



Solange Maria da Rocha

**ANTÍTESES, DÍADES, DICOTOMIAS NO JOGO ENTRE
MEMÓRIA E APAGAMENTO PRESENTES NAS NARRATIVAS
DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: um olhar para o
Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**

Tese de doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Ana Waleska Pollo Campos Mendonça

Rio de Janeiro
Abril de 2009



Solange Maria da Rocha

Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Ana Waleska Pollo Mendonça

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Zaia Brandão

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Alicia Maria C. de Bonamino

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Rosana Glat

UERJ

Prof. Miriam Waidenfeld Chaves

UFRJ

Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade

Coordenador Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas - PUC-Rio

Rio de Janeiro, ____/____/____

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, da autora e da orientadora.

SOLANGE MARIA DA ROCHA

Licenciada e bacharelada em História pela Universidade Federal Fluminense em 1979. Pedagoga com habilitação em Educação Especial, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 1987. Mestre em Educação Especial pela U.E.R.J., 1994. É professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Participou da criação da Revista Espaço, publicação técnico-científica do INES. Coordenou pesquisa de alternativas educacionais na pré-escola do INES no período 1987/1990. No ano de 2008 escreveu um livro intitulado *O INES e a Educação de Surdos no Brasil*, publicado pelo MEC/INES. Presta assessoria às redes de ensino, relativa às políticas públicas educacionais que envolvem sujeitos surdos.

Ficha Catalográfica

Rocha, Solange Maria da

Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos : um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961) / Solange Maria da Rocha; orientadora: Ana Waleska Pollo Campos Mendonça. – 2009.
160 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. História. 3. Memória. 4. Educação Especial. 5. INES. I. Mendonça, Ana Waleska Pollo Campos. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

É difícil agradecer a uma Instituição pela possibilidade de realizar um trabalho. Essa dificuldade se expressa pela quase impossibilidade de endereçamento. Como endereçá-lo? São muitos seus endereços: dos porões à Mata Atlântica, dos alunos às centenárias árvores, dos colegas à riqueza de sua história. Um mosaico de lugares, de endereços onde devem chegar a minha gratidão. O Instituto Nacional de Educação de Surdos, no cenário da Educação brasileira há 152 anos, me recebeu ainda jovem e me instigou, desde que subi sua bela escadaria pela primeira vez, a investigar seus múltiplos sentidos. É assim, como um sopro, que intenciono chegar com minhas mãos e minha voz a um sentido profundo de reconhecimento pela realização desse trabalho.

A possibilidade de estudar aspectos da história da educação de surdos, tendo como campo o INES, foi muito bem recebida por Ana Waleska Pollo de Mendonça, orientadora desse trabalho. Devo dizer que sua aceitação e generosidade foram fundamentais para a concretização dessa investigação. A pesquisa da história da Educação de Surdos fica mais rica com as suas contribuições.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro agradeço a oportunidade de desenvolver esse estudo num ambiente de excelência intelectual e de relações humanas respeitadas e cordiais.

Sou muito grata às horas de deleite intelectual e afetivo nas aulas dessas mestras e mestre queridos: Ana Waleska, Zaia Brandão, Sonia Kramer, Rosália Duarte e Leandro Konder.

À Eva e Nestor, meus queridíssimos pais, companheiros e cúmplices.

Aos grandes personagens de meu território afetivo, parceiros da incrível e *dangerosíssima* aventura de viver.

À Vera Lúcia Lopes Dias, querida amiga, pela composição dos anexos e pelo prazer de cotidianamente ver papéis rotos em perigo serem transformados em imagens virtuais seguras para que possam seguir seus destinos de exalarem sentidos de épocas.

À turma de dentro da turma do doutorado PUC/2005. Faceira Lobélia, Eloiza Vilarejo, Ana Pragmática, Mafalda Cris, Marcela, eternas meninas brincando de gente grande.

À Eloiza D. Neves pela colaboração em tornar um pouco mais viável essa caminhada.

À Petz tenho a nos dizer o que disse Humberto Eco: *É possível muitas coisas serem verdadeiras ao mesmo tempo, mesmo que se contradigam.* Um brinde à nossa coragem!

À memória de Rômulo, meu grande e saudoso amigo.

À memória da vovó Neném, meu primeiro e definitivo sentido de colo.

À memória de Álida do Céu, da aldeia medieval de Freigil, do rio Douro, dos meus primeiros fados, das muitas histórias contadas, das crendices e do cristianismo, da construção do meu território lusitano. Minha tia querida, esse doutorado é em sua homenagem.

Resumo

Rocha, Solange Maria; Mendonça, Ana Waleska Pollo Campos. **Antíteses, Díades, Dicotomias no Jogo entre Memória e Apagamento Presentes nas Narrativas da História da Educação de Surdos: um olhar para o Instituto Nacional De Educação de Surdos (1856/1961)** . Rio de Janeiro, 2009. 160p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho buscou identificar os efeitos de narrativas dicotomizadas para a história da educação de surdos, tendo como campo de investigação o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Apresento uma análise de como o Instituto vem sendo narrado pela produção bibliográfica que se consolidou no campo da educação de surdos, a partir dos anos noventa. A década de 1950, por exemplo, é apresentada, por esses autores, no âmbito estrito do debate linguístico – entre os defensores do ensino através da língua de sinais e os defensores do ensino através da língua oral – de modo antitético e em defesa do ensino através dos sinais. Este percurso de narrativa crítica vem assumindo uma perspectiva de história-tribunal numa lógica de opressores (ouvintes/oralistas) versus oprimidos (surdos/gestualistas). Alguns pioneiros da educação de surdos, dentre eles o francês Jean-Marie Gaspard Itard (1755-1838), são apresentados hoje como anacrônicos em seus tempos por não corresponderem às idéias desse corpo teórico. Considero que a centralidade que essas críticas vêm assumindo opera inúmeros apagamentos e compromete a percepção das interações do campo com o da educação geral. Para a investigação, foram utilizadas fontes de natureza documental e iconográfica além de entrevistas. A compreensão dos processos de memória e história se apoiou, principalmente, em Halbwachs (2006), Le Goff (2003) e Duby (1993) . O estudo apontou que não foi a educação de surdos que não dialogou com a educação regular ou com as políticas nacionais. O que não tem havido é pesquisa sobre esses diálogos.

Palavras-chaves

Memória, surdos, história, instituição, educação especial.

Abstract

Rocha, Solange Maria; Mendonça, Ana Waleska Pollo Campos (Advisor). **Antithesis, dyads, dichotomies in the game between memories and invisibilities present at the narratives about the History of Deaf Education: a look at the Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. Rio de Janeiro, 2009. 160p. Thesis – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This work tried to identify the effects of dichotomized narratives to the history of deaf education, having as the field of investigation the National Institute for Deaf Education (Instituto Nacional para Educação de Surdos: INES). An analysis of how the Institute has been narrated in the bibliographic production about deaf education since the nineties is carried out and in it there is an opposition between those who maintain the teaching through the Brazilian sign language and those who defend the oral language, in an antithetic way and with a clear defense of the teaching through the sign language. This route of such a critical narrative has assumed a court-history perspective, in an oppressor logic (listeners/oralists) *versus* oppressed (deaf/gesture adapters). Some pioneers on deaf education, such as the French Jean-Marie Gaspard Itard (1755-1838), are considered anachronic in their times for not corresponding to such nowadays theoretical formulations. I consider that the centrality that these critics have reached causes innumerable invisibilities that affect the perception of the interactions between the field of deaf education and of general education. For this investigation, besides official documents, interviews and letters have been used as research resources. The comprehension about the processes was based on Halbwachs (2006), Le Goff (2003) and Duby (1993). The present study pointed out that it wasn't the deaf education which hasn't dealt with the regular education or national politics. We lack research about these dialogues.

Keywords

Memory, deaf people, history, institution, special education.

Sumário

1	Apresentação: A indagação de Esmeralda	10
1.1	Repercussão das Luzes na educação de surdos	15
1.2	O que se tem dito	21
1.3	Diálogos possíveis	28
1.4	As fontes documentais	34
2	Presença do Instituto Nacional de Educação de Surdos: entre a circunscrição Laranjeiras e o Brasil	37
2.1	Circulação de idéias em alcance nacional	40
2.2	O Instituto no âmbito das Laranjeiras	54
3	Um lema para um projeto nacional no tom desenvolvimentista dos anos 50: <i>O surdo não é diferente de você, ajude a educá-lo</i>	70
3.1	Um filme em Campanha	81
3.2	A Campanha	83
4	O debate no Instituto: O que têm querido e o que têm podido essas línguas?	89
4.1	O marco milanês	89
4.2	Uma outra escrita para a escrita	98
4.3	Ensino profissionalizante e uma linguagem	110
4.4	O verbo é falar a moda milaneza	114
5	Conclusão	122
6	Referências Bibliográficas	126
7	Fontes Documentais	132
8	Anexos em imagens	134

Eu estava sozinho. Conseguira finalmente que trouxessem uma caixa de papelão, que foi depositada sobre uma mesa. Abri-a. Que encontraria lá dentro? Retirei um primeiro maço de documentos. Desamarrei-o, enfiando a mão por entre as peças de pergaminho. Tomando uma delas, desenrolei-a, e toda esta operação já implicava um certo prazer: não raro essas peles são de contato extraordinariamente suave. Soma-se a impressão de estar entrando num local reservado, secreto. Desamassadas, estendidas, essas folhas parecem exalar no silêncio o perfume de vidas há muito extintas. É verdade que permanece das mais fortes a presença do homem que, oitocentos anos antes, tomou uma pena de ganso, mergulhou-a na tinta e começou a alinhar as letras, calmamente, como que gravando uma inscrição para a eternidade, e o texto lá está, diante de nós, em todo o seu frescor. Quem mais terá posto os olhos nessas palavras desde então? Quatro ou cinco pessoas no máximo. *Happy few*. Outro prazer, este excitante: o prazer de decifrar, que não passa de um jogo de paciência. Terminada a tarde, um punhado de dados, quase nada. Mas são exclusivamente nossos, de quem soube ir ao seu encontro, e a caçada foi muito mais importante que o animal capturado. Cabe perguntar se o historiador encontra-se alguma vez mais próximo da realidade concreta, dessa verdade que anseia por atingir e que lhe escapa permanentemente, do que no momento em que tem diante de si, examinando-os atentamente, esses restos de escrita que emanam do fundo das eras, como destroços de um completo naufrágio, objetos cobertos de signos que podemos tocar, cheirar, observar na lupa, e aos quais ele dá o nome de “fontes”, em seu jargão.

Georges Duby

1

Apresentação: a indagação de Esmeralda

No ano de 1982 era eu aluna do Curso de Especialização de Professores na Área da Deficiência Auditiva, realizado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)¹, em parceria com o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), ambos ligados ao Ministério da Educação. Na varanda do belíssimo e centenário prédio do INES, local do evento, uma colega de curso me fez a seguinte indagação: *O que você acha, gestos ou oralização?*. Lembro da sensação do vento geladinho de outono embalando a minha perplexidade. Nunca havia pensado assim, dessa maneira. Não havia *ou* para mim. As coisas estavam em estado de *e*. Fiquei um pouco atônita e também constrangida. Não tinha uma resposta porque não tinha formulada essa pergunta dentro de mim. De toda sorte, pude perceber, ao longo desses vinte e seis anos atuando na educação de surdos, que não há como ficar indiferente a essa questão. É possível que esse trabalho represente uma tentativa de resposta à indagação que me fora feita por uma querida amiga em uma longínqua tarde de maio. Curioso que o primeiro surdo com quem convivi tenha sido o seu filho que brincava entre nós, nas aulas, entre os espaços do Instituto, em meio ao peso de sua história, enfim, em meio a esse debate que segue. Talvez, num primeiro passo, necessite fazer uma reflexão acerca do modo pelo qual me signifiquei no campo das ideias para tentar avançar um pouco sobre a indagação de Esmeralda.

¹ O Instituto Nacional de Educação de Surdos teve várias denominações desde a sua fundação e, também, funcionou em vários endereços até a instalação definitiva na atual sede da Rua das Laranjeiras. São os seguintes períodos, denominações e endereços: 1856/1857 – Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os sexos. Rua dos Beneditinos, 8; 1857/1858 – Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Morro do Livramento – Entrada pela Rua de São Lourenço; 1858/1865 – Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Morro do Livramento – Entrada pela Rua de São Lourenço; 1865/1866 – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os sexos. Palacete do Campo da Acclamação, 49; 1866/1871 – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Chácara das Laranjeiras, 95; 1871/1874 – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Rua da Real Grandeza, 4 – Esquina da dos Voluntários da Pátria; 1874/1877 – Instituto dos Surdos-Mudos. Rua da Real Grandeza, 4 – Esquina da dos Voluntários da Pátria; 1877/1890 – Instituto dos Surdos-Mudos. Rua das Laranjeiras, 60; 1890/1957 – Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Rua das Laranjeiras, 82/232 (mudança de numeração); 1957/ atual – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rua das Laranjeiras, 232.

Penso-me filha da guerra fria, da bipolaridade, do olhar dicotômico. Capitalistas ou comunistas, esquerda ou direita. Tudo muito claro e definido, demandando alinhamento. Assim eram os anos setenta quando cursei História na Universidade Federal Fluminense. Havia o permitido e o condenável. Tudo balizado pelos imperativos ideológicos que se encontravam em estado dicotômico agudo. Ler e pensar eram linhas ocupadas. Autores eram indicados, outros tantos banidos. Vivíamos uma espécie de transtorno bipolar ideológico. Professores, alunos, artistas, posturas, livros, sorrisos, amores estavam inscritos nessa dinâmica.

