adaptação de obras em braille contemporâneas, Lucio (2013) afirma que certas mudanças devem ser realizadas, no processo de adaptação, sobre os títulos e subtítulos que estão em destaque nos exemplares em tinta, os recursos gráficos que demarcam seções, espaços para preenchimento, ícones que representam ações de alunos e professores, etc. De acordo com a autora, “esses elementos que visualmente ganham evidência e, de certo modo, fornecem informações importantes aos leitores devem ser adaptados de acordo com o sistema Braille e outros recursos que os adaptadores julgarem adequados e funcionais para o aluno cego.” (p. 91).

Figura 40 - Frontispício das Constituições do Império de 1861 e 1868



Fonte: Brasil (1861, frontispício; 1868, frontispício). Acervo da Biblioteca Nacional.
Fotografia: Acervo Pessoal

A partir dessas informações, é importante destacar o debate acerca da traduzibilidade de expressões gráficas ou informações estéticas, principalmente com sentido conotativo, em outros conjuntos de signos, como o caso de ilustrações e gravuras contidas nos livros em tinta, quando esses se tornam obras em braille. De acordo com Plaza (2013), alguns autores questionam a possibilidade da tradução de certos elementos cuja essência, função e sentidos estão conectados à sua forma de expressão. Devido a essa fragilidade, as possíveis alterações vinculadas ao processo tradutório podem comprometer a informação estética passada.

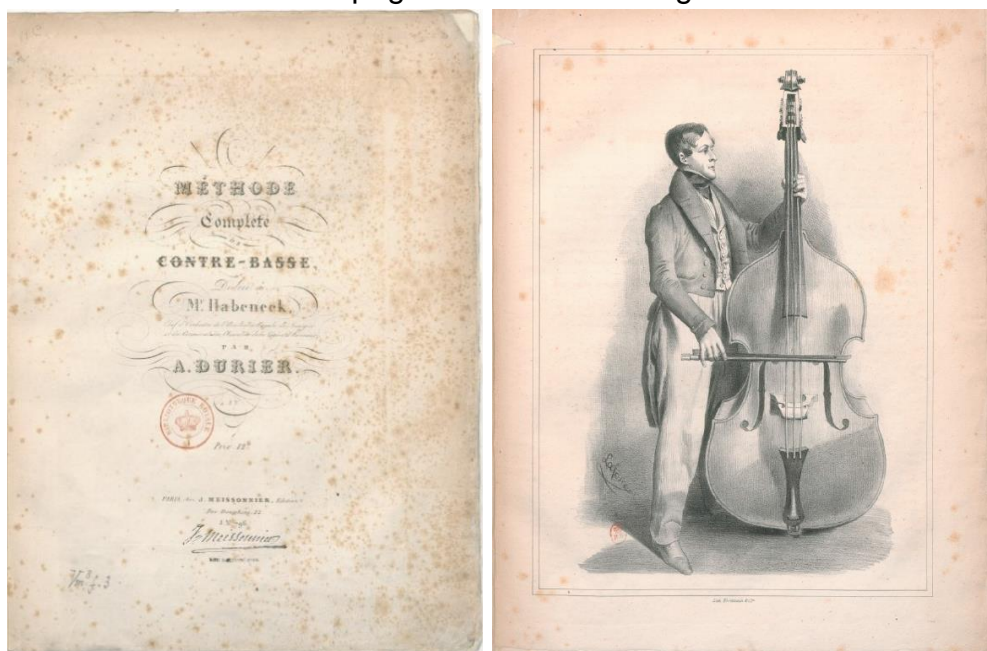
Atualmente, as Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille (BRASIL, 2018b) sugerem que é necessário o uso do recurso da descrição⁶⁶⁵, quando for constatada a impossibilidade de representar uma imagem em relevo⁶⁶⁶, o que Eco

⁶⁶⁵ Segundo as Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille (BRASIL, 2018b), algumas vezes, mesmo com todo o aparato técnico necessário, as reproduções em relevo são difíceis de serem percebidas pelo tato, recomendando-se a realização de descrições; outras vezes a imagem em relevo deve ser complementada com informações descritivas. Inseridas nas notas de transcrição de um texto em braille, uma descrição deve ser cuidadosamente planejada e elaborada para que o usuário possa receber informações fiéis ao original, ela deve ser sucinta, clara, objetiva e contextualizada, sem que informações importantes sejam omitidas. O documento justifica essa prática acessível, uma vez que “além do aspecto pedagógico ou meramente ilustrativo, as imagens têm, muitas vezes, um caráter cultural, informativo e recreativo, e por esta razão precisam sempre ser avaliadas dentro do contexto em que se encontram.” (p. 27).

⁶⁶⁶ Deve-se destacar, contudo, que a descrição de uma imagem não traduz a visualidade de modo completo. Apesar da tentativa de criar equivalência, a lógica e o resultado do processo é outro.

(2007) denomina de *Écfrases*⁶⁶⁷, quando uma imagem é “interpretada” (ou descrita) por um texto verbal⁶⁶⁸. Contudo, a prática de descrever imagens não foi encontrada nos livros escolares em braille, do século XIX, analisados por esta pesquisa. A exemplo disso, além do brasão contido na Constituição do Império, a obra *Méthode complète de contre-basse*⁶⁶⁹, impressa em braille, no Instituto de Paris, publicada em 1860 e de autoria de Amand Durier, guardada no acervo do Museu do Instituto Benjamin Constant, tem sua versão em tinta, disponível no site da Bibliothèque Nationale de France⁶⁷⁰, e apresenta algumas diferenças do livro em braille. A principal delas é que a versão em tinta, de 1836, possui uma parte inicial com seis páginas, intitulada “Principes de Musique”⁶⁷¹, seguida da representação pictórica de um homem segurando um contrabaixo. Tanto a parte inicial como a imagem do contrabaixista não existem na versão em braille, o que sugere uma perda do estilo e de informação.

Figura 41 - *Méthode complète de contre-basse* de A. Durier (1836):
ante-rostro e página 7 contendo imagem



Fonte: Durier (1863, anterosto; p. 7). Acervo da Bibliothèque Nationale de France (<https://gallica.bnf.fr/>)

⁶⁶⁷ Para Eco (2007), a *Écfrase* pode representar bem os elementos que compõe uma imagem, mas normalmente deixa de lado certos aspectos materiais e visuais importantes para o seu sentido, como consistência da matéria utilizada, a evidência da profundidade, o volume etc. Assim, apesar de descrever a imagem, ela não restitui os sentidos construídos pela percepção visual.

⁶⁶⁸ Dentro dos estudos de Eco (2007, p. 372-373), as descrições poderiam estar enquadradas no conceito de *Parassinonímia*, usado para expressar casos específicos de interpretação onde “para esclarecer o significado de uma palavra ou de um enunciado, recorre-se a um interpretante expresso em matéria semiótica diversa (ou vice-versa)”.

⁶⁶⁹ Método completo de contrabaixo.

⁶⁷⁰ <https://gallica.bnf.fr/>

⁶⁷¹ Princípios da Música.

Ao que tudo indica, nesse período, os elementos gráficos dos livros e as ilustrações e representações iconográficas não eram referidos nas versões em braille, a menos que tivessem importância crucial para a compreensão dos conteúdos, como é o caso das figuras geométricas em relevo, que será discutido a seguir. As “traduções” para o braille, de um livro com um discurso carregado de visualidade ou com elementos gráficos, ao longo do seu interior, geravam, já, situações de “risco” que poderiam ferir a fidelidade ao original. Essa questão problemática envolvia um processo de adaptação e de interpretação (de escolhas, mudanças e de retiradas) desses elementos. Até mesmo a Constituição do Império, em braille, apesar de trazer menos riscos, por ser um texto com pouquíssimo apelo visual, teve alguns de seus elementos descartados.

Não é possível dizer que havia apenas uma posição de negligência dos tipógrafos em braille, ao tirar as imagens no processo de transcrição ou tradução. Possivelmente, criar uma representação de certas gravuras em relevo consumiria muito tempo, gastos financeiros e mão-de-obra que não compensariam a sua realização; além de demandar uma tecnologia de impressão em relevo, que era incipiente e quase artesanal no Brasil⁶⁷². Revelar a existência das imagens nos livros escolares, para um público historicamente marginalizado e discriminado, poderia não ser relevante para os tipógrafos, professores e a própria sociedade. Da mesma forma, em um ensino em que predominava a prática da memorização, não fazia sentido passar, para a obra em relevo, elementos meramente ilustrativos ou que ainda não tinham o valor pedagógico que possuem nos dias de hoje.

7.5. O impasse das figuras geométricas nos Elementos de Geometria

No que se refere aos volumes de *Éléments de Géométrie*, escritos por Hippolyte Coltat, apesar de terem sido originalmente elaborados em braille, possuíam muitas semelhanças com outras obras de geometria do período. Os livros do gênero “Elementos de Geometria”, que circulavam no século XIX e estavam estruturados em uma tradição demonstrativa euclidiana, teorema-problema, segundo Almeida (2008),

⁶⁷² É preciso destacar, como já foi apresentado com detalhes por esta tese, a dificuldade encontrada pelos diretores do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em comprar ou produzir chapas em relevo para a impressão de figuras geométricas. Além disso, não parece que a prática de descrição de imagens em livros, como é feita hoje, fosse algo recorrente ou mesmo já exercido no período estudado.

foram-se modificando e diferenciando, trazendo recursos novos no campo da demonstração e preocupando-se mais com questões de ordem pedagógica. No Brasil, além do livro de Legendre, referência de releitura de Euclides, essa matriz considerada mais teórica e abstrata deu origem à impressão de outras obras, tais como “Elementos de Geometria” do Marquez de Paranaguá (1846) e “Elementos de Geometria: contendo noções sobre as curvas usuas e numerosos exercícios numéricos” da F. I. C.⁶⁷³ (1892).

Ao comparar o livro de Coltat com “Elementos de Geometria” de Francisco Villela Barbosa, o Marquez de Paranaguá, matemático nascido no Rio de Janeiro em 1769 e formado pela Universidade de Coimbra, é possível notar uma série de semelhanças. Ambas as obras apresentam e organizam seus conteúdos por meio de proposições enumeradas ao longo de todo o texto e seguem uma lógica editorial baseada no padrão euclidiano, que trabalha com theoremas, problemas, collorários e scholios (em diversos momentos esses termos são escritos de maneira abreviada⁶⁷⁴). Na maioria das vezes, os theoremas são seguidos de demonstrações, e os problemas, seguidos de soluções. Além disso, as duas obras indicam alguns números entre parênteses, quando querem citar uma proposição já explicitada em seção anterior do livro e fazem o mesmo com a numeração das figuras às quais a proposição se refere e que estão localizadas ao final da obra em tinta e no terceiro volume da obra em braille.

Elementos de Geometria, do Marquez de Paranaguá, teve sua primeira edição em Portugal, no ano de 1817, e, no Brasil, em 1838. Segundo Bittencourt (2008, p. 181) a contínua utilização das obras de Paranaguá na “Escola Militar do Rio de Janeiro levou a que se realizasse uma produção editorial local”. No que se refere aos conteúdos trabalhados, a edição brasileira da Laemmert, impressa em 1846, traz um índice com os seguintes temas:

⁶⁷³ De acordo com Almeida (2008), a série de livros da coleção F. I. C. tem esse nome pois surgiu nas escolas da congregação *Frères de l’Instruction Chrétienne*, em 1660. Seguiu a tradição de geometrias que resultaram da releitura dos Elementos de Euclides, e seus conteúdos eram marcados pela estrutura dedutiva teorema-problema.

⁶⁷⁴ Entre as abreviações presentes no livro do Marquez de Paranaguá (1846) e presentes no seu texto de advertência, estão: Ax. (Axioma), Theor. (Theorema), Probl. (Problema), Coroll. (Corollario), Schol. (Scholio), Soluç. (Solução), Demonstr. (Demonstração), Hyp. (Hypothese) e Constr. (Construção).

Quadro 28 - Índice de *Elementos de Geometria* do Marquez de Paranaguá

Materias	Página
Noções geraes, e definições	1
PRIMEIRA SECÇÃO	
Das linhas	2
Dos angulos, e sua medida	8
Dos perpendiculares, e obliquas	13
Dos arcos de circulo, e das duas chordas: das rectas consideradas a respeito da circumferencia do circulo: e das circumferencias consideradas umas a respeito das outras	20
Das paralellas	28
Dos triangulos	34
Dos angulos considerados no circulo	39
Dos casos de equaldade dos triangulos	43
Das linhas proporcionaes	50
Dos casos de similhaça dos triangulos	54
Das linhas proporcionaes consideradas no circulo	63
Dos polygonos	66
Dos polygonos inscriptos, e circumscriptos ao circulo	71
Dos polygonos similiaes	77
SEGUNDA SECÇÃO	
Das superficies	48
Da avaliação das áreas, e da sua medida	89
TERCEIRA SECÇÃO	
Dos planos	101
Das linhas rectas consideradas nas diferentes posições que podem ter a respeito dos planos	103
Dos planos considerados nas diferentes posições que podem ter uns a respeito dos outros	112
Dos planos paralellos	116
Dos angulos solidos	120
QUARTA SECÇÃO	
Dos corpos	126
Dos casos de equaldade dos tetraedros	135
Dos polyedros inscriptos, e circumscriptos aos cylindros, ás pyramides conicas, e á sphaera	143
Do modo de comparar e avaliar a área dos corpos	150
Dos parallelopipedos, e tetraedros	163
Da avaliação dos volumes dos corpos, e da sua medida	172
APPENDICE	
Dos circulos na sphaera	184
Dos angulos sphericos	185
Dos triangulos sphericos	192
Dos casos de equaldade dos triangulos sphericos	199
Da área dos triangulos sphericos	202

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Paranaguá (1846, p. 205, 206 e 207).

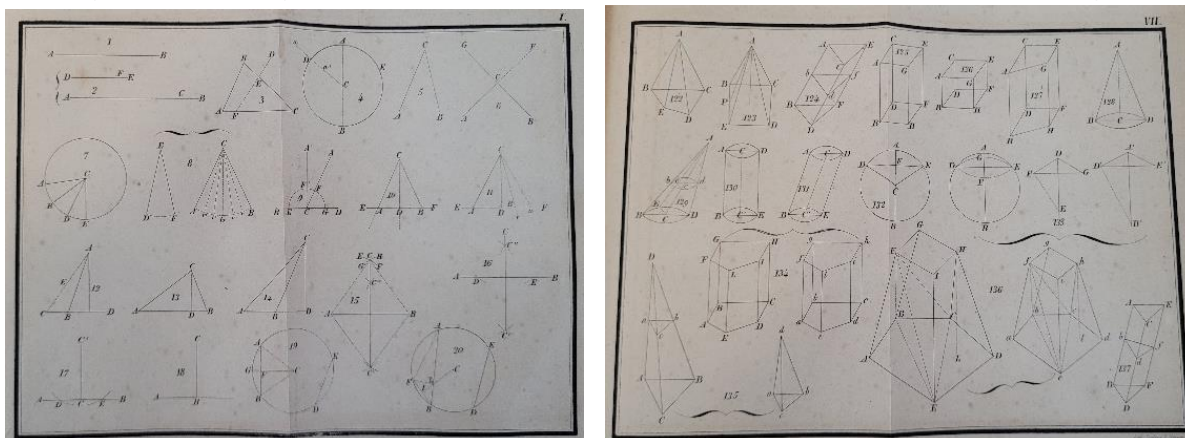
O índice revela que a proximidade entre as obras não está apenas na metodologia utilizada para a apresentação das suas matérias, mas, também, nos conteúdos selecionados e contidos em ambos os manuais. Apesar de não serem os mesmos tópicos presentes nos elementos de Coltat (Quadro 26), há uma relação íntima entre eles e a ordem em que estão dispostos, o que indica que já havia um currículo de Geometria seguido pelas escolas brasileiras (e europeias) com bases disciplinares similares. Esse currículo também fora absorvido pela Imperial Instituto dos Meninos Cegos, independente das características de seu alunado. Como expõe Bittencourt (2008, p. 182), essa era uma característica das obras didáticas do XIX: “É

certo que grande número dos livros produzidos pelos professores dessa época apresentava poucas variações entre si”.

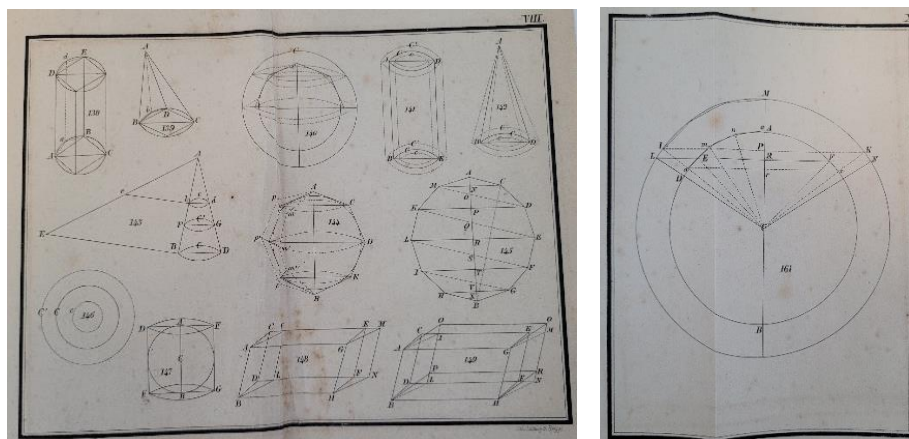
Ainda que os livros possuam temas correlatos, possivelmente a obra de Coltat (caso seja inferido que o primeiro tomo tenha uma estrutura e tamanho semelhantes ao segundo) deve ser cerca de 25% menor que a de Paranaguá, em termos de conteúdo escrito⁶⁷⁵. Pode ser que o livro impresso em tinta apresente maior variedade de assuntos, ou seja mais descritivo e detalhado para tratar de certos conteúdos, pois a obra em braille apresenta 405 proposições, enquanto a de Paranaguá tem 375 (sendo que 40 delas estão localizadas nos apêndices).