Na Universidade esse transtorno encontrava expressão num severo sistema de controle ideológico exercido não somente pelo inimigo oculto travestido de nós, para nos vigiar, como também, nas escolhas das disciplinas a serem cursadas e nas relações entre os sujeitos. Cada gesto nosso era medido, avaliado e julgado. A simples escolha para cursar uma disciplina poderia nos levar ao inferno dos tribunais localizados no movimento estudantil e também fora deles. Era repressão de todos os lados. Uma ditadura de Estado e um estado de ditadura.

As liberdades políticas, existenciais e estéticas encontravam-se fortemente comprometidas pela ditadura militar e, ao operar na resistência buscando outros paradigmas, nos deparávamos com as matrizes totalitárias soviéticas, chinesas e cubanas que, também, por seus pressupostos, corroboravam para o clima opressivo.

Estava imersa neste mundo assombrado por inquietações, sendo uma delas o sentido da luta pelas liberdades. Tinha demanda aguda por essas liberdades. Ansiava e me movia em sua direção; no entanto, o movimento de resistência apontava para outras ditaduras.

Estranhava o trânsito do conceito de ditadura nos dois pólos de luta (direita e esquerda). Alguns lutavam e defendiam com seus sinceros argumentos a ditadura do proletariado. Aquilo me afligia. Observava-nos em ríspidas disputas ideológicas como se o inimigo (no sentido político e não psicanalítico) estivesse entre nós. Portanto, também não nos entendíamos, combatíamos entre nós por detalhes. Antes de cada passeata contra o regime de exceção imposto pelos militares e alguns civis, ficávamos horas discutindo quais seriam as palavras de ordem. Tantas eram e sempre em oposição umas às outras, refletindo de modo agudo nossos dissensos. Não

conseguíamos nos entender como uma possível unidade frente ao violento estado de exceção. Para agravar o quadro, nossas alternativas políticas disponíveis eram formadas por regimes totalitários que tanto combatíamos. Então, não era uma questão de liberdade e sim de escolha entre totalitarismos. Dicotomicamente pensado, uma espécie de totalitarismo do mal contra o totalitarismo do bem. Fui não podendo. Sentia um auto-ressentimento por não conseguir aderir inteira àquela feira ideológica e ter que estar sempre em sentinela crítica. Não podia me emocionar com Cuba inteiramente. Era impossível conceber uma proposta de país com um só partido político, apenas um jornal e severas restrições ao direito de ser, de ir e de vir. Tinha clareza que não era por isso que eu lutava. No entanto, com a lógica bipolar, era quase impossível exercer a crítica de um outro lugar. Se não fosse desse modo de ser esquerda, era de direita, se não fosse de direita, era de esquerda, um inquietante transtorno que a bipolaridade ideológica impunha ao sujeito.

Para Bobbio (1999), direita e esquerda são termos antitéticos que têm sido empregados há mais de dois séculos designando o contraste entre ideologias em conflito no campo do pensamento e das ações políticas. Ainda segundo ele, qualquer campo do saber está dividido por grandes dicotomias.

Essa experiência bipolar/dicotômica no campo das ideias e da ação política marcou-me profundamente por exigir um constante esforço operatório para que as posições por mim assumidas não fossem deslegitimadas por não corresponder a essa lógica (bi) polar.

Ao entrar no campo da educação de surdos, nos anos 1980, deparei-me com uma outra bipolaridade representada pela disputa entre oralistas e gestualistas² que há mais de três séculos também protagonizam suas polares discordâncias. Estando essas, portanto, também inscritas na postulação de Bobbio.

A impossibilidade de acompanhar em modo díade as questões que me foram postas, relacionadas à educação e ao ensino das pessoas surdas, novamente me empurrou por cada um dos lados para o seu lado opositor. Na realidade, minhas reflexões não me conduziam a nenhum desses pólos, ao contrário identificava

² Oralista é a pessoa que defende o desenvolvimento da linguagem oral pelo surdo como prioridade. Para que possamos reconhecer a posição oposta a essa formulação utilizarei o termo gestualista a fim de identificar aqueles que defendem o desenvolvimento da língua de sinais como prioridade.

elementos importantes em cada uma das proposições, não conseguindo operar dicotomicamente. Embora as questões de natureza linguística (a indagação de Esmeralda) tenham sempre estado em hegemonia no campo da educação de surdos, percebi que outros tantos temas deveriam circular com mais força e não circulavam.

Nos anos que se seguiram, já trabalhando como docente no Instituto, entrei em contato com a cultura oral relativa à trajetória da instituição e a muitos de seus personagens. Essa memória estava localizada nos conteúdos das narrativas de professores, alunos e funcionários. Também fui conhecendo as fontes documentais da instituição. Naturalmente era de se esperar que o Instituto, naquela altura, com quase um século e meio de existência, tivesse um acervo considerável. Como resultado de uma investigação, a princípio aleatória, um período em especial que me chamou a atenção foi o referente à gestão de Ana Rímoli de Faria Dória (1951/1961). Observei que se tratava de um período muito bem documentado. Fotografias, filmes, Anais, livros, discursos de autoridades, objetos que retratavam eventos comemorativos e outros tantos juntavam-se à memória construída pelos atores (surdos e ouvintes) que viveram aquele período. O que emergia desses lugares de memória era a ideia de um tempo de muitas realizações, de grande proximidade com a política nacional e de uma surpreendente interação entre surdos e ouvintes. Essas narrativas apontavam também para um sentido de refundação da instituição que, finalmente, assumindo sua vocação nacional, implementava políticas de atendimento educacional ao surdo em todo o Brasil. Como veremos no decorrer desse trabalho tratava-se de um projeto nacional, contendo um modelo integrador com foco na aquisição de linguagem oral.

Acompanhando a produção acadêmica, na área da surdez, dos anos 1990, pude observar o quanto seus conteúdos, relativos à memória histórica, estavam distantes dessa memória que circula, ainda, pelos atores institucionais e pelas fontes documentais. As narrativas sobre esse período, encontradas nessa produção, ora são descritas somente como o triunfo do oralismo e a proibição da língua de sinais, ora são descritas como distanciadas dos sentidos da educação geral dos anos cinquenta no Brasil. Nesse enfoque, a recorrente tensão do campo da educação de surdos – protagonizada pelo embate entre os defensores do ensino através da linguagem oral e os defensores do ensino através da língua de sinais - tem sido apresentada de modo

antitético e posicionada em defesa do ensino através da língua de sinais. Esse percurso de narrativa crítica vem assumindo uma perspectiva de história-tribunal numa lógica de opressores (ouvintes/oralistas) versus oprimidos (surdos/gestualistas). Os pioneiros da educação de surdos, dentre eles o francês Jean-Marie Gaspard Itard (1755-1838), são apresentados, hoje, como anacrônicos em seus tempos, por não corresponderem às atuais formulações dessa nova perspectiva teórica que vem se constituindo na educação de surdos desde os anos noventa do século passado. Considero que a centralidade que essas críticas vêm assumindo nessas narrativas da história da educação de surdos opera inúmeros apagamentos, comprometendo a percepção das interações do campo da educação de surdos com o da educação geral.

Durante sua gestão, Ana Rímoli vai promover uma série de iniciativas relativas à educação de surdos em âmbito nacional. Destacam-se, dentre outras ações, a criação do Curso Normal de Formação de Professores para Surdos, o primeiro na América Latina, e a Campanha de Alfabetização do Surdo Brasileiro. Também vai produzir inúmeras publicações. Estas iniciativas demandam um olhar mais profundo, buscando compreender a dinâmica do Instituto como órgão ligado ao Ministério da Educação – MEC- e sua inserção na grande rede engendrada pelo educador Anísio Teixeira, quando esteve exercendo no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos as funções de gestor e formulador das políticas educacionais dos anos cinquenta .

Não é difícil perceber a sintonia administrativa de Ana Rímoli com o cientificismo do idealizador da educação brasileira nos anos cinquenta . É possível que a retomada do ensino em bases oralistas com suas demandas tecnológicas e de forte cunho científico também esteja correspondendo a esse alinhamento. Para Anísio, a reconstrução educacional do Brasil deveria ser fundada em bases científicas.

Identifica-se, além desses apagamentos encontrados nos conteúdos dessa produção, um projeto reparador para o passado que institui uma ideia de verdade única fora do tempo e, portanto, da história. Vale lembrar que o Instituto aparece nessas narrativas como tendo seguido os preceitos do oralismo ao longo de sua história. Na consulta às diversas fontes documentais essa afirmação não se confirma, como veremos mais adiante.

Outro aspecto importante para examinarmos, perseguindo essa ideia de apagamentos, é a concepção muito recorrente de que a educação especial, campo onde historicamente a educação de surdos está inserida, manteve-se isolada da educação geral, tendo se guetificado em territórios físicos e também se guetificado no território das idéias, mantendo-se distante dos debates praticados sobre educação ao longo dos últimos três séculos. Quanto aos territórios físicos, de fato, a parte mais conhecida e estudada da educação de surdos foi a que estava circunscrita aos grandes prédios, os Institutos de Surdos, a partir da formação dos Estados Modernos. No entanto, não podemos sustentar, como veremos a frente, que no território das ideias esse isolamento, essa territorialização tenha acontecido. Primeiramente, o debate que segundo Bobbio sempre se dá de modo díade nas ciências humanas é uma marca importante do debate praticado na educação de surdos, o que nos aproxima do modo pelo qual as ideias em dissensos são trabalhadas. Vale ainda destacar que do campo da educação de surdos partiram importantes contribuições para outros tantos campos do conhecimento. A pedagogia de Montessori, a tecnologia inventiva de Grahan Bell, as ciências da fala e da audição e a linguística – através das inovações surgidas nos estudos sobre a aquisição de língua oral e a aquisição de língua de sinais – são alguns exemplos da circulação de ideias no campo.

1.1

Repercussão das Luzes na educação de surdos

A história, quando muito, justifica os homens e não as “éticas”.
António Nóvoa

A rigor, a educação de surdos, nos últimos séculos, esteve inscrita no campo da educação especializada, campo este circunscrito à escolarização e à socialização de sujeitos que apresentam alguma diferença sensorial, física, mental e/ou algumas dessas diferenças associadas. Ao longo do período que costumamos denominar de *Idade Moderna*, na Europa, encontram-se inúmeros registros de trabalhos desenvolvidos por religiosos católicos e protestantes, tendo como sujeitos pessoas

surdas. Esses trabalhos oportunizaram um deslocamento social desses sujeitos, que permaneciam anteriormente reféns de uma lógica de eliminação física ou social, não sendo considerados humanos, e, sim, seres castigados pelos deuses. Segundo Fernandes (1998),

O século XVI testemunha por sua vez uma aceleração considerável da procura e oferta educacionais. Em primeiro lugar achamos referências, só na cidade de Lisboa, a 34 mestres de meninos e a duas mestras de meninas, e a um total de 30 a 40 escolas. Noutras localidades do país é mencionada igualmente a existência de escolas de meninas, como é o caso de Viana do Castelo. Uma das professoras identificadas no século XVI surge ligada à profissão médica, sendo também assinalada como “mestra dos moucos”, o que representa por certo a mais longínqua citação histórica do ensino de surdos em Portugal. (Fernandes, 1998, p.6)

O humanismo e o racionalismo, que foram as bases da ciência moderna, possibilitaram a passagem do entendimento acerca dos surdos de seres castigados pelos deuses para os de sujeitos com direitos à socialização e à educação. O famoso esforço do Dr. Itard³ em socializar o menino selvagem Victor de Aveyron, na França do século XVIII, funda na história a possibilidade de intervenção médico-educacional em uma criança abandonada nas florestas. Sua origem é desconhecida; no entanto, podemos fazer algumas inferências relativas à sua situação de abandono, examinando a infância na França do século XVIII, e mais, a infância de uma criança que não falava, não respondia a estímulos sonoros e tinha graves comprometimentos emocionais. Categorizadas como selvagens, essas crianças sofriam o abandono dos pais, do Estado, vivendo nas florestas, longe, portanto, dos povoados, excluídos do convívio social.

³ Jean-Marie Gaspar Itard (1775-1838) era médico e foi autor de vários trabalhos sobre otologia. Trabalhou no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris durante 38 anos. Suas pesquisas iniciais estavam voltadas para a cura da surdez e, posteriormente, para a aquisição da fala e o aproveitamento dos restos auditivos pelos surdos. Seus trabalhos foram apresentados à comunidade científica da França, destacando-se dentre eles o realizado com o menino Victor de Aveyron. No ano de 1798, foi encontrado, numa floresta ao sul da França, um menino de 12 anos presumíveis, que não falava, não respondia a estímulos sonoros e apresentava graves comprometimentos emocionais. Itard se interessou pelo menino que, a seu pedido, fora conduzido ao Instituto dos Surdos de Paris, sob sua tutela. O estado do menino ao ser encontrado tornou-se objeto de polêmica entre o Doutor Philippe Pinel (médico que trabalhava com deficientes mentais) e o Doutor Itard. Para o primeiro, Victor era *idiota* e por isso teria sido abandonado. Para Itard, seu estado era derivado de seu isolamento. Em 1970, o cineasta François Truffaut dirigiu o filme *L'Enfant Sauvage* sobre o trabalho de Itard com o menino de Aveyron.

São muitos os registros, na história, de crianças abandonadas por serem diferentes e que tiveram que assumir a condução de suas vidas sem conviver com outras pessoas, com alguns casos em que foram cuidadas por animais, como no episódio das meninas lobo da Índia.