Outra semelhança que deve ser destacada é em relação à apresentação das figuras geométricas. No livro de Paranaguá, as ilustrações estão anexas ao final da obra, após os apêndices, e o livro de Coltat faz algo parecido, criando um volume próprio, cujo conteúdo são apenas figuras geométricas em relevo. O exemplar em tinta possui, ao todo, 177 figuras dispostas em 11 páginas; por sua vez, no exemplar em relevo, são 158 figuras dispostas em 41 páginas. Devido ao tamanho que os caracteres em braille e as figuras em relevo ocupam no papel, a fim de que o leitor cego consiga distinguir, via tato, os detalhes que compõem as suas formas, seria impraticável que as estruturas em relevo de Coltat estivessem anexadas ao seu segundo volume. Por isso, a necessidade de um terceiro volume contendo apenas figuras.

Figura 42 - Imagens de *Elementos de Geometria* do Marquez de Paranaguá



⁶⁷⁵ Desconsiderando a primeira linha usada para a paginação, o livro de Coltat pode ter, no máximo, 990 caracteres impressos em braille por página, enquanto o livro de Paranaguá imprime uma média de 1450 caracteres em tinta por página. O segundo volume da obra em braille, aqui analisada, tem 107 páginas, e a obra em tinta, 203 (sem contar a parte referente ao prólogo, as imagens anexas, o índice e o catálogo de livros da Laemmert que está ao final).



Fonte: Paranaguá (1846, fig. I, VII, VIII, X). Acervo da Biblioteca do Livro Didático da FEUSP.
Fotografia: Acervo Pessoal.

De acordo com Almeida (2008), historicamente, os livros do tipo elementos de geometria traziam consigo figuras geométricas que acompanhavam seu texto. Isso ocorria porque, como detalhado no Capítulo anterior, tinham como base a obra de Euclides, que trabalhava com a inserção de figuras no texto, a partir de um modelo demonstrativo. Para a autora, “a demonstração euclidiana se ocupa com a construção ou observação de figuras geométricas, envolvendo objetos matemáticos como linhas, triângulos, comprimentos, áreas, diagonal, etc., e com relações entre grandezas geométricas” (ALMEIDA, 2008, p. 42). Referenciando Saito (2006), Almeida (2008) expressa que, nos originais gregos, as figuras eram necessárias para o entendimento dos textos, mas, nas edições modernas, esse aparato visual muda, gerando implicações teóricas e didáticas⁶⁷⁶.

Com uma diagramação diferenciada, alguns manuais impressos em tinta, no final do século XIX, como os de Cabrita (1890; 1894), Clairaut (1892) e F. I. C. (1892), apresentam as representações das figuras geométricas intercaladas junto ao texto. Possivelmente, essa nova disposição presente nos livros do fim do século se deu pelo maior desenvolvimento da tecnologia de impressão da época, o que permitiu uma outra lógica de diagramação. Além disso, pode haver alguma justificativa pedagógica (e também mercadológica), tendo em vista as novas abordagens de ensino da época, com a ascensão do Método Intuitivo, que poderiam interpretar como mais coerente e proveitoso para os estudantes a disposição das imagens impressas, ao lado do texto que faz referência a elas.

⁶⁷⁶ Segundo Almeida (2008), mais tarde, com o estabelecimento dos livros de aritmética, o apelo visual presente nos manuais escolares diminui, uma vez que as relações matemáticas que são referidas pelas proposições não precisariam ser observadas nas figuras.

Como discutido em outro momento desta tese, o Método Intuitivo e suas decorrentes atividades de ensino se baseavam no fundamento de que a aprendizagem se inicia nos sentidos. Para seus defensores, o conhecimento sobre o mundo natural e material advém da relação do sujeito com seu ambiente, por meio dos sentidos, e, por isso, a educação deveria seguir essa linha, refinando este atributo humano capaz de gerar tal conhecimento. De acordo com Valdemarin (2014, p. 99):

Em síntese, com a adoção do método de ensino intuitivo, pretende-se educar a criança a partir de novos padrões intelectuais, que se fundamentam numa nova concepção sobre o conhecimento, que postula a origem das ideias nos sentidos humanos e que aplicada ao ensino pretende formar indivíduos que usem menos a memória e mais a razão e que valorizem a observação e o julgamento próprios como meios de construção do conhecimento e da implementação das atividades produtivas.

Segundo Faria Filho (2020, p. 143), o Método Intuitivo “deve essa denominação à acentuada importância que os seus defensores davam à intuição, à observação, enquanto momento primeiro e insubstituível da aprendizagem humana”. Era, portanto, essencial uma educação que estimulasse a observação e o julgamento das coisas, dos objetos, da natureza e dos fenômenos. A observação educaria os sentidos, e o conhecimento surgiria da interação da criança com os dados presentes nesses objetos. Valdemarin (2014) nos informa que o ensino deveria ir do simples para o complexo, daquilo que se sabe para o que se ignora, dos fatos para as causas, das coisas para os nomes, das ideias para as palavras, dos princípios para as regras. “Essa etapa de observação minuciosa e organizada é condição para a progressiva passagem, pelos alunos, de um conhecimento sensível para uma elaboração mental superior, reflexiva, dos conhecimentos.” (FARIA FILHO, 2020, p. 143).

A manipulação do material didático pelos alunos e o uso dos sentidos como o principal instrumento de aprendizagem era algo já praticado, com suas devidas proporções, e, ainda que não intencionalmente, nas atividades pedagógicas do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. O uso do tato e da audição, ou mesmo da sinestesia, enquanto meios concretos de adquirir o conhecimento, era uma realidade vivenciada pelos jovens cegos, desde a fundação da instituição. Por meio da manipulação de objetos, da exploração de mapas cartográficos e de figuras geométricas em relevo, pelo tato, bem como da própria experiência de leitura com uso do braille, já eram exploradas situações muito semelhantes àquelas divulgadas pelo Método Intuitivo, ainda que essa proposta pedagógica não estivesse sendo praticada de forma intencional.

A partir da popularização do Método Intuitivo, começam a ser utilizados nas escolas, novos materiais pedagógicos e são criadas situações de ensino nas quais a percepção pudesse ser exercida, estimulada e desenvolvida. As atividades escolares deveriam motivar o aprimoramento da observação e da inteligência, utilizando objetos existentes no cotidiano da criança e imitações das formas, tais como coleções de figuras e sólidos geométricos, cores, gravuras, objetos de madeira, linhas, arcos, além de globos terrestres, cartazes com imagens, abecedários, microscópios, esqueletos humanos, entre outros. O livro escolar, com texto a ser memorizado e focado no aluno, dá lugar a um novo tipo de manual didático, que passa a ser essencial ao professor, com procedimentos para elaboração de atividades e orientação metodológica, e um facilitador da aprendizagem dos estudantes (VALDEMARIN, 2014).

Com as novas abordagens pedagógicas, houve longo debate sobre o ensino da Geometria, se este deveria ser mais intuitivo ou abstrato. Segundo Valente (2000), no Brasil prevaleceu, como referência, o ensino da geometria abstrata ou euclidiana⁶⁷⁷. “Essa referência é dada, sobretudo, pelos pontos para exames preparatórios aos cursos superiores.” (p. 209). Com a reforma educacional de Benjamin Constant, no final do século, o livro de Clairaut, que fora indicado pelo próprio Auguste Comte, ganha certo destaque no contexto brasileiro⁶⁷⁸. Clairaut era contra a introdução dos estudos geométricos por meio dos Elementos de Euclides. Ele acreditava que essa prática era a principal responsável pelas dificuldades encontradas pelos estudantes no estudo da Geometria, pois era muito abstrata e, logo no início, apresentava uma série de definições, postulados, axiomas e princípios preliminares (MORIM, 1998).

Nessa mesma linha, a obra de Francisco Carlos da Silva Cabrita⁶⁷⁹, de 1890, segundo Morim (1998), também rompe com o método euclidiano e usa Clairaut como referência. Seu livro trouxe um caráter mais pedagógico, voltado para o aluno, colocando, por exemplo, exercícios para os estudantes resolverem, listando suas

⁶⁷⁷ O mesmo parece ter ocorrido na França, de acordo com Valente (2000), o ministro francês Victor Duruy, em 1863, reformou o ensino, dando orientações para que, em Geometria, fosse utilizada a obra de Euclides e não a de Clairaut como referência. O ministro ponderava que o ensino intuitivo, que não contava com demonstrações e teoremas, deixava de ser eficiente para o aprendizado dos alunos, o que refletia nos resultados dos exames.

⁶⁷⁸ É interessante notar que na primeira edição de “Elementos de Geometria” de Clairaut impressa no Brasil e traduzida em português por José Feliciano em 1892, consta que ela foi elaborada em memória do Dr. Benjamin Constant, “o patriarca da republica brasileira”.

⁶⁷⁹ De acordo com Valente (2000), Cabrita foi professor da Escola Normal do Rio de Janeiro e fez parte do grupo que analisou os programas de ensino do Império com intuito de reformulá-los para o contexto republicano, ficando responsável pela área da Matemática.

respostas em separado, “um avanço didático na construção do compêndio” (VALENTE, 2000, p. 209). Entre as obras substituídas no final do século XIX, estão os *Elementos de Geometria e Trigonometria Rectilinea*, compilados por Cristiano Benedito Ottoni. O texto de Ottoni possuía uma estrutura clássica: apresentação teórica, seguida de exemplo numérico e sem exercícios para os alunos. Os textos que substituíram Ottoni passam a ser escritos visando o uso pelos alunos, incluindo exercícios gradativos, exercícios com resposta final, exercícios sem resposta, resumos etc⁶⁸⁰. (VALENTE, 2000).

No Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o Método Intuitivo vai ser assimilado a partir do novo regulamento de 1890, que modificou seu ensino e estava em consonância com a reforma educacional promovida por Benjamin Constant, no mesmo ano. O regulamento trazia as “lições de cousas” como parte do curso primário, em que “noções de cousas, limitadas aos objectos mais triviaes do uso domestico” era estudada no primeiro ano e “noções de cousas, mais desenvolvidas, abrangendo objectos mais complicados, e sobretudo instrumentos que tenham mais applicação aos usos domesticos”, no segundo ano de curso (BRASIL, 1890). Até mesmo a ginástica, ponto defendido pelo Método Intuitivo e que tinha o intuito de promover o equilíbrio (condição essencial para o estabelecimento da ordem) (VALDEMARIN, 2014), após anos de tentativas de Benjamin Constant de inseri-la no currículo da instituição, consegue, com o regulamento de década de 1890, tornar-se uma atividade escolar “apropriada aos cegos de ambos os sexos” (BRASIL, 1890).

Nesse mesmo ano, como já visto, foi realizada a viagem da Comissão Científica para a Europa. Entre as instruções e orçamentos para a comissão⁶⁸¹, elaboradas pelo então diretor Joaquim Mariano de Macedo Soares (1890), estavam a aquisição de materiais necessários para o ensino das matérias do curso literário, entre eles, “collecções de objectos para o ensino intuitivo”. Dentro do orçamento dado para comprar os materiais, foi apresentado um valor de 400\$000 réis para as ditas coleções para o ensino intuitivo, além de verbas para a compra de mapas e cartas geográficas gerais e de cada país, esferas terrestres, sistemas planetários, coleções de objetos

⁶⁸⁰ Segundo Almeida (2008, p. 38), “inicialmente, as obras ainda marcadas pela tradição euclidiana se intitulam elementos de geometria, mas de modo crescente o desenvolvimento da aritmética e da álgebra vão fornecendo opções à abordagem padrão dos conteúdos, até que surge em sua versão moderna o livro de matemática”.

⁶⁸¹ SOARES, Joaquim M. M.. *Ofício contendo instrucções para a comissão científica de 20 de agosto de 1890*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1890. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1890, fl. s/n.

para estudo de História Natural, além de compêndios de Geometria, Trigonometria, Taquimetria e coleções das respectivas figuras. Entre os compêndios comprados, vieram da Europa quatro exemplares da edição, com figuras em relevo, da obra de Coltat (1890).

A compra pela comissão de animais taxidermizados, figuras e sólidos geométricos, mapas cartográficos, globos terrestres, vários materiais específicos para os cegos e o próprio manual de Coltat, apesar de não fazerem parte das coleções adquiridas para o estudo das lições de coisas, possuíam forte relação com o discurso e uma cultura escolar que estava em voga e que dava grande credibilidade ao Método Intuitivo, a um ensino mais racionalizado e ativo, executado por meio do uso de materiais concretos. Não parece coincidência que esses materiais e os volumes contendo figuras geométricas em relevos tenham sido adquiridos no início da década de 1890. Como foi expresso pela reforma de Benjamin Constant, reflexo das propostas de Rui Barbosa, o Método Intuitivo deveria ser empregado constantemente nos cursos primários, e o livro escolar deveria servir apenas como simples auxiliar (BRASIL, 1890a).

De maneira geral, o ensino da Geometria se inseria fortemente nas propostas educacionais contidas nas lições intuitivas, estando presente em inúmeras atividades escolares, com aplicações cotidianas. O desenho linear, base para a disciplina, era essencial na execução do Método. Um desenho que poderia ser desenvolvido à mão livre ou com materiais e instrumentos específicos, tais como modelos, formas, régua, etc. Segundo Valdemarin (2014), o Método Intuitivo trazia não somente atividades com desenho inventivo, mas propostas com interpretação das formas, somando operações geométricas e artísticas, a fim de trabalhar faculdades de generalização e abstração, de combinação e idealização. Nessa perspectiva, a escola se utilizava das formas para alcançar conteúdos mais complexos, expressos por palavras, conceitos e símbolos. Apesar de o desenho não ser um conteúdo trabalhado no instituto de cegos, o estudo das formas geométricas era uma forma de alcançá-lo.

A obra de Coltat carregava algumas características inovadoras do método. A própria demanda da exploração, via tato, do livro complementar com figuras, a fim de que houvesse compreensão dos conteúdos apresentados, utilizando imagens em um formato “acessível” aos cegos, pode ser uma delas. A sugestão de elaboração, por parte do estudante, com um provável auxílio do docente, de figuras geométricas na “nota bene” é outra. Essas atividades trabalhavam os conteúdos curriculares pela via

dos sentidos, com uso intenso do tato (não apenas para a leitura), em detrimento da oralidade, e utilizavam materiais concretos para a conquista do aprendizado. Além disso, ainda que não esteja explícito, parecem demandar a presença de um professor, como um mediador do processo, a fim de auxiliar a exploração do aluno sobre o conteúdo, pelo toque.

Seja embasado em uma abordagem intuitiva ou euclidiana, o volume de Coltat, impresso em 1890, transformava as figuras geométricas tradicionalmente presentes nos livros de geometria em representações em relevo⁶⁸², o que indica uma adequação ao estilo. Essa passagem da informação visual para a informação tátil pode ser conceituada como um processo de tradução ou, como Eco (2007) denomina, interpretação intrasemiótica/intrassistêmica, que seria aquela que “acontece no interior de um mesmo sistema semiótico” (p. 279). Essas *reformulações* ocorrem entre sistemas semióticos não necessariamente verbais, como o caso da transposição de tonalidade em uma composição musical, a mudança de escala de um mapa cartográfico ou, no exemplo analisado, a transformação do signo visual em tátil, dentro do universo das representações de figuras geométricas.

Considerando a avaliação feita sobre as figuras geométricas em relevo, seria possível dizer que o braille também se manifesta a partir de uma tradução ou interpretação intrassistêmica/intrasemiótica? É fato que, como ocorrem nas Constituições do Império, a passagem de um texto em tinta para o braille se dava dentro de uma mesma língua, o Português; portanto, em um mesmo sistema de signos linguísticos, expressos, contudo, em um código diferente, baseado em uma matriz de seis pontos em relevo. Apesar de ser uma forma de expressão tátil de um mesmo código alfabético, que o poderia caracterizar enquanto transcrição ou transliteração, o braille não é só um código alfabético, mas um sistema complexo que contempla letras, números, pontuação, acentuação, simbologia musical, matemática e outras ciências. Ou seja, é um sistema de signos com estrutura e regras próprias que representam

⁶⁸² As Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille (BRASIL, 2018b) entendem que, atualmente, as imagens são muito frequentes nos livros, principalmente os didáticos, e, apesar de algumas serem meramente ilustrativas, muitas trazem informações imprescindíveis para os leitores. Essas só devem ser substituídas ou suprimidas quando houver a total impossibilidade de representá-las em relevo. É papel do adaptador/editor/transcritor fazer uma análise cuidadosa desse acervo imagético para indicar quais devem ser representadas em relevo, aquelas que precisarão serem descritas e as que poderão ser suprimidas sem prejuízos ao leitor. Nesse processo, quando necessário, podem ocorrer ampliações de escala, eliminações de detalhes supérfluos ou mesmo divisão da representação em partes.

muito mais do que o alfabeto ou aspectos contidos apenas nas formas de se expressar uma língua.