Partindo da leitura dos relatórios do Doutor Itard sobre seus procedimentos com o menino Victor, podemos acompanhar as tentativas de socialização de uma dessas crianças e constatar as contribuições desse médico em vários campos da ciência a partir dessa experiência. Só para citar algumas: no campo da otologia clínica; para as pesquisas sobre autismo; e para a obra educativa de Maria Montessori e suas experiências com os sentidos.

Com todos os cuidados que devemos ter ao nos debruçarmos para o passado, buscando nexos com o presente, evitando colocar episódios da história no banco dos réus ou definindo *como deveria ter sido*, podemos compreender a importância do trabalho desses pioneiros da educação especializada.

Ao contrário de seu mestre Philippe Pinel, que não nutria esperança em educar o menino selvagem, atribuindo às razões de seu abandono o fato de ser *idiota*, Itard assumiu o desafio de educá-lo. Na qualidade de médico, buscou superar a incapacidade auditiva de Victor, e, neste aspecto, sentiu-se malogrando em suas tentativas: *a medicina de nada vale naquilo que está morto, e por aquilo que me foi dado a observar, não há vida no ouvido de um surdo-mudo. Quanto a isso, não há nada que a ciência possa fazer* (Banks-Leite e Souza, 2000, p.92).

O olhar lançado por Itard a Victor talvez tenha sido para a sua falta (o sentido da audição) e suas outras potencialidades foram provavelmente secundarizadas. Registre-se, no entanto, que houve um olhar, um olhar de um médico, um olhar clínico. Mas houve um olhar, o qual, para alguns críticos da educação especial, será o olhar único ou senão hegemônico, ao longo da história dessa modalidade de ensino.

Dependendo do recorte que fizermos para olhar o problema, poderemos situar a educação especial como a grande vilã segregacionista, assistencialista, clínica e que significa seus sujeitos na deficiência e não nas outras eficiências não afetadas por alguma patologia.

No entanto, se a educação dos *normais* esteve no âmbito do direito e o ensino de surdos no da moral assistencialista (Soares, 1999), tendo a contrapor-me dizendo que o ensino de surdos esteve inscrito no direito à assistência, o que naquela altura representava um avanço extraordinário para sua condição social.

Em decorrência do projeto do ascendente Estado Moderno burguês de criar escolas e popularizar a educação e do trabalho de religiosos católicos e protestantes, inúmeros institutos foram fundados, primeiro na Europa, depois na América, EUA, México e Brasil. Concebidos em prédios grandiosos, neles viviam os surdos, longe de suas famílias e ainda afastados do convívio da sociedade. De toda sorte, esses Institutos representavam um avanço estupendo para uma população não desejante, não reconhecida, invisível, sem cidadania e, por vezes, sem direito à vida.

De fora para dentro, a população olhava aqueles muros imaginando o que acontecia para além deles. Do lado de dentro, profissionais ocupados com a socialização, educação e escolarização dos surdos formulavam políticas, discutiam caminhos para sua educação.

No mesmo século de Itard, XVIII, temos registro do primeiro embate público sobre métodos para trabalhar a educação da pessoa surda. Trata-se da muito bem documentada discussão entre o abade francês Charles Michel de L'Épée (1721-1789), defensor do método combinado, com a utilização de sinais⁴, e o pastor alemão Samuel Heinicke (1721-1790), defensor do método de desenvolvimento da linguagem oral⁵. Esses conflitos podem se inscrever em raízes históricas que

⁴A comunicação por gestos já teve várias denominações (linguagem mímica, mímica, comunicação gestual, linguagem sinalizada). Nos anos sessenta, do século XX, esse modo de comunicação entre surdos adquire status de língua a partir das pesquisas do americano William Stokoe, professor da Gallaudet University.

⁵A partir do século XVIII, Alemanha e França representaram duas grandes escolas que acabaram por dar nome a essas tendências. A escola alemã representava o método oral (linguagem articulada e leitura labial) e a escola francesa o método combinado (sinais e escrita sem ênfase na linguagem articulada). Inúmeras publicações registram o debate público realizado entre o abade francês Charles Michel L'Épée (1712-1789) e o pastor alemão Samuel Heinicke (1729-1790), expoentes dessas duas escolas. No ano de 1755, L'Épée funda a primeira escola para ensino de surdos que chegou a ter sessenta alunos ricos e pobres indistintamente. Em seu trabalho, utilizava os sinais pelos quais os surdos se comunicavam entre si e também inventou outros, denominados de sinais metódicos, usados para o desenvolvimento da linguagem escrita. Essa escola foi de natureza privada e gratuita até 1791, quando foi transformada no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, tendo sido seu primeiro diretor o abade Sicard (1742-1822). Na Alemanha, Heinicke fundou a primeira instituição para surdos,

remontam às tensões entre a Reforma e a Contra-Reforma. Embora não seja o objeto desse estudo, penso que seria interessante examinar os possíveis nexos entre o ideário da escola alemã, que defendia o domínio da linguagem oral, com os conteúdos da Reforma, principalmente quanto à defesa do acesso direto aos textos religiosos demandando habilidades de leitura e escrita. Sobre essa questão diz Nóvoa:

O processo pelo qual a escola se substitui à aprendizagem, cujas origens remontam ao fim da Idade Média, vai se desenvolver consideravelmente no século XVI, sob a influência do confronto conflituoso, e no entanto cúmplice, entre a Reforma e a Contra-Reforma. Com efeito, a Reforma introduz uma nova relação com a religião ao tornar cada indivíduo responsável por sua própria salvação. François Furet e Jacques Ozouf mostraram como ela impõe a todos a obrigação de conhecer a doutrina, não mais através de uma transmissão oral mas por meio da leitura da Bíblia. 'Lutero torna necessário aquilo que Gutenberg tornou possível'. Assiste-se então a uma verdadeira explosão da vontade de aprender – de início em países protestantes, depois nas regiões católicas – e à emergência de um universo cultural dominado pela escrita: na Idade Média, mesmo a cultura erudita é toda penetrada pelo oral; a partir do século XVI, mesmo a cultura popular é dominada pela escrita. (Nóvoa, 1991, p.113)

Quase um século após esse debate, em 1880, um congresso realizado em Milão, com a presença de inúmeros profissionais ligados aos Institutos especializados, decreta que a utilização dos sinais no processo educacional dos surdos deve ser suprimida, indicando o método oral⁶ como o mais adequado. Essa deliberação vai marcar profundamente o campo, como veremos no quarto capítulo desta tese.

A crítica que se faz aos métodos orais é de que eles demandam um tempo enorme de treinamento da fala e, em alguns casos, dos resíduos auditivos, concorrendo com a escolarização formal que vai sendo abandonada pela importância que se dá à aquisição de linguagem oral. Soares (1999), analisando a proposta curricular do MEC na década de 1970, no Brasil, faz a seguinte consideração:

(...) verifiquei, naquele momento, que a orientação fornecida tornava o professor de surdos muito mais um terapeuta da fala, ou seja, seu trabalho estava muito mais voltado a uma atuação clínica. O que, por consequência, fez com que essas atividades se constituíssem na sua principal responsabilidade uma vez que subordinava o ensino das

em Leipzig, no ano de 1778. Seu método de ensino era oral, embora utilizasse alguns sinais e o alfabeto digital, com o objetivo de desenvolver a fala.

⁶ Desenvolvimento da linguagem oral pelos surdos. Há várias denominações presentes nas fontes documentais como: palavra articulada, oralização, fala, linguagem articulada, entre outras.

disciplinas escolares aos resultados satisfatórios da produção da linguagem oral. (Soares, 1999, p.2)

Nessa ótica, a escolarização *de base clínica* adiou aquilo que podemos chamar de *escolarização com foco no ensino*, descolada das faltas de seus sujeitos, no caso dos surdos, da audição. Partindo dessa perspectiva, uma parte considerável dos trabalhos produzidos do final da década de 1980 aos dias de hoje assumem um tom acusatório aos *oralistas*, jogando episódios da história num tribunal que parece não ter fim. O próprio Itard é julgado por suas experiências com Victor ao ter como referência os pressupostos do Iluminismo:

A filiação rigorosa a tais saberes impediu-o de considerar importante as novidades que surgiam na relação com Victor; a postura adotada por Itard não permitiu um remanejamento de suas práticas face ao garoto, ou, quando efetuava uma tentativa nesse sentido, era sempre fiel aos mesmos princípios básicos aceitos a priori, e, portanto, estranhos à própria relação que se desenrolava entre o mestre e o aprendiz (Banks-Leite e Souza, 2000, p. 59).

Fica a ideia de que as autoras esperavam do Dr. Itard diferentes formulações. Talvez ensejassem uma adesão do médico iluminista às atuais propostas para a educação de surdos, numa espécie de *anacronismo positivo*⁷ que levaria o mestre a relacionar-se em outras bases com seu aprendiz.

O que me parece recorrente é a centralidade que assume a tensão representada pela oposição entre os pressupostos defendidos pelo abade francês Charles Michel de L'Épée e os defendidos pelo pastor alemão Samuel Heinicke e que vai operar inúmeros apagamentos na compreensão das políticas sociais e educacionais para sujeitos surdos ao longo da história.

Nesse sentido, vale destacar, por exemplo, a adoção do método Lancasteriano na primeira Escola Normal do Brasil (1835), em Niterói, então província do Rio de Janeiro. Essa deliberação remonta à Lei de 15 de outubro de 1827 que discorre sobre a criação de escolas de primeiras letras no Brasil. Em seu artigo 4º estabelece a adoção do ensino mútuo. Esse método foi divulgado pelo barão de Gérando que foi diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Paris.

⁷ Estou assumindo como *anacronismo positivo* um tipo de olhar para o passado que vai demandar dos personagens investigados na história uma consciência fora da estrutura de seu tempo.

Gérando é uma das grandes figuras da instrução primária popular no início do século XIX na França. Assumiu vários cargos públicos e esteve por vinte anos como secretário geral e presidente da Société pour L'Instruction Élémentaire, promovendo o ensino mútuo adotado desde 1815 na França. Entre 1815 e 1820, mais de mil escolas mútuas foram criadas, reunindo quase 150.000 alunos (Bastos, 1996).

Seria interessante para o campo da educação de surdos um estudo da utilização do ensino mútuo nos Institutos. Algumas de suas proposições, que nos remetem ao método Lancaster, como, por exemplo, estimular os alunos a dirigirem-se uns aos outros, nos instigam a pensar como se desenvolveu esse trabalho em função da peculiaridade comunicativa do surdo.

No entanto, o que circula no campo sobre Gérando é o seu posicionamento contra o ensino pelos sinais. Para Moura (2000), ao implantar prioritariamente classes de aquisição de linguagem oral no Instituto de Paris, Gérando demonstrava sua visão preconceituosa em relação aos surdos. Nas palavras da autora,

Baron de Gérando era um filósofo, historiador e filantropo. Ele acreditava na superioridade humana dos europeus e seu objetivo era fazer com que os outros povos, que ele considerava selvagens, fossem transformados para poderem se equiparar aos europeus. É fácil imaginar que os Surdos também eram vistos por ele como selvagens e a sua língua nada mais que uma mímica, pobre, perto da língua oral, e não capaz de ser usada na educação. (Moura, 2000, p.28)

A esperada redenção de Gérando, na compreensão da autora, deu-se às vésperas de sua morte, oportunidade na qual reconheceu a importância dos sinais para os surdos. Julgado, condenado e redimido.

1.2

O que se tem dito

A dificuldade que percebo nessa produção acadêmica relativa ao campo da educação de surdos, em estabelecer nexos com a educação geral, está presente em inúmeros trabalhos sobre o tema, inclusive em alguns autores que através de suas

publicações e participações em seminários e congressos têm representado importante influência a partir dos anos 1990 na área da surdez, como Souza (2000), Moura (2000) e Góes (1996). Essas autoras encontram-se alinhadas ao corpo teórico presente nos trabalhos de Carlos Skliar (1997 e 1998), cujas proposições são fortemente marcadas pelo americano Harlan Lane (1992).

Lane possui inúmeras publicações, dentre as quais destaco *A Máscara da Benevolência*, cujo teor é fortemente marcado por críticas violentas aos *oralistas*. Em estrutura dáde seu autor utiliza o termo **audismo** (tradução da edição portuguesa) para se contrapor a **surdo**. Para Lane (1992), a relação entre audistas e surdos contém as mesmas implicações presentes nas relações entre colonizadores e colonizados. Skliar introduz esse conceito em português passando a nomeá-lo de **ouvintismo**⁸. O **ouvintismo** seria o domínio dos ouvintes em relação aos surdos. Nas palavras de Skliar (1998),

Como toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área de saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta. (Skliar, 1998, p.17)

Em outro livro, *La Educación de los Surdos*, Skliar (1997) desenvolve uma análise crítica da história da educação de surdos, discutindo os efeitos da hegemonia **ouvintista** que defendia o oralismo como modelo de educação e excluía a comunidade surda dessas discussões. Reforça, ainda, a ideia do isolamento da educação de surdos em relação à educação geral:

Utilizar la palabra EDUCACIÓN para referirse, justamente, a la educación de los surdos, implica acentuar también una realidad que no puede ser negada: la escuela de sordos – como, tal vez, toda le escuela denominada ESPECIAL – no compartió ni la ideología, ni las teorías, ni los objetivos, ni los problemas, ni las discusiones, ni las actualizaciones, ni las prácticas propias de la educación general (Skliar, 1997, p. 131).

⁸ Ouvintismo – Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (Skliar, 1997, p.15)

Logo a seguir, o autor observa que essas suas afirmações não deveriam ser feitas em tempo pretérito, na medida em que considera que ainda hoje as políticas educacionais para surdos estão isoladas dos sentidos das políticas que são formuladas para a educação regular. Vale ressaltar, portanto, que não há discussão sobre condicionantes históricas. Essas observações podem ser válidas para tempos presentes e pretéritos, assim como todas as outras formulações que desenvolve ao longo deste livro.

Esse percurso de narrativa crítica que captura episódios da história em uma lógica dicotômica, judicialista e atemporal configura-se atualmente em referencial teórico central na produção acadêmica relativa à educação e socialização de sujeitos surdos.

Com efeito, destaco a importância de discutir os efeitos para o campo dessa história/tribunal e, também, o que me parece recorrente nesses autores, a busca por um *dever para o passado*⁹. Essa formulação fica nítida nas observações recorrentes desse referencial teórico sobre o médico iluminista Itard e seu trabalho com o menino Victor de Aveyron e a demanda de Moura (2000) pela redenção de Gérando, quase três séculos depois.

No conteúdo desses trabalhos encontramos a idealização de um tempo mítico, fora da história, no qual o sujeito surdo seria redimido pela língua de sinais. Esta assumindo um sentido único em seu percurso histórico assim como os projetos de aquisição de língua oral que estariam, para esses autores, ligados a uma concepção de surdez como doença.

As idéias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até os nossos dias. Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (Skliar 1988, p.7)

⁹ Estou definindo *dever para o passado* como um conjunto de formulações que parece conter um projeto para o passado. Episódios e personagens são condenados ou corrigidos ao traírem esse projeto.

Além de ser associado à normalização e a patologização do sujeito surdo, os projetos de aquisição de língua oral têm sido tratados – por alguns autores ouvintes e por um segmento representativo dos surdos a partir da década de oitenta do século XX – como um grande projeto ideológico- *ideologia oralista*- que teve como consequência a submissão dos surdos pelos ouvintes. No documento elaborado pela comunidade surda presente no V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS na UFRGS, em abril de 1999, e enviado para o Ministério da Educação, consta no item 20 das Políticas e Práticas Educacionais para Surdos: *Promover a recuperação daqueles indivíduos surdos que por muito anos foram mantidos no “cativeiro” dos ouvintes, possibilitando sua integração à sociedade.* Nas palavras de Skliar (1988), o Congresso em Milão é uma legitimação do ideário oralista:

A questão do ouvintismo e do oralismo, enquanto ideologia dominante, excede largamente o espaço da instituição escolar. Então, seria uma ingenuidade pensar que sua origem decorre de um decreto escrito em um momento preciso da história. Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 – onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte no mundo inteiro. Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial. (Skliar, 1988, p.17)

O que me parece um desafio é buscar identificar historicamente nos projetos desenvolvidos de aquisição de língua oral um ideário patologizante. Podemos identificar nos anos de 1950 um período de projetos de aquisição de língua oral não só no INES como também na Europa e nos Estados Unidos. Dos trabalhos sobre o período de 1951/1961 destaca-se dos demais o de Soares (1999), por estabelecer nexos entre o INES e a realidade das políticas educacionais brasileiras dos anos cinquenta, não operando, portanto, de forma dicotômica como operam os demais autores.

Soares (1999) propõe uma nova chave de compreensão do período, partindo do entendimento de que há uma função política tanto para a educação comum quanto para a educação de surdos. Para a autora, o problema da educação de surdos foi ter se consolidado na arena do debate acerca dos métodos. Sua avaliação é de que a gestão

de Ana Rímoli (1951/1961) não correspondeu à demanda da época que, no seu entendimento, seria a busca da democratização da escola através de seus procedimentos pedagógicos. No caso da educação de surdos, a adoção de um método de ensino voltado prioritariamente para a aquisição e compreensão da fala, cujo sucesso dependeria do domínio das técnicas pelo professor, prejudicou o desenvolvimento da educação na perspectiva de formar cidadãos críticos. Em suas palavras:

(...) Pelas exigências da época, quando o acesso ao saber escolar passou a ser mais exigido, em razão da intensificação da industrialização e urbanização, a principal responsável pelas reformas do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (que teve inclusive seu nome modificado para Instituto Nacional de Educação de Surdos) e pela disseminação do atendimento do surdo para todo o país, não incluiu, com o mesmo rigor de tratamento dedicado ao domínio das técnicas de desenvolvimento da linguagem oral, os procedimentos que deveriam ser empregados, por parte dos professores, para que o surdo-mudo, além da fala, tivesse também certo domínio do saber escolar. (Soares, 1999, p.103)

Nesse sentido, observa que a educação de surdos, por ausência de um ensino com os conteúdos das diversas disciplinas, acabou por não inseri-los na pauta dos anos de 1950, que, segundo a autora, era a de formar sujeitos críticos através do saber escolar:

A adoção de um novo método de ensino, voltado prioritariamente para a aquisição e compreensão da fala, passou a ser a solução para a educação de surdos. O sucesso da sua escolarização e, por decorrência, de sua integração social, dependeria do domínio, por parte do professor, de determinados procedimentos técnicos que objetivavam a sua oralização.

Idêntica tentativa de buscar a democratização da escola unicamente através de seus procedimentos pedagógicos pode ser encontrada na história da educação comum em nosso país.

Podemos encontrar no movimento escolanovista esse mesmo desfocamento de análise, ao retirar a escola de seu contexto político para explicar o seu fracasso apenas pelo seu funcionamento interno. (Soares, 1999, p.80)

Com isso, aproxima de modo crítico a década em questão ao ideário escolanovista, identificando *um comportamento entusiástico pela educação*, consubstanciado na ideia de que a aquisição de língua oral possibilitaria ao surdo tornar-se um cidadão como os demais.

Para Brandão (1999), as severas críticas formuladas por pensadores marxistas ao ideário escolanovista implicaram na perda da riqueza do trabalho de memória acerca deste ideário, substituindo a ideia de memória-legada para o de memória-negada, com significativos prejuízos para a percepção mais detalhada do pensamento educacional brasileiro.

Embora se aproxime mais do contexto das políticas educacionais dos anos cinquenta, Soares apresenta também *um devir para essa década* na perspectiva de seu referencial da teoria crítica.

O trabalho de Moura (2000) sobre o INES também contém *um devir para o passado* e possibilita um significativo diálogo com um texto de Darcy Ribeiro (1977) sobre a presença ou ausência de um espaço para educação de surdos no Brasil no século XIX. Segundo a autora, a educação de surdos se ancora em cópias de modelos europeus e se ressentido do que ela chama de ausência de história da educação de surdos no Brasil. Assume que esta foi iniciada tardiamente *em função do descaso das autoridades que não consideravam as necessidades nacionais*. Aqui chamo então para dialogar com este seu **devir para o passado** o texto de Darcy que foi objeto de conferência na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) de 1977. Ao criticar o projeto das elites brasileiras para a educação no século XIX, provoca:

Nos dias em que a Argentina, o Chile, o Uruguai generalizavam a educação primária dentro do espírito de formar cidadãos para edificar a nação, naquelas eras, nosso sábio Pedro criava duas únicas instituições educacionais: O Instituto de Surdos Mudos e o Instituto Imperial de Cegos (Ribeiro, 1977, p.18).

As duas considerações postulam devires para o passado. Ambas postulam diferentes formulações para o mesmo objeto, qual seja, a presença ou ausência de políticas educacionais para cidadãos surdos no século XIX. Para Moura (2000), ela vem com atraso; para Darcy (1978), com antecipação. Em outro trecho de seu trabalho, Moura (2000), sem localizar o período, afirma que

Foi instituído um Curso Normal, com o objetivo de habilitar os professores para o ensino dos Surdos-Mudos. Esse trabalho seria (e foi) realizado em classes especiais de surdos, anexas às escolas primárias dos estados, com o objetivo de propiciar economia para o Estado e a convivência de surdos com ouvintes (Moura, 2000, p. 84).

Outra ideia recorrente nesses autores, presente na asserção acima, é a de que as políticas formuladas (em qualquer tempo) no campo da educação especial visam sempre à economia de recursos por parte do Estado (em qualquer governo). Portanto, a criação de classes especiais nas escolas regulares inscreve-se nesse raciocínio de baratear o atendimento. Criar escolas para surdos, embora fosse o ideal segundo a autora, seria bem mais dispendioso. Há que se destacar também o modo negativo como a autora percebe o estímulo à convivência entre surdos e ouvintes.

Na sequência de seu raciocínio - penso que é uma referência à década de 1950-, Moura (2000) destaca:

Esses professores, com uma formação que refletia a visão do INES em relação ao surdo, espalharam-na por todo o Brasil e se tornaram por sua vez, formadores de outros professores que mantiveram a mesma postura, numa reprodução da mesmice de fazer e repetir os mesmos chavões, sem preocupação de entender a que eles verdadeiramente se referiam (p. 85).

Nenhuma menção ao contexto das políticas educacionais que parecem apagadas na sua proposta de memória da educação de surdos.

De que maneira a investigação de memórias que permanecem apagadas podem contribuir para um outro olhar para o campo? Que efeitos tem sobre o campo da história da educação de surdos a recorrente narrativa dicotômica e posicionada? Por que nesse corpo de ideias acerca da educação de surdos, no qual Moura está inscrita, encontra-se um projeto para o passado? De que maneira este **devir para o passado** vem influenciando na consolidação de um olhar estagnado, repetitivo, encontrado nos trabalhos acadêmicos das últimas décadas que têm como referência esses autores?

Partindo dessas considerações, tomo como campo de investigação o Instituto Nacional de Educação de Surdos no período correspondente à década de sessenta dos oitocentos à década de cinquenta do século XX. Em destaque, apresento o período 1951/1961. Esse destaque é significativo para o estudo a que me proponho, visto que, além de ser um período de muitas realizações no âmbito das políticas educacionais que irão consolidar o INES no cenário da educação de surdos em nível nacional, é, também, o período que vai representar a retomada do ensino para surdos com foco na aquisição de língua oral - sendo que, diferente dos demais projetos experimentados

pela instituição - para todos os alunos sem nenhuma distinção. E, a partir daí, tentar avançar sobre a indagação de Esmeralda e, talvez, num gesto de ousadia, mudar-lhe a formulação.

Com essas finalidades, investiguei num primeiro momento os diversos sentidos que o Instituto assumiu ao longo de sua trajetória. Para tanto, foi examinado um período que vai de meados do século XIX ao fim da década de 1940. São apresentadas nesse período, prioritariamente, as gestões de Tobias Rabello Leite (1868/1896), Custódio Ferreira Martins (1907/1930) e Armando de Paiva Lacerda (1930/1947). O destaque dado a essas gestões, para a compreensão do desempenho do Instituto em âmbito federal, justifica-se por serem gestões de longa duração, bastante documentadas e com projetos bem definidos. O exame dos perfis que o Instituto assumiu nesse período serve de base para, a seguir, discutir o perfil que o Instituto assumiu na gestão de Ana Rímoli (1951/1961). Em seguida apresento alguns aspectos do debate produzido no Instituto das últimas décadas do século XIX até a década de 1950 acerca das questões linguísticas. No provisório conclusivo apresento uma análise de como o Instituto vem sendo narrado pela produção bibliográfica que se consolidou no campo da educação de surdos, a partir dos anos 1990, examinando os possíveis nexos apresentados no corpo do trabalho com os conteúdos dessas produções.

1.3 Diálogos possíveis

A compreensão dos processos de memória se apoia principalmente em Halbwachs (2006), no que diz respeito as suas reflexões sobre memória individual e memória coletiva. Algumas das fontes documentais que utilizei, principalmente no estudo da década de 1950, são fontes de memória individual, como cartas, entrevistas e crônicas que, embora tragam em seus corpos um testemunho pessoal, também se autorizam a falar de uma época.

Para o autor, a experiência de memória é sempre coletiva, já que nunca estamos sós, *não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem* (Halbwachs, 2006, p. 30).

Por alguma necessidade, provocamos no nosso sítio de memória bruta, que é o inconsciente, algo que nos informe um evento, um dia, um sentimento de uma tarde ou mesmo uma longa narrativa sobre aspectos de nossa vida pública e privada. No reservatório do inconsciente estão guardados nossos mais profundos sentidos. Para a psicanálise, o caminho principal para acessá-los é o dos sonhos. O esforço em detê-los em nossa memória para que nos desvendem ou nos façam compreender, por vezes, é em vão. Quase sempre, ao retornarmos desses sítios, as lembranças, tal como fumaça, vão se esvaindo e se transformando numa presença que não se pode atingir, num texto inacessível, numa peça de memória destruída.

O sonho pode a nós desvelar. No entanto, sua permanência em nós é tão frágil que um sentido fundamental da nossa existência pode ser perdido no delicado momento de transição entre o dormir e o despertar. A lembrança de um sonho, que desesperadamente tentamos reter, pode conter sentidos importantes para um evento vivido e mal compreendido, para a aproximação compreensiva dos nossos fantasmas. O que selecionamos para guardar do vivido, de um trecho do vivido que nos diz muito e que apreendemos por ser ele nossa metonímia? Guardamos o que nos nega e o que nos afirma. No depósito da memória estão guardadas nossas potencialidades que acabam por eclodir em sonhos quando convocadas para o sim e para o não, quando evocam nossos *sins* e nossos *nãos*. Seria possível pensar que aquilo que reservamos no inconsciente seja a matéria bruta de nossas escolhas de memória?

A memória individual é refletida, em parte, por nossa experiência objetiva com o vivido. No entanto, apenas ela não esgota a experiência. As manifestações do inconsciente também geram mecanismos de memória construídos fora da experiência do vivido-compartilhado com outros sujeitos. Emoções que são evocadas por um cheiro, uma cor ou uma experiência visual também são elementos de composição do nosso sítio arqueológico existencial que podem não estar diretamente ligados a uma

experiência com o outro, embora sempre contenha um outro. Esse outro sendo também um outro mesmo de nós que nos lembra nossa condição contraditória.