O significado da simbologia braille, algumas vezes, é contextual. Depende do contexto para que seja compreendido e “traduzido” em tinta. No uso contemporâneo do braille, podemos citar o exemplo de alguns sinais compostos, que, a depender de onde estão inseridos, têm significado diverso, ou mesmo quando é feito o destaque de certas palavras (com uso do sinal que simboliza o negrito, itálico ou sublinhado⁶⁸³). Assim, a depender da conjuntura textual, esses sinais têm sentidos diferentes, o que impediria uma transcrição automática, sem um nível interpretativo. No século XIX, o Sistema Braille, recém criado, não representava toda a simbologia existente em tinta. Um exemplo está nos *Éléments de Géométrie*, de Coltat, em que a letra grega π é representada pelas letras “p” e “y”⁶⁸⁴ em braille (py). Outro exemplo é o sinal que simboliza o maiúsculo (pontos 46), inexistentes na Constituição do Império em Braille e no segundo volume da obra de Coltat, o que demandava do seu leitor uma interpretação das circunstâncias textuais em que estava inserido, para saber quando uma letra seria maiúscula, como no caso de palavras que iniciam frases ou representam nomes próprios. Portanto, muitos símbolos e conteúdos eram impossíveis de serem transcritos de forma direta e literal, o que demandava um processo de adaptação ou interpretação contextual para serem compreendidos.

Por essa razão, o processo de passagem do livro em tinta, com todas as suas características, para o livro em braille, durante o século XIX, não deve ser conceituado como uma pura interpretação intrasemiótica ou intrasistêmica, nem chamada de simples transcrição. Não se tratava apenas de uma variação estética da simbologia alfabética, mas de uma atividade interpretativa que realizava análises, escolhas, recortes, mudanças e acréscimos na nova obra a ser impressa, de acordo com o seu público leitor - alunos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

⁶⁸³ Atualmente, utiliza-se o mesmo sinal em braille (pontos 35) para indicar o destaque de uma palavra, esteja ela em negrito, itálico, sublinhado ou mesmo impressa em outros tipos, como o cursivo. Quando uma palavra ou grupo de palavras estão destacados em um texto que já está diferenciado por um desses destaques, nesse caso, utiliza-se o sinal composto (pontos 56, 35) (BRASIL, 2018a).

⁶⁸⁴ Atualmente, a letra grega π é representada por um sinal composto (pontos 4, 1234) (BRASIL, 2018a).

7.6. A “traduzibilidade” do livro em tinta para o braille

Walter Benjamin (2013) questiona se determinadas obras, em consonância com o significado de sua forma, admitem uma tradução. Assim, é interessante também questionar se um livro em tinta admite uma total “tradução” para um formato não visual, mas tátil. Da mesma maneira como as línguas não são distantes umas das outras, o que permite, segundo Benjamin (2013), uma atividade tradutória entre seus textos, independentemente de serem em tinta ou relevo, os sistemas alfabéticos de leitura e escrita também não são distantes, principalmente se forem expressos em uma mesma língua. Entretanto, um livro em braille nunca será exatamente o mesmo que o seu original em tinta, pois sua unidade original, de certa forma, perde-se no processo tradutório. A possibilidade de transpassar a substância da forma de um original para o braille é determinada pela “traduzibilidade” da obra.

Sem disporem de normas técnicas e procedimentos de transcrição e adaptação consolidados, as práticas de transformação do livro em tinta para o braille do século XIX sofriam maiores interferências nesse processo. As ações dos personagens que produziam, interpretavam e traduziam essas obras, utilizando equipamentos e executando práticas de elaboração de textos em relevo, envolvidos no circuito do livro em braille, poderiam modificar a materialidade, os discursos e conteúdos presentes nesses títulos. Por possuir um texto legal, com linguagem mais neutra, sem uma diagramação rebuscada ou um forte apelo grafo-visual, um livro como a Constituição do Império não sofria tantas perdas e transformações nesse processo de migração da tinta para o braille. Contudo, outras obras passaram por maiores dificuldades nesse processo, o que faz com que elas, ou parte delas, tivessem menor “traduzibilidade”. Um manual escolar com mais imagens ou recursos visuais tornava-se, por exemplo, um objeto mais complexo de ser transformado para um formato em relevo, por estar sujeito a sofrer maiores modificações.

O dilema entre liberdade e fidelidade em um texto, comum nas discussões sobre tradução, também aparece no contexto do livro em relevo. Aqui não se trata apenas do texto verbal, cuja versão em braille pode ser extremamente fiel àquela em tinta, mas da obra como um todo, que conta com o conteúdo textual, aspectos gráficos e táteis, estética, materialidade, imposição de protocolos, tempos, posturas e possibilidades de leitura. Na Constituição do Império em braille, além da fidelidade questionável que seus tipógrafos tiveram em ressignificar certos elementos gráficos,

como a sua diagramação, troca de símbolos, destaque de palavras e apagamento de aspectos visuais, houve certa liberdade no acréscimo de informações, como a inserção de um índice no início da obra (algo incomum nas Constituições em tinta) e a presença das notas de rodapé ao longo do texto.

Ainda que seja um sistema que possa expressar um texto de forma fiel, ou seja, com um mesmo *plano de conteúdo*, o braille se apresenta em um *plano de expressão*⁶⁸⁵ diferente, feito para ser percebido e relacionado via tato e toque, o que gera uma outra experiência de leitura. Segundo Eco (2007, p. 378), “um dado sistema semiótico pode dizer, seja mais, seja menos que um outro sistema semiótico, mas não se pode dizer que ambos sejam capazes de exprimir as mesmas coisas”. A *matéria* expressa na obra em braille possui semelhanças com a do livro em tinta, se considerarmos seu formato de *códex* com conteúdo decodificado em um sistema de escrita. Por sua vez, essa escrita, ainda que seja expressa em um sistema de signos sobre uma superfície bidimensional, está baseada em uma matriz de pontos em relevo, o que torna sua matéria diferente daquela expressa em tinta. Na passagem de um conteúdo, em que a matéria se transforma, “a *interpretação é mediada pelo adaptador*, e não deixada à mercê do destinatário” (ECO, 2007, p. 389, grifos no original). Os mestres e operários da oficina tipográfica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos promoviam mudanças na forma do livro, muitas vezes movidas pelas necessidades de seu público leitor. Entretanto, como afirma Eco (2007, p. 389), “com a mudança de matéria, não se corre apenas o risco de dizer mais que diz o original, mas também o de dizer menos”.

No que se refere à *substância*⁶⁸⁶ do livro em tinta, ela tem similaridades com a do livro em braille, tendo em vista a semelhança do seu plano de conteúdo; entretanto, sua materialidade é diversa, gerando outro tipo de significação do objeto e a possibilidade do não reconhecimento de todo esse conteúdo, o que também reflete em uma mudança na substância. A transformação na substância original de um objeto traduzido pode gerar trocas ou até eliminações nos efeitos de sentido. A seleção sobre

⁶⁸⁵ Para Louis Hjelmslev, o Plano de Conteúdo refere-se ao significado ou sentido de uma expressão linguística, enquanto o Plano de Expressão tem a ver com a forma como um conteúdo é expresso na linguagem (ECO, 2007).

⁶⁸⁶ Seguindo a obra de Hjelmslev, Eco (2007) apresenta os conceitos de substância e matéria. A substância é uma categoria que se refere à qualidade permanente e constituinte de algo, que não se altera, independentemente de suas propriedades ou das relações estabelecidas. Já a matéria é uma categoria referente à qualidade transitória de algo, que pode mudar suas propriedades e relações ao longo do tempo.

a fidelidade do que seria transcrito, feita na oficina tipográfica da instituição, ou mesmo na cópia realizada em sala de aula, impunha um maior ou menor grau de identidade entre as duas obras. De acordo com Calabrese (2000 apud ECO, 2007), para cada substância que um livro assume, o plano de conteúdo é reformulado, ainda que permaneça um esquema geral, havendo a transformação de uma mesma manifestação discursiva de uma substância (de expressão) para outra. Nesse processo, uma vez que o vínculo de natureza material da tinta e do braille são diferentes, há o impedimento da reprodução fiel do efeito causado pela leitura, a partir da visão, na realização da leitura quando feita pelo tato.

De acordo com Plaza (2013), a materialidade do signo carrega qualidades que influenciam e semantizam as relações com os sentidos receptores. O livro em braille mediava o conhecimento previamente elaborado em tinta, por meio de linguagens, códigos, figuras e modelos em relevo. Parafraseando o autor, o signo tátil (os caracteres em relevo presentes em um livro) se interpunha entre o leitor cego e a obra original em tinta, mas, ao mesmo tempo, o presenteava com significações e apresentações de objetos, conceitos e informações que, sem tais signos, o leitor não teria acesso. Para Plaza (2013), a eleição de um sistema de signos induz o texto e a linguagem a tomar caminhos e encaminhamentos inerentes à sua estrutura, muitas vezes desvinculados do original. Evidentemente que o texto em braille mantinha uma relação íntima com o original, refletindo o princípio da similaridade entre os dois livros. Contudo, havia seleções durante esse processo, pois, como em qualquer atividade tradutora intersemiótica, nem tudo era traduzido do original para a nova obra:

Traduz-se aquilo que nos interessa dentro de um projeto criativo (tradução como arte), aquilo que em nós suscita empatia e simpatia como primeira qualidade de sentimento, presente à consciência de modo instantâneo e inexamável, no sentido em que uma coisa está a outra conforme os princípios da analogia e da ressonância. Pela empatia, possuímos a totalidade sem partes do signo por instantes imperceptíveis. Não se traduz qualquer coisa, mas aquilo que conosco sintoniza como eleição da sensibilidade, como “afinidade eletiva”. (PLAZA, 23013, p. 34)

No século XIX, os livros em tinta não eram escritos para serem lidos por pessoas com cegueira (o que não mudou muito com o passar das décadas), trazendo uma série de referências visuais e experiências que poderiam ser muito distantes (e até incompreensíveis) para esse público. Eram obras que refletiam as experiências vividas por pessoas videntes, reproduzidas no texto por sua narrativa, por referências puramente visuais (como brilho, cor, tonalidade, contraste e outros conceitos), por protocolos de leitura ou mesmo pelo viés pedagógico escolhido pelo manual escolar.

Como consequência, criavam-se outros entendimentos sobre a obra. O texto verbal poderia ser o mesmo nos livros em tinta e em braille, mas o livro, enquanto matéria, enquanto suporte repleto de discursos embasados na visualidade, que interfere nos sentidos e informações contidos no texto, se tornava outro na sua versão em relevo.

Especialmente na leitura tátil realizada pelas pessoas com cegueira, não se pode negar que a materialidade de um texto impresso em Braille interfere diretamente na transmissão dos sentidos pretendidos pelo autor. Se considerarmos que a maior parte - se não a totalidade - dos textos didáticos produzidos não são pensados e planejados para atender também as necessidades e especificidades dos leitores cegos, cabe refletirmos sobre as possibilidades de editoração dos materiais em Braille. (LUCIO, 2013, p. 93).

A passagem de um texto em tinta, que unicamente se utilizava do alfabeto, seus sinais de pontuação e acentuação, para o braille até poderia, em algum nível, ser conceituada como uma transcrição ou transliteração, considerando que esse seria um processo predominantemente mecânico de decodificação. Ainda assim, é preciso levantar a questão: o efeito estético ou de discurso, produzido nos leitores videntes de um texto em tinta, era o mesmo produzido nos leitores cegos de um texto em braille, uma vez que esse grupo possuía características e formas únicas de experienciar o mundo, vindas de um contexto sociocultural diverso? O sentido de um texto que advém de determinada cultura nem sempre produz o mesmo sentido entre leitores que vivenciam outros aspectos culturais e que recebem a obra em uma forma diferente de comunicação (ou, mais especificamente, de leitura), traduzida por um sistema de signos específico a ser interpretado pelo tato.

Portanto, havia influências da cultura escolar proveniente da instrução dos cegos, da cultura escrita mediada pelo Sistema Braille e de uma cultura experienciada pelo próprio grupo, envolvida com a identidade, percepção e relação com o contexto da pessoa cega, que transformavam a materialidade, o formato, o discurso e as experiências de leitura do livro em relevo. Nos livros para estudantes cegos, a presença da escrita em relevo, a incorporação dos índices em braille, da diagramação e símbolos próprios para uma leitura tátil, a ausência de aspectos visuais e de figuras, ou mesmo a transformação de figuras geométricas para uma versão em relevo, eram reflexos de uma cultura que se envolvia com a experiência de vida das pessoas cegas, suas formas de aprender, de se expressar e interagir com o mundo, em meio ao Oitocentos. A materialidade do livro em braille carregava consigo aspectos culturais de um grupo que compartilhava de características identitárias semelhantes. Como afirma Plaza (2013, p. 47):

as diferenças culturais correspondem às diferenças de culturas sensoriais, isto é, às diferentes formas de cultura dos sentidos. Os limites culturais e a incapacidade dos canais sensoriais, para captar o real durante o tempo todo, são transferidos para as linguagens e códigos como extensões dos sentidos. Cada sentido capta o real de forma diferenciada e as linguagens abstraem ainda mais o real, passando-nos uma noção de realidade sempre abstrata que possibilita que as linguagens adquiram toda uma dimensão concreta na sua realidade signica. Não há reflexo ponto-a-ponto entre o real e a representação que dele se faz. É isto tem sua raiz na própria percepção, visto que a incompletude da percepção em relação ao real gera a inevitável incompletude do signo.

É preciso lembrar que, mesmo expressos de maneira variada, provenientes de culturas distintas, e decodificado por outro canal de percepção, um texto escrito em sistema de signos diversos, como o braille, pode referir-se a um mesmo plano de conteúdo, manifestado em substância e matéria diferentes. Ainda que a materialidade do sistema carregasse significações consigo, e o livro se modificasse em seus conteúdos (principalmente visuais) e aspectos materiais, ao tornar-se uma obra em relevo, transformando os sentidos atribuídos à leitura, a informação contida no livro em tinta poderia ser transcrita, traduzida ou interpretada para o braille, mesmo que de forma “imperfeita” /incompleta, ou melhor, produzindo um resultado diferente, um novo objeto. É fato que não se tratava exatamente do mesmo livro, o que não significa dizer que ele fosse inferior ao original, mas, durante esse processo de transformação, apesar de não ter sido descaracterizado a ponto de se tornar uma obra totalmente diversa da primeira, foram elaboradas outras construções de sentido que seriam apropriadas pelos seus futuros leitores.

As apropriações realizadas pelos leitores do braille elaboravam sentidos sobre esse material específicos do coletivo das pessoas cegas. Havia semelhanças nas construções de sentido realizadas entre cegos e videntes, em virtude da similaridade do plano de conteúdo dos livros, entretanto, as diferenciações produzidas pela sua transformação em uma obra em relevo, que se baseava em um sistema de leitura e comunicação tátil, ao gerar significados próprios, contribuía com uma noção de pertencimento característica do grupo. Dessa forma, tanto o sentido do livro era apropriado de forma diferente, de acordo com a cultura e a identidade daqueles que interagiam com o escrito; como os aspectos que formavam esse objeto interferiam na elaboração e/ou reelaboração desses pertencimentos. Ao se transformar em um novo artefato cultural, o livro em braille criava um laço entre seus leitores cegos que fortalecia a ressignificação do seu vínculo identitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até onde se tem notícia, os primeiros livros em braille chegaram ao Brasil em 1850, com a volta de José Álvares de Azevedo ao seu país de origem, que trouxe algumas obras em relevo consigo. Com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, esses títulos deram início a sua biblioteca braille. Em um século em que houve a criação, compartilhamento e disputa de múltiplos códigos de escrita em relevo para cegos na Europa e nos Estados Unidos, o Sistema Braille se consolidou no Brasil, sem grandes debates conhecidos, como forma oficial de leitura e escrita, a partir das atividades educacionais do Instituto de Cegos do Rio de Janeiro e, como consequência, houve a gradual ampliação e diversificação da circulação e das práticas de leitura das obras impressas em *pontos salientes*.

Grande parte dos livros em braille que circulou no Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi importado, principalmente da França. Eram obras de autores brasileiros ou europeus, alguns em língua estrangeira, outros traduzidos ou mesmo impressos em português, que permitiram a prática, expansão e diversificação do currículo institucional. As articulações dessa circulação transatlântica começaram antes da fundação do Instituto, em 1853, e foram beneficiadas pelos avanços técnicos nos transportes marítimos, com o uso do navio a vapor. O século XIX foi um período de consolidação e expansão do mercado de livros, marcado pelo chamado “Capitalismo Editorial”, havendo circulação de impressos, autores, profissionais ligados a produção tipográfica e, também, ainda que em menor escala, de obras em relevo para uso e instrução dos cegos.

Apesar das trocas intensas entre o Instituto brasileiro e o *Institut National des Jeunes Aveugles* nos primeiros anos de funcionamento da instituição, com o intuito, principalmente, de edificar a sua biblioteca em pontos, adquirir equipamentos para a instrução e para a produção de livros, o que deu subsídio para consolidar a educação dos meninos e meninas cegas no Brasil, a importação de materiais vindos de Paris foi diminuindo com o passar dos anos. Até a década de 1870, os pedidos e o recebimento de livros vindos do estrangeiro foram recorrentes, ainda que houvesse demora para a finalização da sua produção na França e envio dos exemplares ao Brasil. Contudo, só voltaram a acontecer com maior expressividade a partir da viagem feita pela Comissão Científica do Instituto à Europa entre 1890 e 1891, ação que gerou importantes mudanças nesse circuito do livro em braille.

As ações da comissão devem ser valorizadas não apenas pelas consequências que trouxeram ao ensino, mas pelo seu protagonismo. Esse grupo era encabeçado por dois professores cegos que tinham o objetivo de conhecer vários institutos para a educação de pessoas cegas do continente europeu, adquirir informações sobre as novidades relacionadas a esse ensino e comprar materiais para aprimorar a instituição brasileira, principalmente a sua instrução profissional. Os resultados da viagem e as transformações que os novos equipamentos e conhecimentos adquiridos proporcionaram ao ensino dos cegos revelaram o bom desempenho e a capacidade dos participantes da Comissão Científica, elementos que iam de encontro ao forte estigma que ainda era atrelado à condição de cegueira.