Nessa perspectiva, estamos, ainda que numa experiência de memória individual, dialogando com vozes ou correntes de pensamento que seguem seu fluxo em nós, por escolha ou por enfrentamento. Interessa para esse estudo percorrer o caminho seguido por Halbwachs, buscando entender os múltiplos olhares que existem no indivíduo e o que o faz selecionar essa ou aquela memória, definindo, assim, a posição de cada um nas narrativas de construção da memória coletiva. E, na construção desses processos de memória, buscar compreender como um grupo, uma instituição, uma escola, repercutem suas memórias, determinando permanências e apagamentos.

Le Goff (2003), discutindo memória como função social, examina o modo como as sociedades sem escrita resolviam suas questões de memória e como se organizam as instituições de memória nas sociedades com escrita. Nesse sentido são significativas as contribuições dessa discussão por ser o INES uma instituição que guarda importante acervo de sua memória no registro da escrita. Possuindo arquivo, museu, biblioteca e, também, guarda um significativo patrimônio de memória oral, localizado nos atores institucionais que ampliam a possibilidade de estudo da memória institucional.

Vale lembrar que o INES foi fundado há 152 anos e a presença de narrativas ligadas à memória faz parte da cultura institucional. A marca de sua longa história é muito forte na instituição, embora, contraditoriamente, a atenção com a memória oral seja mais relevante do que com a memória escrita. Muito se perdeu de fontes documentais materiais, por diversas razões que não cabem aqui serem discutidas. No entanto, quando a instituição recebe a visita de algum ex-aluno ou ex-funcionário, recebe-o com entusiasmo e promove-se logo uma roda de memória cujo conteúdo vai sendo repetido por um bom tempo, até que fique consolidado no rico repertório da memória institucional. Alguns personagens da instituição são identificados como *testemunhas vivas de nossa história*, fazendo remissão a testemunhos sobre eventos da centenária instituição.

A contribuição de Bauman (1998) em seu estudo sobre o Holocausto é fundamental para a compreensão da discussão que tento desenvolver acerca da construção de uma memória sedimentada e repetida em trabalhos sobre a história da educação de surdos. Bauman enfrenta a questão do Holocausto deslocando-o do lugar de tema central apenas para os judeus para o de um fenômeno do Estado Moderno, portanto, de interesse mais abrangente.

No que diz respeito à memória, Bauman destaca (1998):

O Holocausto nasceu e foi executado na nossa sociedade moderna e racional, em nosso alto estágio de civilização e no auge do desenvolvimento cultural humano, e por essa razão é um problema dessa sociedade, dessa civilização e cultura. A autocura da memória histórica que se processa na consciência da sociedade moderna é por isso mais do que uma indiferença ofensiva às vítimas do genocídio. É também um sinal de perigosa cegueira, potencialmente suicida. (Bauman, 1998, p.12)

Discutir a construção da memória do Holocausto implica em discutir o que a construiu, que sentidos e interesses alimentaram e alimentam sua face mais conhecida que repercute na memória coletiva e, também, o que essa memória esconde. Sobre esse aspecto, Carvalho (1978) chama a atenção para os prejuízos das narrativas em antíteses:

Ainda hoje, os alvarás e provisões pombalinos são examinados como se não houvesse um outro caminho entre a alternativa que então se propôs: jesuitismo e antijesuitismo. Nessa alternativa, os jesuítas representam para os historiadores tudo o que há de anti-moderno e Pombal, com seus homens, a autêntica antecipação das aspirações modernas. Ora, forçoso é reconhecer que os termos desta alternativa constituem um dos mais graves impedimentos para a justa compreensão de um dos momentos mais lúcidos da história lusitana. (Carvalho, 1978, p. 29)

No campo educacional, um importante esforço nesse sentido foi empreendido por Mendonça e Brandão (1997) no livro *Por que não lemos Anísio Teixeira?* Na capa já se observa a intenção das autoras ao provocar uma instigante composição com o título e os subtítulos. O nome de Anísio é destacado sobre um imenso ponto de interrogação, ambos de cor branca em fundo vermelho. Os dois subtítulos estão na cor preta, o primeiro uma confirmação - *Uma Tradição Esquecida*, o segundo uma interrogação - *Por que não lemos*, que acaba por compor com o nome de Anísio o título completo.

A chave de compreensão que as autoras propõem para entender esse *esquecimento* reside no exame da literatura pedagógica produzida nos anos 1970/80 e que se configurou numa espécie de versão oficial, amplamente divulgada e repetida, do pensamento educacional no Brasil. Os trabalhos de Cury (1979), Cunha (1975) e Saviani (1982) qualificavam o pensamento de Anísio de conservador, associando-o às ideias liberais, despolitizadas e desconectadas das questões sociais. Posto no limbo das discussões sobre educação nas últimas décadas, as autoras encerram o artigo que deu nome ao livro com um convite aos leitores para descobrir o quanto ainda este educador tem a nos dizer.

As implicações presentes nos estudos de Mendonça e Brandão sobre uma tradição apagada contribuem para a investigação que desenvolvo sobre a memória que vem sendo consolidada ao longo dos anos e, principalmente, na década de cinquenta, relativa à história da educação de surdos.

Em relação a essas considerações, Bloch (2002) nos chama a atenção afirmando que

Uma nomenclatura imposta ao passado acarretará sempre uma deformação, caso tenha por proposta ou apenas por resultado pespegar suas categorias às nossas, alçadas, para a ocasião, à eternidade. Não há outra atitude razoável a tomar em relação a esses rótulos senão eliminá-los. (p. 145)

Como vimos então, nas últimas décadas, grande parte dos autores que se debruçam sobre estas questões, como Lane (1992), Sacks (1990), Skliar (1997), Moura (2000), Souza (1999), Góes (1996), opera suas formulações com categorias abrangentes, assumindo a existência de uma *ideologia* oralista vitoriosa desde o século XVIII e da *hegemonia* dos ouvintes em relação aos surdos. A história, nessas postulações, aparece como pano de fundo ou em episódios que são destacados e relacionados com seus atuais devires para os surdos. O exemplo mais significativo, como já foi dito acima, é a leitura que fazem do trabalho do médico iluminista Itard com o menino selvagem Victor de Aveyron. As considerações feitas por estes autores, a respeito deste episódio, são desprovidas de historicidade e se encerram no sentido *do devir para o passado*, encontrado, também, nesta formulação de Sacks (1990)

O menino selvagem nunca adquiriu a linguagem por qualquer razão ou razões. Uma possibilidade que não foi bastante considerada é a de que, por mais estranho que possa parecer, nunca tenha sido exposto à linguagem de sinais, mas apenas continuamente (e em vão) forçado a tentar falar. (Sacks, 1990, pp. 26- 27).

Contribuição importante para essas reflexões é o trabalho de Elias (1994) sobre Mozart, ao observar que o entendimento dos conflitos vividos pelo músico não deveria se confinar ao estudo das contradições entre a nobreza e a pequena burguesia destacando que

A fórmula pré-fabricada sobre a ascensão da burguesia em decorrência de uma necessidade interna do desenvolvimento social na segunda metade do século XVIII, derrotando uma nobreza feudal já solapada pela mudança econômica da Revolução Francesa, tende hoje em dia ser aplicada de maneira tão mecânica e rotineira que se perde de vista o complexo curso dos acontecimentos reais. Os problemas observáveis dos seres humanos são categorizados a clichês, como “nobreza”, “burguesia”, “feudalismo” e “capitalismo”. Categorias como estas bloqueiam o acesso a uma maior compreensão do desenvolvimento da música e da arte em geral. (Elias, 1994, p. 28)

De modo semelhante, Duby (1993) chama a atenção de como as grandes narrativas fundamentadas por categorias essencializadas provocam apagamentos significativos, que acabam por comprometer a compreensão de um episódio. Ao examinar um documento do ano de 1090 (data provável), surpreende-se com as informações ali contidas por não confirmarem as concepções sobre o papel da mulher e os laços de vassalagem comumente veiculados na periodização denominada Idade Média:

As provas de uma mobilidade de que eu não suspeitava neste meio rural, tido como inerte, mergulhado nas rotinas, “preso à gleba” e que na verdade vamos encontrar aqui, no século XI, permeado de migrações, casamentos à distância, compras e vendas; outra surpresa, enfim, este direito de que gozam as mulheres, assim como uma espantosa liberdade de ação.(Duby, 1993, p. 51)

A memória da educação de surdos presente nos autores citados vem sendo construída à margem da história. Há pouca pesquisa histórica no campo e muitas repetições entre eles. Lane é o referencial de todos. As fontes documentais, quando

trabalhadas, funcionam como manifesto para a defesa das concepções de educação de surdos por eles postuladas.

Para Le Goff (2003), a manipulação da memória constitui um problema para a história, destacando como exemplo o da Revolução Francesa, evento que, segundo ele, inaugura a preocupação de construir, através de festejos nacionais, uma memória coletiva interessada.

A ideia de manipulação provoca as seguintes indagações: Quem escolhe? O que escolher para registrar? O que foi escolhido, por exemplo, para ficar das longas noites da Revolução francesa? Quando escolhe, manipula e, ao manipular, opera assepsias. Esconde seu lado obscuro e sangrento, fazendo desaguar na memória coletiva o caldo depurado da liberdade, igualdade e fraternidade.

Segundo Nora (1993), as implicações contidas na relação entre memória e história residem em uma espécie de vocação antitética. Enquanto a memória é viva, afetiva, coletiva, liquefeita, a história é mais intelectual, universal, sólida. A memória é vulnerável a todos os usos e manipulações. Para a história, a memória é sempre suspeita.

É nessa tensão entre memória e história e nas operações de apagamentos advindas dessa relação que esse trabalho se desenvolve.

Os estudos referentes às políticas educacionais implementadas ao longo da década de cinquenta, no Brasil estarão referenciados, principalmente, nos trabalhos de Ana Waleska P. C. Mendonça e nas produções do grupo de pesquisa por ela liderado.

1.4

As fontes documentais

Grande parte da documentação utilizada nesse estudo encontra-se no Espaço Memória que fica numa casa ao lado do prédio principal do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Sua construção data de 1908 e foi realizada com o propósito de servir de residência para o diretor geral da instituição. Nos anos cinquenta passou a funcionar em suas dependências o dormitório feminino e logo depois abrigou o então

recém criado Jardim de Infância. Em 1999 foi totalmente reformado e, atualmente, abriga em seu andar térreo a biblioteca, e, no segundo andar, os conteúdos relativos à memória iconográfica e escrita da Instituição.

Para a análise da trajetória institucional do INES, contida no segundo capítulo desse trabalho, foram utilizados relatórios de diretores, relatório de viagem de professores, livros, despachos administrativos, artigos em jornais e documentos oficiais.

No terceiro capítulo, das fontes de natureza iconográfica, foram objetos de estudos o filme *Mundo Sem Som* que tinha como objetivo divulgar a Campanha de Alfabetização do Surdo Brasileiro em 1958, juntamente com os cartazes e fotografias do mesmo evento, além da partitura do Hino ao Surdo de autoria da diretora Ana Rímoli. Das fontes escritas foram analisadas: o livro do surdo Sérgio Guimarães; os Anais da Campanha de Alfabetização do Surdo Brasileiro; os livros de autoria da diretora, dentre eles um Compêndio para a Educação de Surdos; a documentação do curso de formação de professores; artigos de jornais; pareceres; relatórios institucionais e os regimentos internos do INES relativos ao período estudado. Também foi utilizada, como fonte documental, uma carta enviada ao Instituto no dia 15 de março de 2008. O documento é de autoria de uma professora que atuou na instituição na década de 1950. O motivo da carta era congratular o INES pela publicação do livro *O INES e a Educação de Surdos no Brasil*¹⁰. No entanto, o conteúdo é, na verdade, uma narrativa bastante rica da década em questão.

Para a discussão desenvolvida no quarto capítulo foram utilizados documentos administrativos das gestões em questão, além de publicações nacionais e estrangeiras as quais se constituíram em referências fundamentais para o exame das políticas educacionais praticadas na educação de surdos no século de XIX. Destacam-se nesse estudo as atas do Congresso ocorrido em Milão no ano de 1880 e o Compêndio de Ensino ao Surdo-Mudo de autoria do professor Vallade Gabel do Instituto de Paris.

Além das fontes acima citadas também foram objetos desse estudo depoimentos tomados de alunos e professores (surdos e ouvintes) que estiveram, de

¹⁰ O livro *O INES e a Educação de Surdos no Brasil*, de minha autoria, foi publicado em dezembro de 2007. Trata-se de uma publicação comemorativa dos 150 anos do Instituto.

alguma maneira, implicados com o Instituto da década de 1930 à década de 1950. Os depoimentos de Léa Carneiro, Álpia Couto e de Ismênia Lima foram dados nas dependências do INES, no ano de 1997, por ocasião das festividades dos 140 anos da Instituição. Os três foram gravados em vídeo. Já os depoimentos de Regina Morizot, Regina Rondon e Ulisses Cruz foram tomados no ano de 2007, por ocasião da comemoração dos 150 anos da instituição. Na realidade, esses depoimentos fazem parte de um esforço de preservação da memória institucional. Seus conteúdos desvelam o que os sujeitos escolhem para guardar e como se posicionam no tempo e no espaço. Em função desses depoimentos, esse estudo pode se aproximar de um modo mais cotidiano, mais encarnado das tramas institucionais. Os depoimentos foram tomados de modo a deixar bastante livres os entrevistados. A estratégia foi a de fazer perguntas, bem gerais, deixando fluir as narrativas e, depois, partindo delas, provocar lembranças que pudessem levar à compreensão de um evento, de um personagem, de um sentido. Tive a oportunidade de realizar todas as entrevistas. A de Ulisses Lopes, surdo, foi realizada em língua de sinais. Cumpre destacar que as entrevistas dadas pelas professoras Léa Borges Carneiro e Regina Rondon, que entraram no Instituto na década de 1930, possibilitaram uma compreensão melhor das décadas que antecederam à gestão de Ana Rímoli.

2.

Presença do Instituto Nacional de Educação de Surdos: entre a circunscrição Laranjeiras e o Brasil

O Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos foi criado em meados do século XIX, por iniciativa do surdo francês E. Huet¹.

Em junho de 1855, Huet apresenta ao Imperador D. Pedro II um relatório² cujo conteúdo revela a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil e também informa da sua experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França, o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges. Cumpre destacar que era comum que surdos formados pelos Institutos especializados europeus fossem contratados a fim de ajudar a fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes. Com essa finalidade, por exemplo, em 1815, o norte-americano Thomas Hopkins Gallaudet (1781-1851) realizou estudos no Instituto Nacional dos Surdos de Paris e, ao concluí-los, convidou o ex-aluno dessa instituição, Laurent Clérc, surdo, que já atuava como professor, para fundar o que seria a primeira escola para surdos na América. Pode-se afirmar, portanto, que a proposta de Huet feita ao Imperador do Brasil correspondia a esta tendência. O governo imperial apoia a iniciativa de Huet e destaca o Marquês de Abrantes para presidir uma Comissão Diretora com a finalidade de acompanhar de perto o processo de criação e o cotidiano administrativo da primeira escola para surdos no Brasil.

¹ Os dados biográficos de Huet ainda são imprecisos. Nesse estudo apresento alguns dados até então desconhecidos de sua biografia. Um deles se reporta ao ano de 1840, quando era monitor da terceira classe do Instituto dos Surdos-Mudos de Paris. Nesse ano, organiza duas listas com a finalidade de levantar recursos para erigir um monumento em homenagem ao abade L'Pée na igreja de Saint Roch em Paris. Na lista relativa aos alunos do Instituto de Paris, organizada somente pelo primeiro nome, há dois de nome Edouard. Um doa a quantia de oito francos e o outro doa um franco. É possível que um dos dois seja Huet. Há controvérsias acerca de seu primeiro nome, em algumas descrições aparece como Ernest e em outras como Eduard. Sua assinatura não contribui para resolver a questão na medida em que sempre assina E. Huet. Quanto a sua chegada ao Brasil, os registros são contraditórios. O outro dado novo que esse estudo traz é o registro de funcionamento do Collégio Francez, de sua propriedade no período de 1845/1851, no Rio de Janeiro. Em dezembro de 1861, após conflitos administrativos com o Marques de Abrantes, negocia sua saída da direção da Instituição mediante o pagamento de uma indenização pelo patrimônio material do Instituto e, também, o recebimento de uma pensão anual como reconhecimento de ter sido o fundador da primeira escola para surdos no Brasil. Seu destino é incerto após deixar o Instituto. Alguns registros indicam que seis anos depois estava fundando uma instituição semelhante no México.

² Documento no formato de carta em língua francesa. O original pertence ao acervo da Imperatriz Theresia Cristina do Museu Imperial de Petrópolis.

O novo estabelecimento, de natureza particular mas com alguma subvenção imperial dentre outras, começa a funcionar no primeiro dia de janeiro do ano de 1856³, nas dependências do Colégio de M. De Vassimon⁴. O primeiro documento com o propósito de divulgar a criação do estabelecimento comunica ser o Collegio de natureza mista, sendo que as meninas ficariam a cargo de Madame de Vassimon e suas filhas. O estabelecimento começou a funcionar nas dependências do Collegio de Vassimon na Rua dos Beneditinos 8. Vem de longa data a ligação de Huet com a família Vassimon. No ano de 1845, portanto dez anos antes de propor a fundação do colégio para surdos, Huet era proprietário do Collégio Francez Huet para meninos. Esse colégio funcionou até 1851 na Rua da Ajuda 68. No período 1852/1854, não há registro de atividade escolar de Huet. Outro dado importante que associa Huet aos Vassimon é a coincidência das datas de abertura e término das escolas dirigidas por ambos. O Collégio de Vassimon começa a funcionar em 1844 e termina em 1861, mesmo ano do desligamento de Huet com o Instituto de Surdos por ele fundado.

Colégio Luís Antonio Vassimon – 1844/1861

Colégio Francez de Huet (sob a direção de Huet)– 1845/1851

Colégio de Surdos-Mudos (sob a direção de Huet) – 1855/1861

Fonte Almanak , 1856, p.406

Interessante observar que ao longo das décadas de quarenta e cinquenta, por exatos seis anos em cada década, no mesmo período, Huet manteve-se dirigindo estabelecimentos de ensino.

Nesse mesmo documento citado acima, relativo ao ano de 1856, consta o programa de ensino, apresentado por Huet, o qual compreendia as disciplinas de

³ Até o ano de 1908 era considerada a data de fundação do Instituto o dia 1º de Janeiro de 1856. A mudança deu-se através do artigo 7º do decreto nº. 6.892 de 19 de março de 1908, que transferiu a data de fundação para a da promulgação da Lei 939 de 26 de setembro de 1857, que, em seu artigo 16, inciso 10, consta que o Império passa a subvencionar o Instituto: *Conceder, desde já ao Instituto dos Surdos-Mudos, a subvenção annual de 5.000\$.000, e mais dez pensões, também annuaes, de 500\$.000 cada huma, a favor de outros tantos surdos-mudos pobres, que nos termos do Regulamento interno do mesmo Instituto, foram aceitos pelo Diretor e Comissão e aprovados pelo governo.* Antes desse decreto, os alunos eram bolsistas de entidades particulares ou públicas.

⁴ O Colégio de Luís Antonio de Vassimon funcionou no Rio de Janeiro de 1844/1861 nos seguintes endereços e seus respectivos períodos: 1844/1849 – Rua dos Ourives 41, 1850/1853 – Rua da Quitanda 193, 1854/1856 – Rua dos Beneditinos 8, 1857/1859 – Ladeira da Conceição, 1860/1861 – Ladeira do Hospício 272.

Escrepta e leitura, Elementos da língua nacional- Grammatica, Noções de religião e dos deveres sociais – Catecismo, Geographia, Historia do Brasil, Historia sagrada e profana, Arithmetica, Desenho e Escripuração mercantil. O curso tinha a duração de seis anos e era oferecido a alunos dos dois sexos na idade de sete a dezesseis anos. Já está presente nessa primeira proposta o ensino profissionalizante, que foi o grande destaque do trabalho desenvolvido pelo Instituto durante quase toda a sua trajetória. Para os meninos era oferecido curso de agricultura teórica e prática e para as meninas trabalhos *usuaes de agulha*. O trabalho de articulação labial era destinado somente aos que tivessem aptidão. Interessante lembrar que o destaque dado a essa questão acaba por não confirmar as narrativas sobre a tradição oralista da instituição. As atividades desenvolvidas de leitura labial e articulação labial, junto aos alunos, não eram para todos. Havia uma seleção e, conseqüentemente, trabalho diferenciado para os que não tivessem condições de serem oralizados. Essa questão foi discutida no relatório de 1871, assinado pelo então diretor Doutor Tobias Leite⁵,

A leitura sobre os labios e a articulação artificial, que não são como geralmente se crê entre nós, o ponto objectivo da educação dos surdos-mudos, e apenas um auxiliar mais ou menos util conforme a natureza da surdo-mudez e as condições do alumno, não foram ainda ensinadas n'este Instituto, não só porque é o único meio de instruir surdos-mudos que é necessario aprender vendo praticar por mestres especiaes, como porque é tão pequeno o numero que aqui existe de surdos-mudos accidentaes, únicos que são susceptiveis de recebê-lo com vantagem...

Os conteúdos desse debate serão retomados mais adiante, no capítulo terceiro, a fim de que possamos compreender as rupturas operadas na dinâmica do Instituto, no período de 1951-1961, que vai trazer mudanças significativas no desempenho da instituição.

Em razão de ser um estabelecimento destinado a ambos os sexos, o Instituto contava com duas direções, uma para os meninos e uma para as meninas. Foram diretores do período de sua fundação até 1861 Huet e sua esposa. Com a saída de Huet, a instituição viveu um período de crise que quase culminou em seu fechamento.

⁵ Tobias Rabello Leite era médico sanitarista, foi o primeiro a observar, no Hospital dos Estrangeiros, o início do surto de febre amarela no Rio de Janeiro. Embora ligado ao Imperador Dom Pedro II, na passagem do regime imperial para o republicano, Tobias permaneceu diretor do Instituto no período de 1868-1896, em função de sua ligação com o líder republicano Benjamim Constant que foi o primeiro Ministro da Instrução Pública e por um período também foi diretor do Instituto de Cegos.

A chegada do Doutor Tobias Leite, em 1868, vai estabilizar a rotina institucional e ampliar o alcance do debate acerca da educação de surdos. Há pelo menos três séculos esse debate segue polarizado, como vimos, com foco na questão linguística.

2. 1 Circulação de ideias em alcance nacional

Além do debate quanto aos procedimentos de educação e ensino dirigidos aos surdos, estava presente, nesse momento, na instituição, uma outra questão que era a da responsabilidade do Instituto em âmbito nacional. Em inúmeras oportunidades Tobias Leite demonstrava sua preocupação quanto ao atendimento aos surdos nas demais províncias. Para tanto, solicitou ao Comissário do Governo um censo contendo informações sobre a presença de surdos em todo território nacional. Pela tabela de resultados podemos observar o levantamento de dados por faixa etária e por gênero informando a demanda por escolarização. Quanto à questão de gênero, o diretor tinha um posicionamento distinto para meninos e meninas. Para estas ele defendia que o ensino fosse realizado em casa de modo que contemplasse as atividades domésticas atribuídas às mulheres. Mais à frente, essa questão será discutida quando forem apresentadas as propostas do Doutor Tobias em nível nacional. Certamente que a questão de gênero se apresenta como um tema relevante a ser considerado e, naturalmente, a ser pesquisado.

O resultado do censo, segundo ele, derrubou a crença errônea de que havia poucos surdos no Brasil. A população brasileira naquela altura era de dez milhões, cento e doze mil e sessenta e um habitantes, sendo que o total de surdos apurado, ainda que de forma precária, apontou para a existência, no ano de 1870, de mil trezentos e noventa e dois surdos assim distribuídos:

Províncias	Menores de 14 anos		Maiores de 14 anos	Total
	sexo masculino	sexo feminino		
São Paulo	81	49	402	532
Minas	41	35	82	158
Rio Grande do Norte	34	21	64	119
Paraná	30	27	58	115
Ceará	16	15	49	80
Pernambuco	20	7	52	79
S. Pedro	16	9	34	59
Sergipe	11	4	33	48
Parahyba	6	3	34	43
Maranhão	7	1	34	42
Rio de Janeiro	4	5	31	40
Santa Catarina	7	2	21	30
Alagoas	6	3	12	21
Espírito-Santo	3	5	11	19
Amazonas			7	7
Soma	282	186	924	1392

Fonte: Instituto dos Surdos-Mudos. Relatório do Diretor Tobias Leite apresentado em março de 1871 ao Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império Conselheiro João Alfredo Corrêa de Oliveira.

O Instituto, que recebia também surdos de outras províncias, só tinha capacidade para atender a no máximo vinte alunos. Portanto, como pode ser observado nos dados apresentados, estava longe de atender à demanda nacional.

Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo o Instituto configurou-se em uma instituição de referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos. No entanto, até a década de 1950, o movimento produzido por essa demanda de atendimento era fisicamente em direção ao Instituto. Somente nesta década é que a instituição vai inverter sua dinâmica de atendimento estimulando, através de cursos de formação de professores e outras ações que veremos mais

adiante, a ampliação do atendimento ao escolar surdo em outras unidades da federação. Portanto, fora de sua circunscrição.

Foi na gestão do Doutor Tobias Leite que a comunicação gestual, hoje reconhecida como LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais⁶), de forte influência francesa, em função da nacionalidade do fundador do Instituto, foi espalhada por todo Brasil pelos alunos que regressavam aos seus locais de origem quando do término do curso e, também, pela disseminação de algumas publicações feitas no Instituto como veremos adiante. Uma delas foi produzida no ano de 1875, desenhada pelo ex-aluno do Instituto Flausino José da Gama⁷, que assumiu a função de repetidor⁸ depois de concluir seus estudos. Trata-se do livro *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*. Um belíssimo trabalho do ponto de vista artístico e de grande relevância para

⁶ A Língua de Sinais é um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria e complexa, com regras fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas. Seus usuários são surdos e ouvintes que frequentam as diversas modalidades de comunidade surda tais como: igrejas, escolas, clubes, associações e outras. A Língua de Sinais é uma construção histórica das comunidades de surdos, não sendo um sistema linguístico universal. Cada país tem a sua própria língua que vem a se constituir em específicas condições sociais, políticas e culturais. No percurso de sua história teve várias denominações: mímica, comunicação mímica, linguagem dos surdos-mudos, linguagem sinalizada, gestos, entre outras. É a partir de pesquisas realizadas na área da linguística nos anos sessenta do século XX, que passa a ser reconhecida como língua em vários países. Esse reconhecimento vai proporcionar uma mudança de paradigma nas propostas de escolarização envolvendo sujeitos surdos. No Brasil, foi reconhecida pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. O movimento de legalização foi liderado pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (www.feneis.org.br) e também por algumas lideranças surdas do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

⁷ Flausino José da Gama era filho de Anacleto José da Costa Gama. Surdo congênito, entrou para o Instituto no dia 1º de julho de 1869. Exerceu a função de repetidor no período de 1871/1878. No ano de 1875, Flausino manifestou desejo, junto ao diretor Tobias Leite, de desenhar o que seria o primeiro dicionário de língua de sinais produzido no Brasil. O original pertence ao acervo da Biblioteca Nacional. No ano de 1871, quatro anos antes desta importante realização, constava no relatório enviado ao Conselheiro João Alfredo Corrêa de Oliveira, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, por Tobias Leite, elogio ao trabalho de Flausino como repetidor, atribuindo a ele o sucesso obtido pelos alunos.