Mas a circulação de livros em braille no Instituto dos Meninos Cegos não se dava apenas por meio de importações de livros. Em 1857, foi inaugurada a primeira oficina tipográfica braille do país no Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1861, é criada sua oficina de encadernação. Essas propostas permitiram o início de um processo de produção mais sistemático e mecanizado de livros em braille no Brasil. A fundação das oficinas foi um acontecimento peculiar à época, considerando as poucas tipografias em tinta existentes em território nacional e sua incipiente produção de didáticos, o baixo número de livros escolares que circulavam e o alto índice de analfabetismo.

A dinâmica de trabalho das oficinas recebeu influência dos processos tipográficos e de encadernação para produção de livros em tinta e também para elaboração das obras em relevo feitas no instituto parisiense. Tentava, ainda que contasse com equipamentos já defasados para as práticas de confecção de livros do período, manter a qualidade e a produção constante de suas obras. Essa produção incipiente era resultado não somente da condição dos seus equipamentos, mas do diminuto número de alunos que atuava como aprendizes e operários, e do pouco tempo de atividade das oficinas durante a semana.

Em virtude da especificidade da atividade das oficinas, muitos dos equipamentos, principalmente da tipografia, foram importados da Europa, que já contava com instituições que possuíam certa experiência de confecção de livros em relevo. Graças às condições de produção e do mercado da época, o papel utilizado, por exemplo, que era mais espesso a fim de permitir a impressão em relevo e que estava constantemente sendo utilizado na instituição, sempre fora importado. Além disso, o processo de produção tinha suas especificidades, não apenas por ser

realizado por operários cegos, mas devido à técnica para conseguir impor relevo à superfície da página. Também se verificaram algumas situações exitosas de confecção de peças e materiais para impressão e encadernação no próprio Brasil. De maneira geral, houve um crescimento da produção de livros em braille ao longo do XIX, possivelmente pelo aumento do número de alunos, pela aquisição de melhores equipamentos e pela experiência de trabalho adquirida pelos seus operários com o passar do tempo, sempre com uma produção maior da oficina de encadernação em relação à tipográfica.

Outro processo que foi intenso, desde muito cedo na história da instituição, foi a cópia manuscrita em braille de livros escolares realizada por alunas e alunos cegos e ditados por seus docentes. Apesar de consumir um tempo razoável das aulas, essa atividade produziu muito mais livros do que a oficina tipográfica, durante o Império, e foi necessária tendo em vista à falta de obras à disposição para o ensino.

Seja nas oficinas ou em sala de aula, de maneira geral, houve uma constante produção de livros em braille no século XIX. A qualidade das obras foi comparada com aquelas elaboradas em oficinas para cegos já estabelecidas no continente europeu e houve certa diversidade de títulos produzidos, compreendendo livros religiosos, da área de música, com conteúdos para o curso literário e, até mesmo, a impressão de figuras em relevo. A documentação revela que os alunos do Instituto tinham atuação direta sobre a produção dos livros que utilizavam para o ensino, com a possibilidade de se tornarem operários, contramestres e mestres das oficinas.

Na década de 1890 houve uma série de mudanças no estabelecimento, que passou a se chamar Instituto Benjamin Constant, em homenagem ao seu terceiro Diretor. Sua nova regulamentação expandiu o ensino profissional e possibilitou a contratação de um Dictante e Copista. Houve a compra de novos equipamentos importados (incluindo uma prensa mecânica e, no início do século XX, o *Stereotype-maker*) e o aumento do número de estudantes (com inclusão, em 1900, de algumas alunas na atividade tipográfica), elevando exponencialmente a quantidade de títulos produzidos, tornando a instituição autossuficiente, por elaborar todas as obras necessárias para o ensino e permitindo a produção de títulos para fora do Instituto.

Apesar da presença constante de novos livros e do intenso uso das obras em braille no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, não há indícios de uma relevante dinâmica de circulação de títulos em pontos no território brasileiro durante o século XIX, fora dos muros da instituição carioca. Também foram poucas as experiências de

movimentação de livros nacionais em relevo no exterior, ocorrendo, principalmente, em apresentações das propostas educacionais e materiais pedagógicos brasileiros durante algumas exposições educacionais e universais do período. As avaliações positivas nesses eventos, sobre a qualidade das obras em braille produzidas no Brasil, revelavam a capacidade técnica da produção de livros das oficinas do Instituto e a habilidade conquistada por seus mestres e operários.

Os títulos produzidos no Imperial Instituto indicam que o seu currículo não se distanciava muito daquele praticado nas demais escolas da Corte. Grande parte das obras para seu ensino intelectual eram edições populares e de grande circulação nacional ou internacional. Assim como ocorreu em outras instituições do Império, houve forte influência de autores franceses nos manuais e compêndios escolhidos para serem usados no Instituto. Apesar de tais semelhanças, suas práticas escolares tinham certas especificidades, tais como o próprio sistema de leitura e escrita em pontos, as formas diferenciadas de realizar cálculos com chapas de zinco, os materiais especializados, como mapas e figuras em relevo, e outras que marcavam uma instrução singular à época. Essas práticas e materiais pedagógicos, muitas vezes, foram apropriados daqueles presentes em instituições estrangeiras.

O currículo literário ou intelectual do estabelecimento brasileiro era mais aprofundado do que o oferecido pelas escolas de ensino primário, contando, inclusive, com conteúdos do ensino secundário. Além disso, conforme aconteceu em muitos dos institutos para cegos fora do país, a instituição fazia grande investimento em sua formação musical, comprando e produzindo muitos métodos para o ensino de música e composições em braille. A concepção estigmatizada sobre os cegos do período acreditava que esses sujeitos eram naturalmente propensos à música, devido à falta da visão, e a atividade musical era a mais adequada para lhes dar um trabalho e, conseqüentemente, meios para sua subsistência. De fato, muitos dos ex-alunos que conseguiram exercer atividade profissional fora da instituição estavam ligados ao ramo da música, como professores da área, instrumentistas ou regentes.

A instituição também ministrava o ensino profissional, inicialmente com as oficinas tipográfica e de encadernação, mais tarde com a de afinação de pianos e, na última década do século XIX, essa educação é expandida com outras atividades. O ensino técnico era usualmente destinado às camadas marginalizadas da sociedade e fora justificado no Instituto, principalmente, para aqueles estudantes que não tivessem aptidão para a música. As alunas, contudo, estavam impedidas de participar desse

aprendizado, ficando restritas ao ensino do bordado, agulhas, crochê e trabalhos manuais, considerados mais apropriados para as mulheres naquela época. Essa situação só começa a mudar na virada do século, quando algumas alunas são autorizadas a aprender a arte tipográfica.

Os usos e a relação dos homens e mulheres cegas com os livros em braille foram se tornando mais recorrentes e intensos no Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Seja pela atividade de produção, circulação ou leitura, as obras que ajudaram a compor a biblioteca institucional passaram a fazer parte do cotidiano desses estudantes, repetidores, professores, mestres e operários. As práticas culturais envolvidas com os usos do livro em braille permitiram a criação de um estrito vínculo entre sujeito e artefato cultural, de modo que a escrita em pontos se tornasse, décadas mais tarde, uma clara referência ao universo das pessoas com deficiência visual.

Se comparado a outros sistemas de escrita linear em relevo, a proposta em pontos desenvolvida por Louis Braille garantia uma leitura mais ágil e permitia a escrita de forma mais autônoma, sem depender da atividade tipográfica. Contudo, é preciso compreender que o Sistema Braille utilizado no século XIX não era exatamente o mesmo do impresso nos livros contemporâneos. As modificações ocorreram ao longo do tempo e, também, em virtude da diferença linguística. Já no Oitocentos houve uma série de adaptações e apropriações sobre o braille francês para o contexto brasileiro, como o caso das letras acentuadas e alguns outros sinais. Fruto da cultura e do saber escolar, o livro em braille deu possibilidade de contato e compreensão dos aspectos da realidade que estavam fora das experiências cotidianas do leitor cego e garantiu acesso aos campos científico, literário e cultural, influenciando a construção do seu entendimento de mundo e ampliando sua leitura da realidade.

A materialidade do livro em relevo tornava esse objeto maior, mais volumoso e pesado, difícil de ser produzido e conservado, se comparado às obras em tinta, como foi o caso da Constituição do Império em braille. Pela composição das obras em braille analisadas, fossem produzidas no Brasil ou na França, pode-se dizer que seguiam um mesmo padrão de impressão e respeitavam o formato do códex em tinta, contendo uma sequência de folhas encadernadas que deveriam ser lidas da esquerda para a direita, de cima para baixo, apesar da decodificação se dar pela via do tato.

Havia vários elementos do livro que contribuía para uma harmonia tátil, pensada para seu público consumidor, a fim de melhor organizar e auxiliar sua leitura. A materialidade do livro em braille impunha formas, posições e, inclusive, tempos de

leitura diferentes. Em virtude dessa composição física das obras, a leitura individual era, provavelmente, feita sentada, com o livro sobre uma mesa, e com um gasto de tempo cerca de quatro vezes superior àquele ocupado pela leitura em tinta. Algumas práticas recorrentes no período, como a leitura em voz alta durante as aulas, também foram exercidas na instituição, como apresentado pela documentação. Com o passar do tempo, devido ao aumento do número de livros em braille, foi possível a realização da leitura de maneiras mais diversas e em espaços também variados. Assim, inicialmente, lia-se os mesmos volumes de forma intensiva, e, possivelmente, em práticas coletivas, atividade que pôde, com o passar do tempo e aumento da variedade e número dos títulos, se tornar extensiva e silenciosa.

Entre as obras presentes na instituição, também havia livros produzidos por autores cegos, como é o caso de *Éléments de Géométrie* (1866) de Hippolyte Coltat, docente do Instituto de Cegos de Paris. Apesar da autoria, a obra impunha protocolos de leitura característicos dos manuais escolares em tinta da sua área, uma vez que reproduzia um método de base euclidiana, por meio de teoremas, problemas, exemplificações, sínteses, entre outras estratégias pedagógicas. O livro, de caráter tradicional, não possuía exercícios ou um discurso dirigido especificamente ao aluno. Ainda assim, carregava peculiaridades, como a proposta de trabalho com material concreto para montagem de algumas formas e proporcionar entendimento de certas estruturas geométricas aos estudantes cegos.

Vários aspectos do livro de Coltat indicavam os caminhos que o leitor deveria percorrer para compreender seus conteúdos. Um desses caminhos era o uso do volume complementar (cuja edição analisada é de 1890), que apresentava as figuras geométricas em relevo trabalhadas pelo exemplar de 1866, impondo uma atividade de “vai e vêm” entre os dois volumes. O volume de 1890 trazia uma estética diferenciada, uma vez que seu conteúdo estava todo repleto de figuras em relevo.

Entretanto, a experiência de contato e identificação das formas em relevo se dava de maneira diferente daquela feita pela visão, o que gerava significações também diversas. Assim como o sentido da visão, o tato ou o toque é aprendido, e há conceitos difíceis de serem elaborados sem um reportório sólido da memória visual. Graças à sua característica sequencial ou temporal, a atividade de leitura ou identificação das formas pelo toque das mãos, normalmente, é analítica, compondo aos poucos a representação traçada. Dessa maneira, a relação com a imagem em relevo é outra, muito diferente daquela conduzida pela visão (sintética). Além disso,

cada experiência de leitura é única e singular, mas nunca passiva. Os repertórios dos indivíduos, sua história, aspectos identitários, conhecimentos e experiências vividas produziam sentidos diversos sobre cada livro que era lido ou manuseado.

Na transformação do livro em tinta para o livro em braille, não havia apenas uma mudança estética, mas a construção de novos sentidos. Esse processo, usualmente chamado de *transcrição*, adquiria outros contornos em um século cujas práticas não eram niveladas por normativas bem estabelecidas ou processos universais de impressão, transcrição e adaptação de livros em braille. Como ocorreu com a Constituição do Império em braille, a nova materialidade do texto trazia consigo elementos adicionais, estéticos, estilísticos, de conteúdo e discurso, assim como desaparecia com outros, e ressignificava alguns aspectos de sua estrutura e composição.

O grande problema desse processo era a passagem do signo visual, seus aspectos gráficos e sua visualidade, para o novo formato do livro. Apesar de estar em um contexto em que o uso de gravuras, ilustrações e imagens, em geral, nos livros escolares ainda estava em processo ascensão, essas representações tendiam a desaparecer ou sofrer grandes mudanças, uma vez que a prática de descrição de imagens das obras em braille ainda não era uma realidade e a impressão de formas em relevo era um processo complexo de ser efetivado nas tipografias.

O caminho percorrido pelo livro ao se tornar uma obra em braille pode ser analisado a partir da ótica da *interpretação* ou *tradução intersemiótica*, como feito por Sousa (2015). A passagem de um sistema de signos para outro e as consequentes mudanças da materialidade do objeto geravam não somente novas práticas de leitura, mas a criação de novos significados. Daí decorre a questão sobre a “traduzibilidade” desse processo. O plano de conteúdo do livro poderia permanecer o mesmo, como aconteceu com várias obras escolares, incluindo a *Constituição do Império do Brasil*; contudo, o plano de expressão, a forma ou a materialidade carregavam consigo conotações discursivas e simbólicas que interferiam na interpretação, no reconhecimento e na construção de sentido do texto. O livro que nascia dessa impressão era, portanto, outro, ainda que carregasse muitas características, discursos, conceitos e significados da obra em tinta que fora *traduzida* ou *interpretada*.

Esta tese objetivou compreender os processos de produção e circulação do livro em braille no Imperial Instituto dos Meninos Cegos durante a segunda metade do século XIX, procurando por indícios sobre as características desse material, o que sua

materialidade e seus discursos revelavam sobre as práticas de leitura e os possíveis sentidos produzidos a partir do contato com essas obras. Trabalhou-se com a hipótese de que a produção, circulação e os usos dos livros em braille no Instituto de Cegos brasileiro contribuíram para a (re)elaboração das identidades dos seus estudantes, dando subsídios para a ideia de pertencimento a um grupo que compartilhava não apenas de uma percepção sensorial e características físicas semelhantes, mas que mantinha relação intensa com livros elaborados especificamente para ele, por meio de uma escrita em *pontos salientes*.

O *estigma* (GOFFMAN, 2021) relacionado a cegueira imputava uma série de características ao indivíduo, impondo uma “performatividade” sobre os modos de vida da pessoa cega. Essa imposição identitária era acompanhada por um arcabouço de atributos esperados pela sociedade e, muitas vezes, absorvidos pelos sujeitos, como os aspectos relacionados à incapacidade para o estudo ou trabalho, relações de dependência, a susceptibilidade à mendicância, a impossibilidade de atuação nas esferas de poder, entre tantas outras. Jovens cegos performavam sua identidade desde cedo, tanto pelo o que a sociedade impunha como normatividade, quanto pelo que lhes era oferecido como oportunidade para a vida nessa sociedade. Ainda que os atributos não fossem aceitos por todos, dando origem a disputas, as normas socialmente e culturalmente compartilhadas difundiam regularidade comportamental.

As construções de pertencimento e identidade, contudo, não são imutáveis ou garantidas para toda a vida. Sofrem negociações, rupturas e transformações de acordo com as trajetórias percorridas pelo indivíduo e pelo grupo ao qual pertence. Evidentemente, havia elementos identitários entre os estudantes que não se transformavam, como a própria condição de cegueira; mesmo assim, essa característica quase “permanente” também foi sendo ressignificada. No século XIX, por exemplo, já havia a classificação médica entre cegueira completa e incompleta. A partir do século XX, há uma complexificação desse conceito no campo médico, educacional, cultural e social, mostrando que essa identidade não era fixa nem imutável. Foram construídos outros valores, influenciados pela medicina, políticas sanitárias, órgãos públicos, discussões teóricas, questões educacionais, movimentos políticos e sociais, entre outros, que elaboraram a ideia do que era ou não “ser cego”.

A construção identitária nunca é passiva ou puramente determinada por influências externas e independente dos contextos; elas são constantemente forjadas. A identidade social e cultural dos cegos durante o século XIX, principalmente no

contexto do Imperial Instituto do Meninos Cegos, também sofreu mudanças a partir das práticas culturais, discursivas e representações elaboradas dentro e fora do grupo. A relação com artefatos culturais auxiliou nesse processo de construção ou desconstrução identitária. O livro em braille era um objeto com grandes possibilidades de contribuir para esse complexo processo de ressignificação.

Entre as obras em braille que compunham a biblioteca do Instituto, havia aquelas pensadas para e com conteúdo relativo ao público cego, que contribuíam para sua percepção enquanto grupo, como a própria *Historia Chronologica* elaborada por Claudio Luiz da Costa. Havia também aquelas de professores-autores cegos, como *Éléments de Géométrie* de Hippolyte Coltat, que criavam um laço de autoidentificação com a própria obra, permitindo vislumbrar não somente a possibilidade de se tornar docente, como ocorreu com vários dos ex-alunos, como o de ser autor, escrever um livro e publica-lo, mesmo que seus leitores fizessem parte de um grupo seletivo de pessoas alfabetizadas no Sistema Braille. Dava-lhes, portanto, vazão a outras possibilidades futuras, além do que era previsto pelo estigma de incapacidade. A presença de obras da área de música, como vários livros que foram destacados ao longo da tese, e o investimento da instituição no currículo musical, ainda que fossem expressão das características esperadas pela sociedade, baseadas na ideia de “compensação,” permitiam uma profissionalização na área, que estava diretamente ligada ao impresso em braille, seja como docente ou musicista.

A própria materialidade do livro em relevo tecia uma relação de identificação com os estudantes que os utilizava. Ela impunha formas de produção, leitura e escrita do texto específicas à essa comunidade. Esse complexo sistema de leitura e escrita composto por pontos em relevo era fruto de uma cultura e de um saber escolar próprios, originário de uma instituição de educação especializada, e de autoria de um homem cego, que, por si só, já quebrava com a associação entre cegueira e incapacidade. A relação de pertencimento com o impresso em braille era potencializada pela intensa conexão que esses jovens tinham com seus livros escolares, uma vez que produziam grande parte dos impressos que utilizavam, seja nas oficinas, seja em sala de aula.

A atividade nas oficinas de produção do livro em braille feita no Instituto dava possibilidade ao estudante de atuar com o livro, não só dentro do próprio instituto como operário, mestre ou contramestre, mas também em oficinas fora dele, principalmente as de encadernação. Se considerarmos que as identidades adquirem

sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas; pode-se dizer que a associação dos cegos com o livro em braille e outros materiais específicos relacionados à sua educação criaram, não só para o sujeito cego, mas para a sociedade, uma outra percepção sobre a cegueira que dava vazão a novas possibilidades de representação do grupo, afirmadas na sua potência.

Cada aluno ou aluna do Imperial Instituto dos Meninos Cegos interagia com o impresso e o mundo a sua volta de forma única. Havia uma liberdade interpretativa, como defendido por Certeau (2014), sobre o livro, de acordo com as oportunidades disponíveis e o repertório de cada estudante. Esta interação era induzida e afetada pelo estigma socialmente compartilhado e pelos discursos de poder contidos nos currículos, bem como pelo pertencimento social e cultural de cada sujeito, somado a sua relação diferenciada com os livros e demais objetos utilizados em sua educação. Contudo, as apropriações individuais que cada um realizava dos conteúdos, da materialidade, do processo de produção e da utilização do texto em braille também eram influenciadas por outros fatores que estavam conectados às suas histórias, percepções singulares de mundo e de si próprio. Essa atividade permitia a transformação dos significados contidos nas obras escolares e a resignificação da identidade do sujeito e do grupo ao qual fazia parte.

As formas diferenciadas de apropriação possibilitariam a desconstrução da identidade pré-estabelecida pelo estigma e, ao mesmo tempo, abria caminhos para a construção de uma identidade desse grupo de indivíduos que compartilhava de características e experiências semelhantes. As obras escolares em relevo, apesar de trazerem consigo os discursos de poder e suas ideologias, que refletiam os valores estigmatizadores do período, também apresentavam conhecimentos científicos e literários, além de outras noções de pertencimento. Em contato com tais impressos, os alunos poderiam criar entendimentos de si e do mundo a sua volta, que iam além da experiência estigmatizadora de ser cego, percebendo-se como sujeitos que compartilhavam com outros cegos de um mesmo espaço físico, de uma mesma história, cultura e sociedade, suas especificidades, costumes, valores e crenças.

As apropriações, relacionadas com o percurso escolar, as vivências e as interações com culturas do escrito, ajudaram a tecer trajetórias distintas dos alunos que ali estudaram. Houve jovens que passaram pelas oficinas tipográfica e de encadernação, continuando, por um longo tempo, a atuar nesses espaços adquirindo status como operários, mestres ou contramestres; houve aqueles que se dedicaram à

música, como organistas, regentes e docentes da área; e também os que nem sequer completaram os estudos na instituição. Apesar de compartilharem características identitárias, possuíam atributos próprios que os diferenciavam entre si e que os levaram a trilhar caminhos distintos. De fato, muitos alunos permaneceram no Imperial Instituto, atuando, inclusive, no magistério da própria instituição (dentro de suas áreas de interesses e de acordo com suas habilidades), o que refletia a crítica sobre o caráter asilar da instituição, mas houve aqueles que construíram suas vidas fora dos muros da escola, com maior ou menor autonomia, voltando para o seio familiar, constituindo nova família, atuando no magistério, na área musical e em outras profissões.

Em alguma medida, esta pesquisa procurou reexaminar e reavaliar certas certezas relativamente constituídas pela bibliografia ou pelo senso comum, a partir de uma investigação minuciosa e ponderada sobre as fontes. Não é incomum, por exemplo, encontrar trabalhos em que seja recorrente a falta de agência das pessoas com deficiência visual na constituição de sua própria história, suas atividades diárias, educacionais e profissionais, em que ainda se traz uma perspectiva muito romântica sobre a cegueira ou sobre a pessoa com deficiência visual. Da mesma forma, também é forte o foco dado pelos estudos a certos nomes, títulos e fatos destacados por sua “relevância histórica” relacionados à história e a memória da educação especial e das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo. Em outra esfera, os textos sobre os currículos das instituições especializadas, usualmente os apresentam como propostas distantes daquelas praticadas nas demais escolas brasileiras, devido às particularidades pedagógicas e identitárias do seu público escolar. Dessa maneira, as instituições, muitas vezes, são estudadas de forma “fechada”, dentro de sua própria dinâmica de funcionamento, sem que sejam consideradas as influências externas, trocas e um contexto político, econômico, social, cultural e educacional mais abrangente. Por fim, a própria visão planejada sobre o Sistema Braille, sua história, constituição, formas de decodificação, usos, transcrição, circulação e impressão ao longo do tempo, e tudo aquilo que implica sobre e interfere nesses processos, dificulta uma análise mais profunda, historicizada, contextual e multifacetada sobre o sistema. Essas “verdades” precisam ser relativizadas ou, pelo menos, analisadas com mais cuidado, detalhamento e posicionamento crítico, a fim de que certas informações não continuem a ser compartilhadas sem a devida fundamentação teórica e metodológica.

Em um campo de pesquisa em que há poucas investigações sobre a história da educação especial e do livro em braille, principalmente relativas às práticas educativas e ao uso ou à circulação de obras escolares em relevo no século XIX, esta tese, sem a intenção de esgotar as investigações da área, se deparou com um profícuo campo para pesquisas futuras e com perspectivas de análises que possibilitariam a realização de um debate necessário sobre o livro em braille no Brasil. É importante que haja mais estudos sobre o século XIX, investigações aprofundadas dos usos e das práticas de leitura de obras em relevo ou pesquisas que versem sobre a circulação do livro em braille no território brasileiro. Também é relevante que sejam feitos ensaios relativos aos séculos XX e XXI, sobre a história do livro e da leitura em braille, dando prosseguimento ao campo de pesquisas em que esta tese se inscreve, não apenas referente ao Instituto Benjamin Constant, mas a outras instituições especializadas e às próprias escolas com práticas inclusivas.

A relação construída entre o livro em braille e a pessoa cega no século XIX é uma peça fundamental para a compreensão sobre o entendimento que as pessoas com deficiência visual têm sobre si nos dias de hoje. Atualmente, o fenômeno da desbrailização dá indícios de que a escola vem vivenciando situações difíceis para a educação dos cegos no campo da leitura, escrita e na construção dos conhecimentos compartilhados pelas instituições de ensino. Em uma sociedade em que há diminuição da produção, circulação e uso de livros em braille, aumento de obras em áudio ou formato digital e um desconhecimento de alguns docentes, que atuam com o público com deficiência visual, sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e sobre o próprio Sistema Braille, surgem uma série de problemas relativos à aprendizagem do sistema de escrita em relevo e uma conseqüente “iliteracia” por parte dos seus usuários.

O livro em braille é um importante objeto para os processos educativos das pessoas com cegueira, promove o contato com os conteúdos escolares e com a língua na modalidade escrita em toda a sua complexidade e estrutura. Além disso, representa uma relevante conquista dos brasileiros e brasileiras com deficiência visual, permitindo o acesso ao conhecimento literário, científico e cultural; se apropriando da leitura e escrita de forma ágil, prática e fluida; e valorizando uma forma de comunicação pensada e executada pelos próprios cegos. A falta de incentivo sobre a formação dos docentes na área, sobre a produção de livros em braille e sobre a disseminação de recursos de tecnologias assistivas relacionadas, contribuem para um distanciamento entre o sujeito e esse relevante artefato cultural que influencia na

construção da identidade e, conseqüentemente, dá espaço para o enfraquecimento de mobilizações de ordem social em prol dos direitos das pessoas com deficiência e na luta contra a exclusão, a discriminação e a estigmatização.

Apesar de presentes na cultura, tanto a identidade, a diferença, o estigma e os elementos discriminatórios necessitam ser criados e recriados constantemente. Daí o papel da pedagogia, defendido por Silva (2014), em fomentar a valorização da diversidade e das identidades marginalizadas. Mais que reconhecer, tolerar e respeitar essa diversidade, deve-se construir um olhar crítico sobre a sua produção, questionando a relação hierárquica e de poder que são estabelecidas pela cultura e sociedade. Questionar como elas são produzidas e como os mecanismos de poder e as instituições estão envolvidos de forma ativa nesse processo.

Ainda que a diversidade biológica dos corpos seja natural, a relação de desigualdade é estabelecida pela cultura. O problema não é o *corpo* não normativo da pessoa com deficiência, mas a forma como a sociedade interage com ele. Instiga-se, portanto, a defesa de um currículo e de práticas pedagógicas a favor da multiplicidade dos sujeitos, que inspire transgredir e subverter as identidades impostas e “deterioradas”, denunciando seu caráter produzido e suas artificialidades. Em um contexto de desbrailização, da falta de acessibilidade e diversas experiências que vão contra a inclusão social e educacional, inspira-se a valorizar e disseminar o Sistema Braille e sua história; a produção, circulação e usos de livros para pessoas com deficiência visual; o acesso à comunicação, cultura, literatura e ciência pela escrita em relevo; e a elaboração de políticas públicas voltadas para a educação do grupo; ao mesmo tempo que se questione, transgrida e subverta os aspectos do estigma e da discriminação que ainda são difundidos pela sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Eliza M. A. C. et al. *Braille!? O que é isso?* 1. ed. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

ABREU, Márcia. A Circulação Transatlântica dos Impressos: a globalização da cultura no século XIX. *Livro*, São Paulo, v. 1, p. 115-130, 2011.

ABREU, Márcia. Apresentação: a ficção como elemento de conexão cultural. In: ABREU, Márcia (org.). *Romances em movimento: a circulação transatlântica dos impressos (1789-1914)*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016. p. 15-34.

ABREU, Márcia. Uma comunidade letrada. In: ABREU, Márcia; DEAECTO, Marisa Midori (orgs.). *A circulação transatlântica dos impressos: conexões*. Campinas, SP: UNICAMP. 2014. p. 93-104.

ABREU, Márcia; MOLLIER, Jean-Yves. Nota introdutória: circulação transatlântica dos impressos – a globalização da cultura no século XIX. In: GRANJA, Lúcia; LUCA, Tânia Regina (orgs.). *Suportes e mediadores: a circulação transatlântica dos impressos (1789 – 1914)*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2018. p. 9-13.

ALMEIDA, Aline M.. “Ver” pelo mundo do toque e “Ouvir” pelo silêncio da palavra: a educação de crianças cegas e surdas no Brasil (1854 – 1937). 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ALMEIDA, Regina C. M.. *Demonstrações em geometria plana em livros-texto no Brasil a partir do século XIX*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M.. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ANJOS, Juarez J. T. dos. O Catecismo de Montpellier e a educação da criança no Brasil Imperial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1028-1048, out./dez. 2016.

ARANTES, Júlia Carolina. Pensar a dobra: abertura e fechamento do livro. In: UTSCH, Ana; LANDI, Thiago. *Materialidades do texto: estudos sobre cultura impressa e literatura*. Belo Horizonte: Contafios. 2022. p. 65-76.

ARAÚJO, Emanuel. *A construção do livro: princípios e técnicas de editoração*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

ARAUJO, Sonia Maria Dutra de. *Elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos no Brasil: A história do instituto Benjamin Constant*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

ARAÚJO NETO, Miguel L.. Sobre a Materialidade dos Livros e seus Sentidos. *Revista de Letras*. Fortaleza, nº 28, v. 1/2, p. 132-137, jan./dez. 2006.

AZEVEDO, Dúnya. A evolução técnica e as transformações gráficas nos jornais brasileiros. *Mediação*. Belo Horizonte, v.9, n. 9, p. 81-97, jul/dez 2009.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla B. (org.). *Fontes Históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. pp. 23-79.

BARROS, Surya P.. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

BASTOS, Maria Helena Camara. Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856-1892). *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 12, n. 26, p. 39-58, set./dez. 2008.

BATISTA, Antônio A. G.. Dos papéis velhos aos manuscritos impressos: paleógrafos ou livros de leitura manuscrita. In: GALVÃO, Ana Maria de O.; BATISTA, Antônio A. G.. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009. pp. .

BATISTA, Antônio A. G.. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Marcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. pp. 529-575.

BATISTA, Rosana D.. *O processo de alfabetização de alunos cegos e o movimento da desbrailização*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018.

BATISTA, Rosana D.; LOPES, Endrius R.; PINTO, Glaucia U.. A alfabetização de alunos cegos e as tendências da desbrailização: uma discussão necessária. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, n. 37, p. 179-194, 2017.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre: L&PM, 2019.

BENJAMIN, Walter. *Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)*. 2. ed. São Paulo: Editora 34; Livraria duas Cidades, 2013.

BICCAS, Maurilane de Souza. Roger Chartier: Contribuições para a história da educação. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs). *Pensadores sociais e história da educação*. Vol. 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2012;

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOSCQ, Marie-Claire. A França e os intercâmbios transatlânticos no século XIX. In: ABREU, Márcia; DEAECTO, Marisa Midori (orgs.). *A circulação transatlântica dos impressos: conexões*. Campinas, SP: UNICAMP. 2014. p. 43-55

BORGES, José Antônio S.. *Do Braille ao DOSVOX – diferenças nas vidas dos cegos brasileiros*. 2009. Tese (Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação) - Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa em Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BRAILLE, Louis. *Procédé pour écrire les paroles, la musique et le plain-chant*. 2. ed. Paris: Imprimerie de l'Institution Royale des Jeunes Aveugles, 1837.

BRASIL. *Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023*. 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023

BRASIL. *Lei nº 9610 de 19 de fevereiro de 1998*. 1998. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. 2. ed., Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. *Grafia Braille para a Língua Portuguesa*. 3. ed., Brasília: MEC, SECADI, 2018a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. *Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille*. 3. ed., Brasília: MEC, SECADI, 2018b.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial*. 14. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CARVALHO, Marcos F.; BORGES, José Antônio S.. Rebrailizando os cegos no século XXI. *Revista Scientiarum Historia*, v. 1, p. 1-9, dez. 2019.

CBL. CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. *Produção e Vendas do setor editorial brasileiro: ano-base 2022*. São Paulo: CBL / SNEL / NIELSEN, maio de 2023. Disponível em: <https://snel.org.br/pesquisas>. Acesso em: 05 jun. 2023.

CERQUEIRA, Jonir Bechara. O Legado de Louis Braille. *Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, v.15, ed. Especial, out. 2009.

CERQUEIRA, Jonir B; LEMOS, Edson R.. Uma visão Histórica. In: GUERREIRO, Patrícia (coord.). *Instituto Benjamin Constant, 150 anos*. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Monitor Mercantil, 2007. pp. 70-166

CERQUEIRA, Jonit B.; PINHEIRO, Claudia R. G.; FERREIRA, Elise M. B.. O Instituto Benjamin Constant e o Sistema Braille. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ed. esp., p. 11-22, 2014. Disponível em: <http://revista.abc.gov.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1.Artes de fazer*. 22. ed., Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de. A operação Histórica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). *História: novos problemas*. 3v. Rio de Janeiro: F. Alves. 1995. pp. 17-48.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CHARTIER, Roger. Do livro a leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura*. 5. ed., São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 77-105.

CHARTIER, Roger. *Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB, 2003.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002.

CHERVEL, A.. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, Pelotas, v. 11, p. 5-24, abr. 2002.

CLAIR, Kate, BUSIC-SNYDER, Cynthia. *Manual de Tipografia: a história, a técnica e a arte*. 2. ed., Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

COELHO, Edmundo C.. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COSTA, Jurandir F. *Ordem Médica e Norma Familiar*. 4 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania e Modernidade. *Perspectivas*. Araraquara, n. 22, p. 41-59, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas Constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (orgs.). *História e memórias da educação no Brasil - Vol. III - Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 19-29.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DIAS, Juciele P. O ensino da língua nacional no século XIX e a constituição da gramatização brasileira: a produção de Antonio Alvares Pereira Coruja. *Gragoatá*, Niterói, v.24, n. 48, p. 75-94, jan./abr. 2019.

DUARTE, Maria L. B.. A imitação sensório-motora como uma possibilidade de aprendizagem do desenho por crianças cegas. *Ciências & Cognição*. Rio de Janeiro, v. 13 (2), 2008. p. 14-26, jul. 2008.

ECO, Umberto. *Quase a mesma coisa*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ESTIMADO, Roberta B.; SOFIATO, Cássia G.. A educação de surdos e cegos na França e no Brasil. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 32, p. 1-20, mai. 2019.

FARIA FILHO, Luciano M.. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G.. *500 anos de educação no Brasil*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. p. 135-150.

FIGUEIREDO, Betânia G.. Os manuais de medicina e a circulação do saber no século XIX no Brasil: mediação entre o saber acadêmico e o saber popular. *Educar*. Curitiba, n. 25, p. 59-73, 2005.