⁸ Inúmeras eram as funções do professor repetidor no Instituto. Além de assistir e depois repetir as lições do professor, deveria acompanhar os alunos no recreio e no retorno à sala de aula, bem como acompanhar os visitantes do Instituto, pernoitar com os alunos internos, corrigir os exercícios e substituir os professores. Eram nomeados se provassem estar habilitados quanto aos conteúdos da matéria escolhida. Havia um repetidor para cada disciplina. Em função de mudanças regimentais essa função passou por muitas reformulações. Nos primeiros anos de funcionamento da instituição era exercida por alunos. A primeira e única aluna que, na qualidade de mulher, exerceu a função de repetidora no Instituto foi Maria Pereira de Carvalho, no período de 1864/1868. Seu ingresso no Instituto foi ainda sob a gestão de Huet no ano de 1858. Seu nome consta junto com os dos seus dois irmãos, no primeiro documento pedagógico da instituição. Eram naturais de Barra Mansa (RJ).

estudos linguísticos que tenham como objeto a língua de sinais. O livro na realidade é um dicionário iconográfico, tal como seu nome, contendo o registro dos sinais (palavras) mais praticados pelos surdos, na segunda metade do século XIX, na província do Rio de Janeiro, onde sempre funcionou o Instituto. Segundo o diretor Tobias Leite, na apresentação do livro, esse trabalho atendia a dois objetivos. O primeiro era o de divulgar *a linguagem dos signaes, meio predilecto dos surdos-mudos para a manifestação de seus pensamentos*. O outro seria o de *mostrar o quanto deve ser apreciado um surdo-mudo educado. a capacidade de um surdo caso seja educado*. A ideia da realização dessa obra partira do próprio Flausino ao tomar conhecimento de um exemplar da biblioteca do Instituto de obra semelhante, realizada pelo professor surdo Pellisier, profissional do Instituto de Paris. Tobias apoiou a iniciativa do ex-aluno acreditando que, com a divulgação do livro, os *fallantes* ao conhecerem os sinais pudessem conversar com os surdos. Portanto, aqui podemos identificar a visão estratégica que tinha o diretor Tobias ao apoiar a iniciativa de Flausino.

O Instituto de Paris era uma referência importante no desenvolvimento dos trabalhos realizados na instituição. Grande parte dos primeiros livros que tratavam da educação de surdos, publicados no Brasil, eram traduções de obras de professores franceses. São eles:

- Lições de Linguagem Escrita, extraídas do Méthode pour enseigner aux sourds-muets do professor Jean-Jacques Valade-Gabel (adaptação do Doutor Tobias Rabello Leite). Rio de Janeiro, 1871;

- Lições de Geografia do Brasil (organizadas pelo Doutor Tobias Rabello Leite). Rio de Janeiro, 1873;

- Guia para professores primários (extraído de uma obra de J.J. Valade-Gabel pelo Doutor Tobias Leite). Rio de Janeiro, 1874;

- Notícia do Instituto dos Surdos Mudos do Rio de Janeiro, publicada pelo Doutor Tobias Leite. Rio de Janeiro, 1877;

- Compêndio para o ensino dos surdos-mudos, organizado pelo Doutor Tobias Leite e publicado por ordem do Ministro e Secretario de Estado e Negócios do Império Barão Homem de Mello. Rio de Janeiro, 1881;

- Ensino prático de língua materna aos surdos-mudos, adaptação do método dos frades de S. Gabriel pelo Doutor J.J. Menezes Vieira. Rio de Janeiro, 1885;

- Surdos-mudos capazes de articular, relatório apresentado ao governo pelo professor do Instituto, A.J. Moura e Silva. Rio de Janeiro, 1896.

A ideia do Doutor Tobias era a de divulgar para outras províncias esses trabalhos. Na apresentação de uma dessas obras, a do Compêndio para o ensino dos surdos-mudos (1881), o diretor escreveu:

Não havendo livro algum em portuguez para o ensino dos surdos-mudos, publiquei em 1871 as Lições de Linguagem Escripta, extrahidas do Methode pour enseigner aux surds-muets, do venerando professor J.J. Valade Gabel.

Não se acreditando então na proficuidade do ensino aos surdos-mudos, offereci 500 exemplares das Lições aos presidentes das províncias de Minas, S. Paulo, Paraná e Goyaz, para serem distribuídos pelos professores primários dos logares em que houvesse maior numero de surdos-mudos.

Operava, portanto, para que os conteúdos das publicações realizadas pela instituição pudessem alcançar os possíveis educadores de surdos nas localidades mais remotas. Buscava, com isso, projetar nacionalmente as ideias sobre educação de surdos circulantes no Instituto, o que não era muito comum em sua época.

No ano de 1884, está registrado no livro das Actas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro o debate que travou com o então professor do Instituto, e também médico, Menezes Vieira⁹. São de ambos os pareceres contidos na

⁹ Menezes Vieira nasceu em São Luís do Maranhão, em 1848. Estudou Humanidades em sua cidade natal e Medicina no Rio de Janeiro. Especializou-se em otorrinolaringologia no ano de 1873, defendendo a tese Da Surdez produzida por lesões materiais; acústica; aparelho da audição; sinais tirados da voz e da palavra. Embora tivesse um consultório dentro de uma farmácia na Rua da Carioca, exerceu a medicina por pouco tempo. Sua grande disposição era para o magistério. Em 1871, ainda estudante de medicina, assumiu a cadeira de Linguagem Escrita do então Instituto de Surdos-Mudos. Juntamente com sua mulher Carlota de Menezes Vieira, fundou o Colégio Menezes Vieira, em 1875, localizado na Rua dos Inválidos, nº 26. No livro *A Cor da Escola*, de Maria Lúcia Rodrigues Muller (2008), há um registro fotográfico do dia da inauguração de seu colégio, mostrando a presença de negros e brancos dentre os seus profissionais. A fotografia de autoria de Augusto Malta apresenta os professores e a diretora da escola. Vieira criou o primeiro Jardim de Infância do Brasil o qual denominava Jardim de Crianças, espaço, segundo ele, de *transição suave e racional da família para a escola* (BASTOS, 1999, p. 570). Foi autor de diversas obras sobre educação geral e educação de surdos. Dentre estas se destacam: *Do surdo-mudo, considerado do ponto de vista físico, moral e intelectual*. Conferência Literária. Rio de Janeiro: Tip. Cinco de Março, 1874; *O Ensino prático da língua materna para uso dos surdos-mudos*. Rio de Janeiro: Tip. Pinheiro, 1885; *A imagem da palavra*. Rio de Janeiro, 1886; *Almanaque dos amigos dos surdos-mudos*. Rio de Janeiro: Tip Pinheiro, 1888.

26^a Questão que trata da *Educação dos surdos-mudos*. Embora sejam pareceres antagônicos, é a definição da pessoa de Tobias Leite feita por Menezes Vieira na introdução de seu parecer que vai nos dar uma pista importante para a compreensão da projeção nacional que assumiu o Instituto ao longo dos vinte e oito anos de sua gestão. Para Vieira, o Doutor Tobias Leite era *um medico intelligente e illustrado, observador infatigável, conhecedor dos segredos, minudencias, subtilezas e filigranas do nosso complicadíssimo systema administrativo, zelozo de uma reputação conquistada em longos annos do serviço público*.

Vale ressaltar o destaque dado ao conhecimento que o diretor tinha do funcionamento da máquina pública, para o alcance de seu trabalho. De fato, toda a documentação pesquisada sobre Tobias Leite ou os relatórios assinados pelo próprio revelam um conhecimento significativo do funcionamento da máquina pública nacional. Esse destaque pode configurar uma chave de compreensão importante para que possamos fazer algumas aproximações com a gestão que Ana Rímoli vai desenvolver no Instituto na década de 1950, também fortemente marcada por um ideário e uma prática com visão nacional, que pode refletir sua experiência de longos anos como funcionária do então Ministério de Educação e Cultura.

No escopo de seu parecer, Tobias critica a imprecisão dos dados colhidos pelo censo de 1872. É que, partindo desses dados, tomou uma série de iniciativas buscando trazer, sem nenhum custo para as províncias e, muito menos para as famílias, em sua grande maioria muito pobres, os surdos para serem instruídos no Instituto. Qual não foi sua surpresa experimentada a cada contato com os presidentes das províncias ou com autoridades eclesiais. Estes negavam a presença de surdos onde o censo os tinham registrado. Destaca inclusive que, por ocasião da seca que assolou a província do Ceará promovendo um fluxo de retirantes de quase cento e vinte mil pessoas, solicitou ao senador Liberato da Costa Correia, médico e amigo, que procurasse surdos entre os retirantes para que o Instituto pudesse recebê-los. Mais uma vez a surpresa de saber que não havia surdos entre eles. Daí a sua insistência em levantar o quantitativo real de surdos no Brasil. Um outro censo, este do início da

Foi também o primeiro diretor do Pedagogium, fundado, já no período republicano por Benjamim Constant quando Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos.

década de 1880, apresenta um quantitativo bastante superior de surdos em relação ao Censo anterior. Neste, além da divisão de gênero, surpreende ao apresentar a condição do surdo se livre ou escravo.

CORTE E PROVINCIAS	LIVRES			ESCRAVOS		
	Homens	Mulheres	Somma	Homens	Mulheres	Somma
Amazonas.....	16	7	23			
Pará.....	158	73	231	2	3	5
Maranhão.....	198	87	285	16	7	23
Piauhy.....	52	38	90	5	1	6
Ceará.....	378	244	622	6	8	14
Rio Grande do Norte.....	68	44	112	8	4	12
Parahyba.....	172	92	264	5	8	13
Pernambuco.....	222	143	365	30	26	56
Alagoas.....	63	35	98	3	1	4
Sergipe.....	31	10	44	3	1	4
Bahia.....	516	420	936	139	153	292
Espirito Santo.....	23	9	32	4	1	5
Município da Côrte.....	123	70	193	8	8	16
Rio de Janeiro.....	181	104	285	39	33	72
S. Paulo.....	676	361	1.037	30	18	48
Paraná.....	117	58	175	4	2	6
Santa Catharina.....	333	78	411	7	5	12
Rio Grande do Sul.....	283	131	414	17	8	25
Minas Geraes.....	3.266	1.529	4.795	358	288	646
Goyaz.....	420	258	678	32	14	46
Matto Grosso.....	93	56	149	4	8	12
	7.392	3.847	11.239	720	391	1.311

Fonte: Center For Research Libraries. Relatórios Ministeriais – 1821/1960. Império, 1886, p.64

O registro de dados acerca de escravos surdos é mais um elemento que nos instiga a investir no estudo, ainda inexistente, do perfil dos alunos que frequentaram o Instituto, sobretudo na época do Império. Não há na documentação pesquisada nenhuma menção quanto à condição dos alunos, se livres ou se ex-escravos ou mesmo na remotíssima hipótese de serem escravos. O que pode ser encontrado é uma referência acerca de como eram subvencionados seus estudos. Embora desde 1857 o

Instituto pertencesse ao Império, os alunos ingressavam na qualidade de pensionistas do Estado ou das Províncias – a grande maioria – ou na qualidade de contribuintes financiados pelas suas respectivas famílias. Há alguns casos de meninos que foram abandonados por suas famílias sem nome, sem nenhuma documentação que informasse sua origem. Seriam negros na condição de libertos? Há registros apontando que alguns meninos surdos, abandonados, ficavam morando no Instituto, assumindo algumas tarefas de rotina¹⁰. Nas imagens dos alunos da Instituição registradas no ano de 1881 (ver anexos), sete anos antes da abolição, temos um perfil de maioria branca e um de ascendência negra. Parece que não havia restrição em relação à cor, ao contrário da experiência dos surdos negros americanos¹¹.