FONSECA, Tais N. L.. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, Tais N. L.; VEIGA, Cynthia G.. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008 pp.49-75

FULAS, Tatiana A.. *A produção e a circulação transnacional de livros em relevo para a educação de cegos (séculos XVIII-XIX)*. 2021, 359 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

FULAS, Tatiana A.. *O livro acessível a cegos e surdos: as políticas públicas e o mercado editorial*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

GALVÃO, Ana Maria de O.. Problematizando fontes em História da Educação. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 99-118, 1996.

GALVÃO, Ana Maria de O.; BATISTA, Antônio A. G.. Livros de leitura: uma morfologia. In: GALVÃO, Ana Maria de O.; BATISTA, Antônio A. G.. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009a. p. 75-104.

GALVÃO, Ana Maria de O.; BATISTA, Antônio A. G.. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa Em história. In: GALVÃO, Ana Maria de O.; BATISTA, Antônio A. G.. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009b. pp.

GALVÃO, Ana Maria de O.; FONSECA, Tais N. L.. História Cultural e História da Educação. In: LINHALES, Meily Assbú; FONSECA, Thaís Nívia de Lima (Orgs.) *Diálogos da História da Educação*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017. pp. 57-87.

GALVÃO, Ana Maria O.; LOPES, Eliane Marta T.. *Território Plural: a pesquisa em história da educação*. 1. ed., São Paulo: Ática. 2010.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed., Rio de Janeiro: LTC. 2021.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GONDRA, José G.. *A emergência da escola*. São Paulo: Cortez, 2018.

GONDRA, José G.. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GOODSON, Ivor F.. *Currículo, narrativa e o futuro social*. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12 n. 35, p. 241-252, mai./ago. 2007.

GOULEMOT, Jean M.. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura*. 5. ed., São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 107-116.

GOUVEA, Maria Cristina S.; JINZENJI, Mônica Yumi. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 114-200, jan./abr. 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: Sua História*. 3. ed., São Paulo: EDUSP, 2017

HARVEY, David. *Paris, capital da modernidade*. São Paulo: Boitempo, 2015

HENRI, Pierre. *La vie et l'œuvre de Louis Braille: Inventeur de l'Alphabet des Aveugles (1809-1852)*. Paris: Presses Universitaires de France. 1952. Disponível em: <https://archive.org/details/lavieetloeuvrede00pier/mode/2up>. Acesso em: 05 jun. 2023.

HUE, Sheila M.; MALEVAL, Isadora. Caetano Lopes de Moura, “natural da Bahia”, “tradutor das obras de Walter Scott” e editor de *Os Lusíadas*. In: CRUZ, Eduardo da; CASTRO, Andreia Alves M. de. (orgs.). *Brasil e Portugal no século XIX: Encontros culturais*. 1ed, v. 1, Rio de Janeiro: Cátedra Almeida Garrett, 2019. p. 243-256.

HUTCHEON, Linda. *A theory of adaptation*. Nova York; Londres: Routledge, 2006.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 22. ed., São Paulo: Cultrix, 2010.

JANUZZI, Gilberta de M.. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3, ed., ver., Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LA TORRE, Diana G.. *O livro além do braille: aspectos relativos à edição e produção*. 2014. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LANGLOIS, Françoise K. Un siècle de physique à travers un manuel à succès: le traité de physique de Ganot. *Dossiers de la Société Française de Chimie*, Lyon, LIRDHIST/ Université Claude Bernard Lyon. 2006. Disponível em: <http://www.ampere.cnrs.fr>. Acesso em: 05 jun. 2023.

LASCARATOS, J; MARKETOS, S.. Didymus the blind: an unknown precursor of Louis Braille and Helen Keller. *Doc Ophthalmol*. 1994

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 7. ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 2013

LE GUEVEL, F.. A propos de la genèse du Braille. *Le Valentin Haüy*. Paris, n. 3, p. 54-61, jul./ago./set. 1931. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k97522340/f6.item>. Acesso em: 05 jun. 2023.

LEÃO, Gabriel Bertozzi O. S.. *Ensino de História para cegos: investigando práticas com uso da iconografia*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LEÃO, Gabriel B. O. S.; SOFIATO, Cássia G.. A educação de cegos no Brasil oitocentista: revisitando a história. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Bauru, v. 25, n. 2, p. 283-300, abr./jun. 2019.

LEÃO JÚNIOR, Wandelcy; GATTI, Gisele Cristina V.. História de uma instituição educacional para o deficiente visual: o Instituto de Cegos do Brasil Central de Uberaba (Minas Gerais, Brasil, 1942-1959). *História da Educação* (Online). Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 389-409, set./dez. 2016.

LOBO, Lilia F.. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. 2. ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LORIMER, Pamela. *A critical evaluation of the historical development of the tactile modes of reading and an analysis and evaluation of researches carried out in endeavours to make the Braille code easier to read and to write*. 1996. Tese (Doutorado) - Faculty of Education and Continuing Studies, University of Birmingham, Birmingham, 1996.

LOWENFELD, B.. *Our blind children: growing and learning with them*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, 1971.

LUCA, Tania Regina de. *A ilustração (1884-1892): circulação de textos e imagens entre Paris, Lisboa e Rio de Janeiro*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LUCIO, Claudia Cristina O. Pereira. *Livros em Braille: materialidade das apostilas didáticas para alunos com deficiência visual da rede estadual de São Paulo*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências: Educação e Saúde) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2013.

MACKENZIE, Sir Clutha. *La escritura braille en el mundo*. UNESCO, 1954. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001352/135252so.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MARCONDES, Marcos Antônio. *Enciclopédia da Música popular brasileira: erudita, folclórica e popular*. 2. ed. São Paulo: Art Editora/Publifolha, 1999.

MARQUES, Rita de C.. A Caridade criando hospitais em Minas Gerais (Brasil) – séculos XVIII-XX. *Dynamis*. Blumenau, n. 31, p. 107-129, 2011.

MARTINEZ, Amanda B. C. *Ensino de ortografia e Sistema Braille: um estudo de caso*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

MARTINEZ, Amanda B. C.. *Entre a leitura tátil e a leitura oral: letramentos de jovens cegos na contemporaneidade*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

MARTINS, Ana L.; LUCA, Tania R. (orgs.). *História da imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, Bruno Sena. A modernidade segundo Louis Braille. *Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, ano 20, ed. especial, p. 11-22, nov. 2014.

MARTINS, Lúcia A. R.. *História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal, RN: UFRN, 2015.

MASINI, Elcie A. F. S.. A educação do portador de deficiência visual: as perspectivas do vidente e do não vidente. *Em Aberto*. Brasília, ano 13, n. 60, p. 61-76, out./dez. 1993.

MASINI, Elcie A. F. S.. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: CORDE, 1994.

MAZZOTTA, Marcos J. S.. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MIORIM, Maria Ângela. *Introdução à história da educação matemática*. São Paulo: Atual, 1998.

MORAES, Marcos Evandro L.. *A leitura tátil e os efeitos da desbrailização em aulas de matemática*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

MORAIS, Grasiela F.. “Livrando-se o público dos mendigos”: O controle sobre os mendigos e o processo de criação do Asilo de Mendicidade do Recife no século XIX (1840-1870). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL BRASIL NO SÉCULO XIX, 2., 2016, Londrina. Anais [...]. Niterói: Sociedade de Estudos do Oitocentos, 2017. v. 2. p. 1-8. Disponível em: <https://www.seo.org.br/volume-2-2017>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MORAIS, Paula B.. *O Sistema Braille e o método alternativo como recurso pedagógico para deficientes visuais no município de Belo Horizonte – MG*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Universidad Americana, Assunção, 2013.

MOREIRA, Soane da Silva. *O desenho nos livros didáticos de matemática em braille: a geometria e o desenho geométrico para alunos com deficiência visual*. 2017.

Dissertação (Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

MOSSÉ, Benjamin. *Dom Pedro II, Imperador do Brasil: o Imperador visto pelo barão do Rio Branco*. Brasília: FUNAG, 2015.

NOGUEIRA, Octaciano. *As Constituições Brasileiras: 1824*. 3 ed, v. 1, Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Civilização, modernidade e filantropia na educação de adultos no Império Brasileiro (1870-1880). In: CARVALHO, Marcos Vinícius C.; LAGES, Rita Cristina R.; GASPAR, Vera (orgs.). *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – século XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 33-53.

OLIVEIRA, Flávio Couto e S.. *Histórias de um aprendizado: os signos de Deleuze nos relatos de vida de músicos cegos*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

OLIVEIRA, Flávio Couto e S.. *O canto civilizador: Música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Relatório mundial sobre a visão*. 2021. Disponível em: <https://apps.who.int>. Acesso em: 05 jun. 2023.

PACHECO, Raquel M.; JINZENJI, Mônica Yumi. Auxílio aos alunos pobres nas escolas de primeiras letras em Minas Gerais no século XIX. *Interfaces Científicas – Educação*. Aracaju, v. 2, n. 3, p. 27-35, jun. 2014.

PERES, Tirsa Regazzini. Educação Brasileira no Império. In: PALMA FILHO, J. C.. *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3*. Ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005, pp. 29-47.

PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2013

REINO, Vitor. Ensino/Aprendizagem do Braille. In: *ACTAS DO COLÓQUIO "O BRAILLE QUE TEMOS, O BRAILLE QUE QUEREMOS"*. Lisboa: Biblioteca Nacional, 2000.

RODRIGUEZ, Benito Martinez. *Catulo da Paixão Cearense: a derradeira vítima de Odete Roitman*. *Revista Letras*. Curitiba, n. 44, p.37-47, 1995.

SANDERS, Julie. *Adaptation and appropriation*. 2 ed. Nova York; Londres: Routledge, 2016.

SANTOS, Edenir V. A.. As ocupações de oficiais da casa da moeda de Vila Rica (séc. XVIII). In: *SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA*,

17., 2020, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História das Ciências, 2020. p. 1-14. Disponível em: <https://www.17snhct.sbhc.org.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SCHWARCZ, Lilia M.. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M.. *Brasil: uma biografia*. 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Otto Marques da.. *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOFIATO, Cássia G.. *Do desenho à litografia: a origem da língua brasileira de sinais*. 2011. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SOUSA, Joana Belarmino de. *O que vê a cegueira? A escrita Braille e sua natureza semiótica*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SOUSA NETO, Manoel F.. O Compendio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil. *Terra Brasilis*. Online, n. 1, 2000/ nov. 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/283>. Acesso em: 05 jun. 2023.

TAMBARA, Elomar. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. *História da Educação*, Pelotas, n. 11, p. 25-52, abr. 2002.

TEIXEIRA, Giselle Baptista. *O Grande Mestre da Escola: Os livros de leitura para a Escola Primária da Capital do Império Brasileiro*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

UMBELINO, Cristiano C.; ÁVILA, Marcos P.. *As condições de saúde ocular no Brasil: 2023*. 1. ed. São Paulo: CBO, 2023.

UTSCH, Ana. *Panoramas de la encuadernación*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2022.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O Método Intuitivo: os Sentidos como Janelas e Portas que se Abrem para um Mundo Interpretado. In: SAVIANI, Dermeval *et al.*. *O Legado educacional do século XIX*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 81-125.

VALENTE, Wagner R.. Positivismo e matemática escolar dos livros didáticos no advento da República. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 109, p. 201-212, mar. 2000.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n. 39, p. 502-516, set./dez. 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VILLELA, Heloisa de O. S.. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G.. *500 anos de educação no Brasil*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. p. 95-134.

VYGOTSKY, Lev Semiónovic. *Obras Escogidas: Fundamentos de Defectología*. v. V(5), Madrid: Visor, 1997.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

ZENI, Maurício. *O Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Benjamin Constant e o assistencialismo* (segunda metade do século XIX). 1997. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

ZENI, Maurício. *Os cegos no Rio de Janeiro do segundo reinado e começo da república*. 2005. 357 p. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

DOCUMENTAÇÃO CONSULTADA:

ALICE. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, [sem data]. Composição. Braille. Cx.: 6. Cód.: MCBC 494, fls. 8-11.

ANJOS, Joaquim dos. *Manual do typographo*. Lisboa: David Corazzi (Biblioteca do povo e das escolas), 1886. Disponível em: <https://purl.pt/38522>. Acesso em: 05 jun. 2023

AUTRAN, Manoel G. A.. *Constituição Política do Imperio do Brazil seguida do Acto Adicional, da lei de sua interpretação, e de outras que lhe são referentes e commentada para uso das Faculdades de Direito e Instrucção Popular*. Rio de Janeiro: H. Laemmert & C., 1881.

AZEVEDO, José A.. *Regulamento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Brasil*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1853[?]. Projeto. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 s/d, fls. 40-44

AZEVEDO, José A.; SIGAUD, José F. X.. *Carta para compra de livros em Paris de 08 de dezembro de 1853*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1853. Manuscrito. Carta. Cód.: AN IE5 2 de 1853, fls. 12-13.

AZEVEDO, José A.; SIGAUD, José F. X.. *Relação dos objectos indispensáveis para a organização do Imperial Instituto dos Jovens Cegos do Brazil de 13 de janeiro de 1854a*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1854, fl. 02-03.

AZEVEDO, José A.; SIGAUD, José F. X.. *Projecto de Regulamento Organico do Instituto Imperial dos Jovens Cegos do Brasil*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854b. Projeto. Manuscrito. Cód.: AN IE52 de 1854, fl. 04-08

AZEVEDO, José A.; SIGAUD, José F. X.. *Projecto do Regulamento Geral do Instituto dos Jovens Cegos*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. Projeto. Manuscrito. Cód.: AN IE52 de 1853. Fl. 6-11

AZEVEDO, Manoel A.. *Carta de doação dos Livros e mais objectos do finado Jose Alvares d'Azevedo de 05 de maio de 1854*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854. Lista. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1854, fls. 19-20.

AZEVEDO, Moreira. *O Rio de Janeiro: sua história, monumentos, homens notáveis, usos e curiosidades*. v. 2. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1877. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BARROS, Arthur de. *Relação do pessoal do instituto de 16 de agosto de 1899*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1899. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 72 de 1899, fl. s/n.

BARROSO, José L.. *A instrucção pública no Brasil*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier. 1867. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BENJAMIN CONSTANT. *Benjamin Constant em sala de aula, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, 1886. Fotografia. Preto e Branco. Cód.: MCBC F012.

BENJAMIN CONSTANT. *Benjamin Constant, alunos e colegas do Imperial Instituto dos Meninos Cegos*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, 1866. Fotografia. Preto e Branco. Cód.: MCBC F013.

BLAKE, Augusto V. A. S.. *Diccionario Bibliographico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BOM RETIRO, Barão do. Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Commisario do Governo de 28 de abril de 1870. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. *Relatorio do anno de 1869 apresentado a assemblea geral na 2ª sessão da 14ª legislatura*. Anexo F. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1870. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BOM RETIRO, Barão do. Instituto dos Meninos Cegos: Officio do Commisario do Governo de 20 de março de 1869. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. *Relatorio do anno de 1868 apresentado a assemblea geral na 1ª sessão da 14ª legislatura*. Anexo D. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1869. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BOM RETIRO, Barão do. Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Commisario do Governo apresentado em 30 de abril de 1873. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. *Relatorio do anno de 1872 apresentado a assemblea geral na 2ª sessão da 16ª legislatura*. Anexo D. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1873. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BOM RETIRO, Visconde do. *Carta sobre o ensino de cegos e surdos-mudos nos EUA de 02 de julho de 1876*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, 1876. Carta. Manuscrito. Cód.: MCBC 487 de 1876, fls. 1-2.

BOM RETIRO, Visconde do. *Carta sobre material especializado comprado nos EUA de março de 1877*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, 1877. Carta. Manuscrito. Cód.: MCBC 486 de 1877, fls. 1-2.

BRASIL. Aviso de 18 de dezembro de 1854. In: BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1854*. v. 1, pt. III. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. 1854a. p. 270-288.

BRASIL. Aviso nº 368 de 8 de agosto de 1863. 1863. Disponível em <https://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Decisoes1863a/decisoes1863-29.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Tipographia Nacional, 1824. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *Constituição política do imperio do brazil*. Livro. Braille. Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, 1878[?].

BRASIL. *Constituição Política do Imperio do Brasil, seguida do acto adicional*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1868.

BRASIL. *Constituição Política do Imperio do Brasil, seguida do acto adicional e da lei de sua interpretação*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de E. & H. Laemmert, 1861.

BRASIL. *Decreto nº 630, de 17 de setembro de 1851*. 1851. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854*. 1854b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 1.428 de 12 de setembro de 1854*. 1854c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 2.410 de 27 de abril de 1859*. 1859b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 2.771 de 29 de setembro de 1877*. 1877. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879*. 1879a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 9.397, de 7 de março de 1885*. 1885a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 10.212, de 23 de março 1889*. 1889a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 9, de 21 de novembro de 1889*. 1889b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 408, de 17 de maio de 1890*. 1890a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890*. 1890b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 1.075, de 22 de novembro de 1890*. 1890c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891*. 1891. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 3.901, de 12 de janeiro de 1901*. 1901. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. 1827. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *Lei nº 42 de 02 de junho de 1892*. 1892. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Relatorio dos anos de 1898 e 1899 apresentado ao Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil em março de 1899*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1899. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. *Relatorio do anno de 1851 apresentado à assemblea geral na 4ª sessão da 8ª legislatura*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1852. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. *Relatorio do anno de 1854 apresentado à assemblea geral na 3ª sessão da 9ª legislatura*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1855. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. *Relatorio do anno de 1855 apresentado à assemblea geral na 4ª sessão da 9ª legislatura*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1856. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. *Relatorio do anno de 1856 apresentado à assemblea geral na 1ª sessão da 10ª legislatura*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1857. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. *Relatorio do anno de 1857 apresentado à assemblea geral na 2ª sessão da 10ª legislatura*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1858. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>, Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. *Relatorio do anno de 1858 apresentado a assemblea geral na 3ª sessão da 10ª legislatura*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1859a. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. *Relatorio do anno de 1859 apresentado a assemblea geral na 4ª sessão da 10ª legislatura*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1860. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. *Relatorio do anno de 1865 apresentado à assemblea geral na 4ª sessão da 12ª legislatura*. Rio de Janeiro: Typographia

Nacional, 1866. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. *Relatorio do anno de 1877 apresentado a assemblea geral legislativa na 1ª sessão da 17ª legislatura*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. *Relatorio do anno de 1878 apresentado a assemblea geral legislativa na 2ª sessão da 17ª legislatura*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879b. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. *Relatorio do anno de 1883 apresentado à assemblea geral na 4ª sessão da 18ª legislatura*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. *Relatorio do anno de 1884 apresentado a assemblea geral legislativa na 1ª sessão da 19ª legislatura*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1885b. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *O Imperio do Brazil na Exposição Universal de 1867 em Paris*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert. 1867. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *O Imperio do Brazil na Exposição Universal de 1873 em Vienna d'Austria*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. 1873a. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *O Imperio do Brazil na Exposição Universal de 1876 em Philadelphia*. Rio de Janeiro: Typ. Nacional. 1875. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *Recenseamento do Brazil em 1872*. 12 v., Rio de Janeiro: Typ. G. Leuzinger, 1872. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. *Reorganização do imperial instituto dos meninos cegos: Parecer e Projeto de lei apresentado à câmara dos deputados na sessão de 18 de agosto de 1873, pelas comissões reunidas de instrução pública e da Fazenda*. Rio de Janeiro: Typ. Nacional. 1873b.

CABRITA, F.. *Elementos de Geometria*. Rio de Janeiro: Typographia e Litographia de Oliveira Filho & C., 1890.

CABRITA, F.. *Elementos de Geometria*. 2 ed. Rio de Janeiro: Companhia Industrial de Papelaria, 1894.

CLAIRAUT. *Elementos de Geometria*. São Paulo: Empreza Bibliópola, 1892.

CAMPOS, Luis H. P.. *Cópia de ofícios e respostas sobre o destino de verbas e urgências orçamentárias de 10 de janeiro de 1888*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1888. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 54 de 1888, fl. s/n

CARVALHO. *Nota dos gastos com o Instituto dos Cegos de 04 de setembro de 1854*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1854, fl. 30.

CARVALHO, João Pinheiro de (a rogo). *Pedido de exoneração do cargo de repassador do senhor João Pinheiro de Carvalho de 09 de dezembro de 1884*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1884. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 51 de 1884, fl. s/n.

CARVALHO, João Pinheiro de (a rogo); RIBEIRO, Augusto José (a rogo). *Relatório da Comissão Sicientífica de 26 de agosto de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

CAVALCANTI, Amaro. *Notícia Histórica dos serviços, instituições estabelecimentos pertencentes a esta repartição, elaborada por ordem do respectivo ministro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1898. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

CEARENSE, Catulo da Paixão. *Alva e morena*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, [sem data]. Composição. Braille. Cx.: 6. Cód.: MCBC 494, fls. 14-19.

CHERNOVIZ, Pedro L. N.. *Diccionario de Medicina Popular e das sciencias accessarios para uso das famílias*. 6 ed., v. 1 (A-F), Pariz: A. Roger & F. Chernoviz, 1890. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br>. Acesso em: 05 jun. 2023.

COLTAT, Hippolyte. *Éléments de Géométrie*. Tome 2. Livro. Braille. Paris: Institut National des Jeunes Aveugles, 1866.

COLTAT, Hippolyte. *Éléments de Géométrie*. Figures. Livro. Braille. Paris: Institut National des Jeunes Aveugles, 1890.

COMPANHIA BRASILEIRA DE NAVEGAÇÃO A VAPOR. *Comprovante de envio de livros em Braille para Pernambuco via vapor de 18 de agosto de 1887*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1887. Nota fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 54 de 1887, fl. s/n.

COMPANHIA TYPOGRAPHICA DO BRAZIL. *Almanak administrativo, mercantil e industrial do Rio de Janeiro e indicador para 1895* (Almanak Laemmert). Ano 52. Rio de Janeiro: Companhia Typographica do Brazil, 1895. Disponível em: <http://objdigital.bn.br>. Acesso em: 05 jun. 2023.

COMPANHIA TYPOGRAPHICA DO BRAZIL. *Almanak administrativo, mercantil e industrial do Rio de Janeiro e indicador para 1896* (Almanak Laemmert). Ano 53. Rio de Janeiro: Companhia Typographica do Brazil, 1896. Disponível em: <http://objdigital.bn.br>. Acesso em: 05 jun. 2023.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício sobre a proposta de criação de uma oficina tipográfica*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 63

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício sobre os tipos da oficina tipográfica e outros assuntos*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 75.

COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 30 de janeiro de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857c. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 27-31.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício sobre orçamento da oficina tipográfica*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857d. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 166-168.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício para contratação de professor de composição e impressão da oficina tipográfica*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857e. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 154.

COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 09 de junho de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857f. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 124.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de abertura da oficina tipográfica*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857g. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 165.

COSTA, Claudio Luiz da. *Informações e considerações estatísticas sobre os cegos do Brasil em proporção da sua população*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857h, fl. 41.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 14 de agosto de 1857 sobre a chegada de um caixote com resmas de papel e punção*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857i. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 164.

COSTA, Claudio Luiz da. *Lista de livros da biblioteca de 08 de abril de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857j. Lista. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 83-86.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício sobre a chegada de objetos na alfândega de 27 de fevereiro de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857k. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 65.

COSTA, Claudio Luiz da. *Factura das fazendas seguintes compradas em Paris de 21 de janeiro de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857l. Nota Fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fl. 20.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício sobre a chegada de um caixote com materiais vindos de Paris de 23 de outubro de 1857*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857m. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 188-189.

COSTA, Claudio Luiz da. *Exposição do Estado do Imperial Instituto dos meninos cegos no ano de 1858 pelo seu diretor Dr. Cláudio Luiz da Costa*. Rio de Janeiro: Typ. Imperial e Const. De J. Villeneuve. 1858a. 35p.

COSTA, Claudio Luiz da. *Carta de 19 de agosto de 1858*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1858b. Carta. Manuscrito. Cód.: AN IE5 3 de 1858, fls. 101-103.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício sobre sobre os exemplares de ensino de musica e da compra de jogos e brinquedos para os alunos vindos todos de Paris de 19 de agosto de 1858*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1858c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 3 de 1857, fl. 112.

COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 20 de maio de 1859*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1859a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 3 de 1859, fl. 94.

COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 06 de março de 1859*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1859b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 3 de 1859, fls. 31-33.

COSTA, Claudio Luiz da. *Carta sobre materiais chegados na Alfândega*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1859c. Carta. Manuscrito. Cód.: AN IE5 3 de 1859, fl. 34.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício com pedido de aumento da 5ª verba (Diversos) para compra de materiais para o ensino*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1859d. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 3 de 1859, fl. 150.

COSTA, Claudio Luiz da. *Orçamento da receita e despesa de 1859-1861 de 18 de março de 1859*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1859e. Orçamento. Manuscrito. Cód.: AN IE5 3 de 1859, fls. 44-53.

COSTA, Claudio Luiz da. *Relatorio do director do Instituto dos Meninos Cegos o Dr. Claudio Luiz da Costa, sobre o estado do estabelecimento, lido na Augusta Presença de S. M. o Imperador, antes de começarem os exames públicos dos alumnos, no dia 10 do corrente. (continuação do nº 24)*. Correio da Victoria, Vitoria, ano XI, nº 27, p. 3-4, 02 de abr. de 1859f. Disponível em: <https://memoria.bn.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 01 de agosto de 1860*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1860a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1860, fl. 86-88

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 15 de novembro de 1860*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1860b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1860, fl 173 e 174.

COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 22 de fevereiro de 1860*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1860c. Relatório. Manuscrito Cód.: AN IE5 4 de 1860, fl. 29-33.

COSTA, Claudio Luiz da. *Conta de despesas miúdas e diárias (2ª via) de 30 de novembro de 1860*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1860d. Conta. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1860, fl.8.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 31 de março de 1860*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1860e. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1860, fl. 45

COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 08 de fevereiro de 1861*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1861a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1861, fls. 270, 281-284.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 15 de junho de 1861*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1861b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1861 fls. 388-391.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 15 de março de 1861*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1861c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1861, fl. 306-309.

COSTA, Claudio Luiz da. *História Chronologica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos*. Livro. Manuscrito. Rio de Janeiro: Imperial Instituto dos Meninos Cegos, 1862a. Disponível em: <http://antigo.ibr.gov.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 31 de janeiro de 1862*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1862b. Relatório. Manuscrito. Cod.: AN IE5 4 de 1862, fl. 605-609.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 30 de outubro de 1862 que comunica a morte do aluno Scipião Mérolí*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1862c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1862, fl. 807

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 07 de junho de 1862*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1862d. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1862, fl. 701.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 26 de maio de 1862*. Rio de Janeiro: Arquivo nacional, 1862e. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 4 de 1862, fl. 686

COSTA, Claudio Luiz da. *Mappa demonstrativo do pessoal dos alumnos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos de 09 de fevereiro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863a. Mapa. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1863, fls. 33-37.

COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 27 de outubro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863b. Relatório. Manuscrito. Còd.: AN IE5 5 de 1863, fls. 186-195

COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório enviado ao ministro do Império, Marquês de Olinda, em [11] de janeiro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863c. Relatório. Manuscrito. Cód. AN IE5 5 de 1863, fls. 11-17

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício comunicando que João Pinheiro de Carvalho assumiu a maestria da oficina de encadernação, de 13 de março de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863d. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1863, fl. 55.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 10 de novembro de 1863*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1863e. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1863, fl. 214

COSTA, Claudio Luiz da. *Historia Chronologica do Imperial Instituto dos meninos Cegos*. v. 1. Livro. Braille. Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, 1863f.

COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 19 de março de 1864*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1864a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1864, fls. 300-311.

COSTA, Claudio Luiz da. *Julgamento dos exames finais de 27 de dezembro de 1864*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1864b. Julgamento. Manuscrito. Cód.: AN IE5 5 de 1864, fls. 554-555

COSTA, Claudio Luiz da. *Folha de pagamento de 31 de agosto de 1865*. Rio de Janeiro: Arquivo nacional, 1865a. Folha de pagamento. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1865, fl. 173

COSTA, Claudio Luiz da. *Resultado dos exames públicos feitos no Instituto de 08 de dezembro de 1865*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1865b. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1865, fl. 257-260.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício solicitando pagamento de importações de 11 de julho de 1865*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1865c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1865, fl. 126.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício que solicita verbas para despesas indispensáveis de 11 de outubro de 1865*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1865d. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1865, fl. 213

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício solicitando ordenado do mestre da oficina de encadernação de 04 de janeiro de 1865*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1865e. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1865, fls. 15-17.

COSTA, Claudio Luiz da. *Relatório de 15 de fevereiro de 1866*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1866a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1866, fls. 284-285

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 31 de janeiro de 1866*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1866b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1866, fl. 280

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício sobre a chegada de material de Paris na alfândega de 04 de maio de 1866*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1866c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1866, fl. 320

COSTA, Claudio Luiz da. Relatório do Director do Instituto dos Meninos Cegos de 11 de março de 1867. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. *Relatorio do anno de 1866 apresentado a assebleia geral na 1ª sessão da 13ª legislatura*. Anexo D. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1867a. Disponível em: <http://ddsnex.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

COSTA, Claudio Luiz da. *Memorial de 24 de abril de 1867, à José Joaquim Fernandes Torres, Conselheiro e Senador do Império*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1867b. Memorial. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1867, fls. 623 e 627

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 18 de junho de 1867*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1867c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1867, fl. 660

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 25 de junho de 1867*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1867d. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1867, fls. 668

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício de 31 de maio de 1867*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1867e. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 6 de 1867, fl. 659

COSTA, Claudio Luiz da. Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Director de 11 de março de 1868. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. *Relatorio do anno de 1867 apresentado a assebleia geral na 2ª sessão da 13ª legislatura*. Anexo G. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1868a. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

COSTA, Claudio Luiz da. Ofício de 18 de junho de 1868 sobre a contratação de novo mestre para a oficina de tipografia. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1868b. Ofício. Manuscrito. Cód.: IE5 7 de 1868, fl. s/n.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício solicitando autorização para compra de materiais e gastos de 08 de janeiro de 1868*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1868c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1868, fl. s/n.

COSTA, Claudio Luiz da. Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Director de 11 de março de 1869. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. *Relatorio do anno de 1868 apresentado a assebleia geral na 1ª sessão da 14ª legislatura*. Anexo D. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1869a. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

COSTA, Claudio Luiz da. *Relação dos materiais encomendados de Paris de 17 de fevereiro de 1869*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869b. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1869, fl. s/n.

COSTA, Claudio Luiz da. *Ofício sobre compra de materiais de Paris para instrução dos alunos de 17 de fevereiro de 1869*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1869, fl. s/n.

COSTA, Eduardo Gordilho. *Dissertação sobre o Glaucoma*. 1886. Tese (Curso de Medicina) - Faculdade de Medicina da Bahia, Salvador, 1886. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br>. Acesso em: 05 jun. 2023.

COUTTO FERRAZ, Luis. F. de. *Carta com autorização para oficina tipográfica*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1857, fls. 125.

DIDEROT, Denis. Carta sobre os cegos para o uso dos que veem (1749). In: DIDEROT, Denis. *Textos escolhidos (Os pensadores)*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DURIER, A. *Méthode Complète de Contre-Basse*. Paris: J. Meissonnier, 1836. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/>. Acesso em: 05 jun. 2023

DURIER, A. *Méthode Complète de Contre-Basse*. Livro. Braille. Paris: Institut National des Jeunes Aveugles, 1860.

E. DELOGE. *Faturas das mercadorias compradas em 17 de janeiro de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891a. Nota fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

E. DELOGE. *Faturas das mercadorias compradas em 23 de março de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891b. Nota fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

E. DELOGE. *Faturas das mercadorias compradas em 15 de abril de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891c. Nota fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

EXAMINEI. *Parecer de 8 de janeiro de 1853*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1853. Parecer. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1853, fl. 05.

FRANCE. MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE ET DU COMMERCE. *Congrès Universel pour l'Amélioration du sort des Aveugles et des Sourds-muets*. Paris: Imprimerie Nationale, 1879.

FREITAS, Paulino de. *Carta pedindo methodo dos cegos aprenderem a ler*. Carta. Manuscrito. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, 1880. Cód.: MCBC 489 de 03/12/1880, fl. 1.

F.I.C.. *Elementos de Geometria contendo noções sobre as curvas usuas e numerosos exercicios numericos*. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1892.

GONÇALVES, Alfredo. *Despacho de 15 de junho de 1892*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1892. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 65 de 1892, n. 55.

GUADET, J.. *O Instituto dos Meninos Cegos de Paris: sua historia e seu methodo de ensino*. (1ª ed. De 1849) Traduzido por José Álvares de Azevedo. Rio de Janeiro: Typographia de F. de Paula Brito. 1851. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br>. Acesso em: 05 jun. 2023.

GUILLIÉ, Sébastien. *Essai sur l'instruction des aveugles, ou Exposé analytique des procédés employés pour les instruire*. 2. ed. Paris: Imprimé par les aveugles, 1819. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

GUILLIÉ, Sébastien. *Notice historique sur l'institution royale des jeunes aveugles*. Paris: Institut Royale des Jeunes Aveugles, 1817. Disponível em: <http://www.bibliotheque-diderot.fr/> Acesso em: 05 jun. 2023.

H. LOMBAERTS & C. *Recibo da Agência de Assignaturas Para Todos os Jornaes Estrangeiros de 04 de janeiro de 1888*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1888. Nota Fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 55 de 1888, nº5, fl. s/n.

H. LOMBAERTS & Cª. *Recibo da Agência de assignatura para jornais estrangeiros de 30 de junho de 1890*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1890. Nota fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 63 de 1890, fl. s/n.

HARING, G. C.. *Almanak administrativo, mercantil e industrial da Côrte e Província do Rio de Janeiro para o anno de 1869* (Almanak Laemmert). Ano 27. Rio de Janeiro: E. & H. Laemmert. 1869. Disponível em: <http://objdigital.bn.br>. Acesso em: 05 jun. 2023.

HAÜY, Valentin. *Essai sur l'éducation des aveugles*. Paris: Clousier, 1786. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

LAEMMERT, E. V.. *Almanak administrativo, mercantil e industrial da Côrte e Província do Rio de Janeiro para o anno de 1855* (Almanak Laemmert). Ano 12. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert. 1855. Disponível em: <http://objdigital.bn.br>. Acesso em: 05 jun. 2023.

LEITÃO, Antônio C. C.. Offício do Comissário do Governo de 10 de maio de 1877. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. *Relatorio do anno de 1876 apresentado a assebleia geral na 2ª sessão da 16ª legislatura*. Anexo E. Rio de Janeiro: Typographia Montenegro, 1877. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

LEITÃO, Antônio C. C.. Offício do Comissário do Governo de 26 de abril de 1880. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. *Relatorio do anno de 1879 apresentado a assebleia geral na 3ª sessão da 17ª legislatura*. Anexo C. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1880. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

LEMMENS, D.. *École d'orgue*. 2 pt. Livro. Braille. Paris: Institut National des Jeunes Aveugles, 1873.

MACHADO, Netto. *Despacho sobre os pedidos de contratação de 19 de setembro de 1870*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1870. Despacho. Manuscrito. Cód.: AN IE5 13 de 1870, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Ofício sobre o pagamento de materiais encomendados de Paris de 15 de junho de 1869*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1869, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Ofício sobre a remessa de materiais de Paris de 30 de maio de 1869*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1869, fl. s/n

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Ofício sobre o recebimento de materiais encomendados de Paris de 27 de setembro de 1869*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1869, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Director de 02 de abril de 1870: BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. *Relatorio do anno de 1869 apresentado à assemblea geral na 2ª sessão da 14ª legislatura*. Anexo F. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1870a. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Pedido de 24 de agosto de 1870 para compra de materiais para que os alunos possam produzir trabalhos e expô-los em Cordova*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1870b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 8 de 1870, fl. 50.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Ofício sobre contratação de mestre para a oficina tipográfica de 09 de setembro de 1870*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1870c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 13 de 1870, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Director apresentado em 22 de março de 1871. In: BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. *Relatorio do anno de 1870 apresentado à assemblea geral na 3ª sessão da 14ª legislatura*. Anexo E. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1871. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Director de 23 de março de 1872. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. *Relatorio do anno de 1871 apresentado a assemblea geral na 4ª sessão da 14ª legislatura*. Anexo C. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1872a. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relatório sobre a realidade do Instituto de 22 de julho de 1872*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant. Relatório. 1872b

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do Director apresentado em 31 de março de 1873. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. *Relatorio do anno de 1872 apresentado a assebleia geral na 2ª sessão da 15ª legislatura*. Anexo C. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1873a. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Ofício ao Conselheiro João Alfredo Correa de Oliveira, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império de 28 de abril de 1873*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1873b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 9 de 1873, fl. 25

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relação dos objectos para a instrução dos alumnos deste Instituto que deve ser mandados vir da Europa e dos Estados Unidos de 06 de março de 1873*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1873c. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 9 de 1873, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relatório de 21 de julho de 1873*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1873d. Relatório. Manuscrito. Cod.: AN IE5 9 de 1873 fl. 49.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Ofício remetendo a relação dos materiais a serem comprados para o Instituto de 09 de março de 1873*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1873e. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 9 de 1873, fl. 17.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Resumo da historia da fundação do Instituto*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, 1873f. Resumo. Manuscrito. Cód.: MCBC 440 de 1873, fls. 1-2.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Breve Noticia sobre o Imperial Instituto dos meninos Cegos do Brasil*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, 1873g. Resumo. Manuscrito. Cód.: MCBC 440 de 1873, fls. 1-18.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Informações sobre o número de alunos do Instituto de 1854 a 1865* de 19 de junho de 1874. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, 1874. Lista. Manuscrito. Cód.: MCBC 440 de 1874, fls. 16-17.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Relatório do director apresentado em 19 de abril de 1875. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. *Relatorio do anno de 1874 apresentado a assebleia geral na 4ª sessão da 15ª legislatura*. Anexo C. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Relatório do Director apresentado em 20 de julho de 1876. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. *Relatorio do anno de 1876 apresentado a assebleia geral legislativa na 1ª sessão da 16ª legislatura*. Anexo D. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1877c. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Relatório do director apresentado em 24 de abril de 1877. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. *Relatorio do anno de 1876 apresentado a assebleia geral na 2ª sessão da 16ª legislatura*. Anexo E. Rio de Janeiro: Typographia Montenegro, 1877a. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Indicação do aluno Augusto José Ribeiro para o cargo de repetidor efetivo de primeiras letras e de religião de 10 de janeiro de 1877*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1877b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 10 de 1877, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Solicitação de importação de materiais de 04 de outubro de 1877*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1877c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 10 de 1877, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Relatório do director do Imperial Instituto dos Meninos Cegos de 09 de novembro de 1878. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. *Relatorio do anno de 1877 apresentado a assebleia geral na 1ª sessão da 17ª legislatura*. Anexo D. Rio de Janeiro: Typographia Montenegro, 1878a. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Orçamento para o exercício financeiro de 1880 a 1881 e justificação do mesmo de 15 de outubro de 1878*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1878b. Orçamento. Manuscrito. Cód.: AN IE5 47 de 1878, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Relatório do Director do Instituto dos Meninos Cegos de 09 de abril de 1879. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. *Relatorio do anno de 1878 apresentado a assebleia geral na 2ª sessão da 17ª legislatura*. Anexo B. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Relatório do director do Imperial Instituto dos Meninos Cégos apresentado em 14 de abril de 1880. In: BRASIL. MINISTERIO DO IMPERIO. *Relatorio do anno de 1879 apresentado a assebleia geral na 3ª sessão da 17ª legislatura*. Anexo C. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1880a. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/100>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. Relatório de despesas para atender às necessidades do Instituto de 31 de agosto de 1880. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1880b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 47 de 1880, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relatório de 25 de junho de 1881*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1881a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 48 de 1881, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Solicitação de materiais importados de junho de 1881*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1881b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 48 de 1881, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relatório de 25 de junho de 1881*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, 1881c. Relatório. Manuscrito. Cód.: MCBC 436 de 1881, fls. 133-143.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relação de nomeação e posse dos empregados do Instituto de 09 de outubro de 1882*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1882a. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 49 de 1882, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relação dos objectos precisos de 27 de junho de 1882*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1882b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 49 de 1882, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Requerimento para o aumento de vencimentos e nomeação de Possidonio de Mattos como mestre tipográfico de 05 de agosto de 1882*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1882c. Requerimento. Manuscrito. Cód.: AN IE5 49 de 1882, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relatório de 07 de março de 1883*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1883a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 50 de 1883, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relação dos objetos a serem comprados para o Instituto de 21 de junho de 1883*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1883b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 50 de 1883, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relatório de 31 de março de 1884*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1884a. Relatório. Manuscrito. Cód. AN IE5 51 de 1884, fl. sem número.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Horário Provisório de março de 1884*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1884b. Horário. Manuscrito. Cód.: AN IE5 51 de 1884, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relatório de 31 de março de 1884*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1884c. Horário. Manuscrito. Cód.: AN IE5 51 de 1884, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relatório de 14 de abril de 1885*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1885. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 52 de 1885, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Solicitação de importação de materiais de 31 de dezembro de 1887*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1887. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 54 de 1887, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Cópia de ofícios e respostas sobre o destino de verbas e urgências orçamentárias de 21 de abril de 1888*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1888a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 54 de 1888, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relatório de 31 de março de 1888*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1888b. Horário. Manuscrito. Cód.: AN IE5 55 de 1888, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relação de materiais necessários ao Instituto de 09 de abril de 1888*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1888c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 55 de 1888, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Ofício pedindo materiais para o instituto de 09 de abril de 1888*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1888d. Horário. Manuscrito. Cód.: AN IE5 55 de 1888, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Regulamento Geral das Oficinas de 26 de abril de 1889*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1889a. Regulamento. Manuscrito. Cód.: AN IE5 56 de 1889, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Relatório de 25 de março de 1889*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1889b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 56 de 1889, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Pedido de importação de objetos para a oficina tipográfica de 01 de junho de 1889*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1889c. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 56 de 1889, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de. *Despachos do Ministro de 14 de fevereiro de 1890*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1890. Despacho. Manuscrito. Cód.: AN IE5 62 de 1890, fl. s/n.

MAGALHÃES, Benjamin Constant B. de; MATTOS, Possidonio de (a rogo); CARVALHO, João Pinheiro de (a rogo); SILVA; Antonio Lisboa F. da (a rogo); SILVA, Manoel Pacheco de L. e (a rogo). *Cópia dos Termos de Contrato para mestre e contramestre das oficinas typographica e de encadernação de 01 de maio de 1889*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1889. Contrato. Manuscrito. Cód.: AN IE5 56 de 1889, fl. s/n.

MARTINS FRÈRES. *Duplicata da Factura dos artigos abaixo declarados carregados em Liverpool a bordo do Vapôr Flamsteed*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869a. Nota Fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE 5 7 de 1869, fl. s/n.

MARTINS FRÈRES. *Ofício sobre o pagamento de materiais encomendados de Paris*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1869b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 7 de 1869, fl. s/n.

MOTTA, José Vianna da. *Pastoral*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, [sem data]. Composição. Braille. Cx.: 6. Cód.: MCBC 494, fls. 12-13.

MOURA, Caetano L.. *Cartas do Dr. Moura de 07 de fevereiro de 1854*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854. Cartas. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1854, fls. 45-51.

PARANAGUÁ, Marquez de. *Elementos de Geometria*. 5 ed. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1846.

PEREIRA, Francisco Soares. *Ofício de 30 de janeiro de 1900*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1900. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 73 de 1900, fl. s/n.

PITANGA, E.. Sciencias. In: *Jornal do Commercio*, anno 57, n. 223, Rio de Janeiro, 11 de ago. 1878. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

PORTELLA, Joaquim P. M. *Constituição Política do Imperio do Brazil confrontada com outras Constituições*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1876.

ROCHA, L. J. U.. *Ofício de 12 de março de 1873*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1873. Relação. Manuscrito. Cód.: AN IE5 9 de 1873, fl. s/n.

RODRIGUES, José Carlos. *Constituição Política do Imperio do Brazil seguida do Acto Adicional, da lei de sua interpretação e de outras analysada por um jurisconsulto e novamente anotada com as leis regulamentares, decretos, avisos, ordens, e portarias que lhe são relativas*. Rio de Janeiro: Eduardo & Henrique Laemmert, 1863.

SAUER, A. (org.). *Almanak administrativo, mercantil e industrial do Império do Brazil para 1887* (Almanak Laemmert). Ano 44. Rio de Janeiro: LAEMMERT & C. 1887. Disponível em: <http://objdigital.bn.br>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SAUER, A. (org.). *Almanak administrativo, mercantil e industrial do Império do Brazil para 1889* (Almanak Laemmert). Ano 46. Rio de Janeiro: LAEMMERT & C. 1889. Disponível em: <http://objdigital.bn.br>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SAUER, A. (org.). *Almanak administrativo, mercantil e industrial do Rio de Janeiro para 1891* (Almanak Laemmert). Ano 48. Rio de Janeiro: Companhia Typographica do Brazil, 1891. Disponível em: <http://objdigital.bn.br>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SIGAUD, José F. X.. *Abaixo assignado de 13 de agosto de 1852 com alguns esclarecimentos relativos a fundação de uma casa para educar jovens cegos*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1852. Abaixo Assinado. Manuscrito. Cod.: AN IE5 2 de 1852, fl. 01-02.

SIGAUD, José F. X.. INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS DO BRAZIL: Discurso Proferido pelo Director, o Sr. Dr. Sigaud na ocasião da inauguração do Instituto no dia 17 de setembro. In: *Jornal do Commercio*, ano XXIX, n. 261, Rio de Janeiro, 20 de set. 1854a. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SIGAUD, José F. X.. *Ofício de 09 de março de 1854*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1854, fl. 04.

SIGAUD, José F. X.. *Ofício de 30 de março de 1854*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1854, fl. 10-11.

SIGAUD, José F. X.. *Ofício sobre a chegada de materiais vindos do Havre, de 22 de setembro de 1854*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854d. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1854, fl. 27

SIGAUD, José F. X.. *Ofício sobre os materiais recebidos de Paris de 02 de outubro de 1854*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1854e. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1854, fl. 35.

SIGAUD, José F. X.. *Relatório de 26 de março de 1856*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1856a. Relatório. Manuscrito. Cod.: AN IE5 2 de 1856, fl. 42.

SIGAUD, José F. X.. *Ofício sobre uma caixa enviada pelo Dr. Moura de 06 de maio de 1856*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1856b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1856, fl. 60.

SIGAUD, José F. X.. *Ofício sobre encomendas vindas de Paris de 15 de janeiro de 1856*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1856c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1856, fl. 36.

SIGAUD, José F. X.. *Ofício sobre a remessa de uma caixa enviada de Paris pelo Dr. Moura à Secretaria do Império*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, s/d. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 3 s/d, fl. 105.

SILVA, Antônio de Moraes. *Diccionario da lingua portugueza composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e accrescentado por Antonio de Moraes Silva*. 2 vol., v. 1

(A-K), xxii. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SILVA, Antônio de Moraes. *Diccionario da lingua portuguesa*. 4. ed. ref., emend. e acresc.. v. 1 (A-E). Lisboa: Impressão Régia, 1831. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SILVA, Antônio de Moraes. *Diccionario da lingua portuguesa*. 8. ed. rev. e melhor. v. 1. Rio de Janeiro: Empr. Litteraria Fluminense; Lisboa: Adolpho Modesto, 1890. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SILVA, Julieta Pereira da; SILVA, Maria Antonia Fagundes da. *Cartas para Benjamin Constant*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, [sem data]. Carta. Braille. Cx.: 6. Cód.: MCBC 494, 1º doc., fls. 1-3.

SILVADO, João Brasil. *O Instituto Benjamin Constant (Educação dos Cegos) Breve Notícia*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional/Arquivo Nacional, 1896a, 48p. Livro. Impresso. Cód.: AN IE5 70 de 1896.

SILVADO, Brasil. *Relatório de 31 de janeiro de 1896*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1896b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 69 de 1896, n. 20.

SILVADO, Brasil. *Relatório de 31 de dezembro de 1896*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1896c. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 70 de 1896, p. I-XIII.

SILVADO, Brasil. *Ofício sobre a compra de materiais na Europa para oficinas de 13 de janeiro de 1896*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1896d. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 69 de 1896, n. 10.

SILVADO, Brasil. *Relatório de 29 de janeiro de 1901*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1901a. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 74 de 1901, n. 16.

SILVADO, Brasil. *Horário da instituição de 09 de abril de 1901*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1901b. Horário. Manuscrito. Cód.: AN IE5 74 de 1901, n. 46.

SILVADO, Brasil. *Les Aveugles au Brésil*. Rio de Janeiro: Imprimerie Nationale, 1902.

SOARES, Carlos H.. *Carta sobre a doação dos tipos de metal*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1856. Carta. Manuscrito. Cód.: AN IE5 2 de 1856, fl. 64.

SOARES, D[?] Nogueira. *Carta solicitando informações sobre o ensino dos cegos de 05 de fevereiro de 1889*. Rio de Janeiro: Museu Casa Benjamin Constant, 1889. Carta. Manuscrito. Cód.: MCBC 492 de 1889, fls. 1-2.

SOARES & IRMÃO. *Orçamento da despesa q. se tem de fazer para montar prelo, typos, e mais pertences, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1857. Orçamento. Manuscrito. Cod.: AN IE5 2 de 1857, fl. 167

SOARES, Joaquim M. M.. *Ofício contendo instruções para a comissão científica de 20 de agosto de 1890*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1890a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1890, fl. s/n.

SOARES, Joaquim M. M.. *Nomeação de mestre interino da officina typographica de 19 de junho de 1890*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1890b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 63 de 1890, fl. s/n.

SOARES, Joaquim M. M.. *Pedido para formar uma comissão de professores que viajem para a Europa de 20 de agosto de 1890*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1890c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 63 de 1890, fl. s/n.

SOARES, Joaquim M. M.. *Ofício de substituição temporária da Dictante copista de 07 de março de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

SOARES, Joaquim M. M.. *Relatório de 15 de maio de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891b. Relatório. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, p. 1-39.

SOARES, Joaquim M. M.. *Orçamento de 31 de outubro de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891c. Orçamento. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, n. 12.

SOARES, Joaquim M. M.. *Ofício de 13 de janeiro de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891d. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

SOARES, Joaquim M. M.. *Ofício sobre a mudança do edifício de 26 de janeiro de 1891*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1891e. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 64 de 1891, fl. s/n.

SOARES, Joaquim M. M.. *Ofício de 06 de maio de 1892*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1892a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 65 de 1892, n. 44.

SOARES, Joaquim M. M.. *Petição dos dias 06 e 13 de junho de 1892 sobre recebimento dos vencimentos como mestre da officina de encadernação*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1892b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 65 de 1892, n. 55 e 58a.

SOARES, Joaquim M. M.. *Petição dos dias 09 e 17 de junho de 1892 sobre recebimento dos vencimentos como mestre da officina typographica*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1892c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 65 de 1892, n. 50 e 58b.

SOARES, Joaquim M. M.. *Segunda Folha das gratificações e salários vencidos no mez de novembro de 1892 pelos empregados*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1892d. Folha de gratificações. Manuscrito. Cód.: AN IE5 65 de 1892, fl. s/n.

SOARES, Joaquim M. M.. *Ofício contendo recibos de 16 de janeiro de 1892*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1892e. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 65 de 1892, n. 09.

SOARES, Joaquim M. M.. *Ofício de 06 de maio de 1892*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1892f. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 65 de 1892, n. 43.

SOARES, Joaquim M. M.. *Ofício de 27 de junho de 1893*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1893a. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 66 de 1890, n. 180.

SOARES, Joaquim M. M.. *Ofício de 07 de julho de 1893*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1893b. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 66 de 1890, n. 185.

SOARES, Joaquim M. M.. *Relatório de 27 de fevereiro de 1893*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1893c. Ofício. Manuscrito. Cód.: AN IE5 66 de 1892, n. 44.

TEIXEIRA, Belmiro da Cruz. *Nota fiscal de serviços de 08 de novembro de 1881*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1881. Nota fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 48 de 1881, fl. s/n.

TEIXEIRA, José Manoel. *Nota fiscal de 29 de fevereiro de 1892*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1892. Nota fiscal. Manuscrito. Cód.: AN IE5 65 de 1892, n. 71.