Na recente obra *A Cor da Escola*, Muller (2008) discute, por meio de fotografias, a presença de negros como docentes e alunos nas escolas públicas brasileiras na virada do século XIX para o XX. Esse estudo vem contribuir para uma melhor compreensão do perfil dos atores da escola pública brasileira desde a sua fundação nas primeiras décadas dos oitocentos. A constatação da significativa presença de negros - como professores e alunos - nas escolas dos dois últimos séculos no Brasil aponta para a necessidade de a pesquisa acerca da história da educação de surdos em nosso país ampliar seu repertório de análise para além das fontes repetidamente utilizadas, circunscritas ao debate linguístico do campo. Esse estudo pode contribuir para que possamos traçar o perfil dos alunos que fizeram a história do Instituto. O Censo acima apresentado nos leva a perguntar se os surdos negros recém saídos do cativeiro eram aquinhoados pela instrução primária e também, do mesmo modo, os surdos negros libertos. Muller (2008), discorrendo sobre o perfil dos alunos negros ou de ascendência negra, afirma:

¹⁰ No Relatório do ano de 1871, o diretor Tobias Leite comenta um desses casos: *No começo das últimas férias, cedendo aos contínuos e instantes pedidos do alumno Joaquim do Maranhão, orphão da Santa Casa da Misericórdia da província daquelle nome, de idade presumível de 20 anos, robusto e muito trabalhador, contractei um mestre para ensinar-lhe o officio de sapateiro. Com tão boa vontade se applicou, que faz todo o calçado necessário para os alumnos.*

¹¹ As crianças surdas negras que viviam em Washington não podiam frequentar a escola fundada por Gallaudet porque esta pertencia à parte do sul segregado. Os surdos negros eram deslocados para estudar em Maryland onde havia uma escola segregada para negros surdos. A educação segregada para os alunos surdos negros se estendeu nos Estados Unidos até 1978. (Garcia, 1999)

Mesmo antes da Abolição, já tínhamos um significativo número de libertos. Aproximadamente 95% da população negra no Brasil eram livres à época da abolição do cativo. O 13 de maio de 1888 trouxe a liberdade para 723.000 escravos, numa população de 12 milhões de pessoas que aqui viviam (REIS,2000). Hebe Mattos, já citada, descreve a diversidade de ocupações econômicas dos libertos no interior do Rio de Janeiro e no Sul de Minas Gerais. Eram jornaleiros, camaradas, capatazes, pequenos sítiantes e costureiras. Esforçavam-se para adotar as condutas simbólicas dos homens livres como o casamento oficial, o registro dos filhos, etc. Esses libertos teriam dado origem a uma pequena classe média de artesãos e, mesmo, de pequenos funcionários. Negros e mestiços representavam 37,3% da população carioca, em 1890. (Muller, 2008, p. 91)

Um dado relevante a ser observado nesse Censo é a proporção de surdos libertos e cativos nas províncias de Minas Gerais, Bahia e São Paulo. Vale lembrar que são as províncias mais populosas e com intensa atividade econômica. Com exceção da província de São Paulo, que já vinha trabalhando com a mão-de-obra imigrante, Minas e Bahia apresentam um contingente significativo de surdos escravos.

Dados imprecisos ou não o fato é que, na defesa pela criação de outros institutos de surdos, o Doutor Tobias Leite utiliza esses números propondo distribuí-los da seguinte maneira:

- Três na província de Minas Gerais (Diamantina, Barbacena e Uberaba);
- Dois na província da Bahia (Feira de Santana e Caravelas);
- Dois na província de São Paulo (Capital e Tietê);
- Um na província da Goiás;
- Um na província do Ceará, que atendesse aos surdos das províncias do Piauí, Maranhão e Pará;
- Um na província de Pernambuco, que atendesse aos surdos das províncias do Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Sergipe.

Para o Instituto localizado no Rio de Janeiro, ficaria a tarefa de atender também aos surdos do Espírito Santo e o encargo de preparar professores em um curso normal destinado a habilitar profissionais para os Institutos a serem criados. No relatório ministerial do ano de 1886, consta que o curso normal não funcionou por falta de alunos.

Vale destacar que o Doutor Tobias já defendia que o Instituto deveria assumir o seu papel de *ser o centro d'onde partissem o impulso e os modelos dessa difícilíssima especialidade da educação popular*.

Essa compreensão de que as ações do Instituto deveriam ser de âmbito nacional, assumida por Tobias Leite e consubstanciada em muitas de suas ações, vai se consolidar somente quase um século depois no projeto nacional desenvolvido na década de 1950.

No parecer a que estamos nos referindo, o Doutor Tobias defende apenas o nível de educação primária para os surdos, dizendo que o objetivo não era o de formar homens letrados. Sendo de classes de baixa segmentação econômica, seria melhor oferecer-lhes o ensino agrícola pelas características do Brasil e, também, como médico que era, argumentava achar a vida no campo mais saudável para o surdo. Nas cidades só lhes restavam a profissão de artista ou de operários, o que segundo ele, tornava-os vulneráveis à exploração de chefes de oficinas ou de empresários cruéis. No campo, com a vida mais calma, estariam protegidos.

Ainda nesse parecer, o diretor defendia que instituições de atendimento aos surdos fossem públicas, de encargo municipal com a colaboração das províncias e do Império. A este caberia o encargo de manutenção do pessoal docente, às províncias, a parte material e às municipalidades, a manutenção dos alunos. Quanto às meninas, como vimos acima, dizia ser impossível serem educadas em ambientes mistos. Os internatos para ambos os sexos não *fazia parte de nossos costumes*. Um internato exclusivo para meninas, como havia em alguns países da Europa, era impensável numa sociedade que não oferecia possibilidades de emprego para as mulheres. Para o diretor a instrução deveria ter como meta oferecer mão de obra para as atividades agrícolas, portanto as meninas estavam fora desse projeto. Reconhecendo seu direito à instrução, recomendava o ensino em casa ou a admissão em escolas do sexo feminino. Quando recém empossado diretor, no ano de 1869, termina o seu relatório dirigido às autoridades do Império com as seguintes palavras sobre o ensino para as meninas:

Existem no Instituto duas alumnas que se aproximam da puberdade. Chegando a esta idade, sou de opinião que sejam retiradas do Instituto, embora não tenham,

como não terá concluído a instrução litteraria, porque sem inconvenientes não podem n'elle continuar a residir. (Relatório Tobias Leite, 1869, p. 7)

Na resistência a essas ideias estava Nísia Floresta¹² em sua obra denominada *Opúsculo Humanitário*, publicada em 1853, trinta anos antes do parecer de Tobias. No texto abaixo, ressentindo-se da precariedade qualitativa e quantitativa da educação oferecida às mulheres nos anos oitocentos, Nísia faz duras críticas acerca da educação no Brasil, baseada em dados da Instrução Pública relativos ao ano de 1852. Embora um pouco longo, penso ser relevante registrá-lo:

Pelo *Quadro Demonstrativo do Estado da Instrução Primária e Secundária das Províncias do Império e do Município da Corte*, no ano de 1852, vê-se que a estatística dos alunos que frequentam todas as aulas públicas monta a 55.500, número tão limitado para a nossa população, e que neste número apenas 8.443 alunas se compreendem.

Basta refletir nesta desproporção, para julgar-se do atraso em que se acha a instrução do sexo, tão mal aquinhado na partilha do ensino pago pelo governo. Nenhuma proporção há, como vamos ver, entre as escolas primárias de um e de outro sexo.

Na província de Minas, onde a instrução se acha mais geralmente difundida, entre 209 escolas de primeiras letras, só 24 pertencem ao sexo feminino. Considerando-se esta tão desproporcional diferença, o sexo parece permanecer ali debaixo da influência do anátema que fulminara sobre ele um dos mais notáveis presidentes daquela província. Tratando das cadeiras públicas de ensino primário, dizia ele que “deve-se ensinar às meninas tudo quanto convém que saiba uma mulher, que tem de ser criada de si e de seu marido” Este severo administrador abstraiu, por sem dúvida, do século em que falava ou confundiu um povo livre, o digno povo mineiro, com a mafaldada população de escravos que infelizmente o Brasil contém em seu seio.

Na ilustrada Bahia, de 184 escolas primárias, 26 somente são de meninas. Menos egoísta para com o sexo a sua rival na glória, o heroico Pernambuco, fiel a suas tradições, lhe sobressai em equidade, pois que, de 82 escolas, 16 pertencem ao sexo feminino.

A província do Rio de Janeiro, com 116 escolas, dá ao sexo 36. No município da Corte, a sede do governo imperial, onde devia-se mais facilitar a instrução do povo, acham-se apenas criadas 9 aulas de meninas.

As demais províncias apresentam proporcionalmente a mesma escassez de recursos para o cultivo da inteligência da mulher, e algumas há cujo estado de instrução pública não chegou ainda ao conhecimento do governo geral.

Acrescentemos agora ao medíocre número dessas escolas a confusão dos métodos, das doutrinas seguidas pelas professoras, quase sempre discordes em seus sistemas e, como já observamos, em grande parte sem as necessárias habilitações, e teremos, reduzido à expressão mais simples, o número da nossa população feminina que participa do ensino público e o grau de instrução que recebe. (pp. 81-83)

¹² Uma mulher de muitos nomes: Dionísia Pinto Lisboa, Dionísia Gonçalves Pinto, Nísia Floresta Brasileira Augusta ou Nísia Floresta nasceu na primeira década dos oitocentos, 1809 ou 1810 (o ano de seu nascimento é impreciso) na então capitania do Rio Grande do Norte. Era filha do advogado português Dionísio Gonçalves Pinto Lisboa e da viúva brasileira Antônia Clara Freire. A partir de 1834, Nísia começa como autodidata a carreira no magistério. Durante 17 anos mantém um estabelecimento de ensino para meninas – O Colégio Augusto – que começou a funcionar no ano de 1838. O Colégio funcionou inicialmente na Rua Direita, 163 (hoje Rua 1º de Março), e depois à Rua Manuel, 20, com entrada pela Travessa do Paço, 23. Nísia Floresta é considerada uma das primeiras mulheres no Brasil a se utilizar do jornal para defender suas ideias feministas. O livro *Opúsculo Humanitário* é composto por uma reunião de artigos publicados no Diário do Rio de Janeiro e depois n° *O Liberal* entre os anos de 1852 e 1853.

Nesse quadro adverso, vale ressaltar que dentre os primeiros alunos da instituição, que foram contratados para atuarem na função de repetidores, estava uma mulher. Maria Pereira de Carvalho era natural de Rio Claro, distrito de Barra Mansa. Entrou para o Instituto na gestão de Huet no ano de 1858, aos nove anos de idade. Veio junto com seus dois irmãos, também surdos. Aos quinze anos, começou atuar como repetidora permanecendo na função no período de 1864/1868. Provavelmente teve sua atividade pedagógica interrompida em função da alegação desenvolvida pelo diretor, contrária à presença de mulheres no Instituto.

Já o parecer final do professor Menezes Vieira só faz uma pequena remissão ao ensino das meninas surdas relativa à educação doméstica:

Para que a educação effectue-se mais rápida e proficuamente convirá tornar evidente:
 Que a palavra articulada póde ser adquirida pela vista e pelo tacto;
 Que a leitura sobre os lábios deve ser ensinada desde os primeiros annos.
 Afim de vulgarisar estas idéas cumpre:
 Que os vigários propaguem-n'as entre os seus comparochianos;
 Que nas escolas primarias o ensino da leitura e da escripta seja feito pelo mesmo processo empregado nos institutos de surdos-mudos;
 Que nessas escolas, especialmente nas de sexo feminino, em um dos livros de leitura expressiva trate-se da primeira educação que o surdo-mudo deve receber no seio da família. (p.6)

Quanto ao ensino, sua defesa era pela linguagem articulada para todos os alunos e não somente para os que apresentassem condições ideais. Portanto, os pareceres eram antagônicos nessa questão. No entanto, ambos concordavam em não contemplar o ensino além do primário, compreendiam a educação de surdos como uma modalidade da educação popular. Em relação à polêmica linguística, a oposição aqui era entre o foco no ensino da língua escrita, defendida pelo Doutor Tobias e o foco no ensino da língua oral, defendida por Menezes Vieira. Para este, de nada valeria desenvolver habilidades de escrita para os surdos numa sociedade majoritariamente iletrada. Argumentava que os que sabiam ler e escrever logo perdiam essa habilidade por não ter onde empregá-la. Em seus cotidianos, o trabalho que conseguiam, seja no campo ou nas cidades, não demandava leitura nem escrita.

Esse debate se insere nas discussões sobre escolarização das camadas populares no final do século XIX.

As classes alcançadas pela estrutura educacional desse século eram as mesmas que estavam no topo da economia. As poucas escolas públicas existentes serviam, em sua grande maioria, aos filhos dessa elite. A assimetria entre as classes também se dava por regiões, sendo que as mais prósperas ofereciam um maior número de serviços escolares. Uma das escolas públicas que atendia a um segmento da elite nacional era o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Vale destacar que muitos de seus professores atuavam também no Instituto.

A circulação das ideias no final do século XIX relativas à educação também se fazia presente no debate que se praticava quanto aos métodos adotados na educação de surdos, como vimos acima.

Além dos pareceres de Menezes Vieira e Tobias Leite, um outro exemplo é o do professor Cândido Jucá¹³, que ensinava alemão no Colégio Pedro II, e que, no Instituto, inicialmente, atuou como professor de linguagem escrita. Jucá era um ardoroso defensor do trabalho de desenvolvimento da fala do surdo. Logo assumiu, com êxito, a cadeira de linguagem articulada cujos pressupostos tem sido denominado ao longo das últimas décadas de oralismo¹⁴. Jucá foi bastante ousado em relação ao ensino de língua em sua época. Embora fosse conhecedor do modo como era trabalhado esse ensino nas melhores escolas da Alemanha, da França e da Itália, cuja recomendação era partir do fonema para chegar à frase, Jucá invertia o processo e partia da frase para ensinar a língua. O sucesso de seu trabalho foi registrado no Jornal do Comércio do dia 5 de dezembro de 1898. Consta que, na presença do então ministro Epitácio Pessoa, um aluno de nome Laurindo repetiu uma quadra de Casimiro de Abreu, lendo nos lábios do professor.

¹³ Cândido Jucá (1865/1929) nasceu no Ceará e esteve ligado ao movimento abolicionista em sua terra natal. No ano de 1884, quando o Ceará libertou os seus escravos, Jucá era orador de uma sociedade intitulada “A libertadora”, composta por negros alforriados e abolicionistas. Entrou para o então Instituto Nacional de Surdos Mudos através de concurso. Estudou fonologia alemã, cujos pressupostos serviam de base para o seu trabalho de desenvolvimento da linguagem articulada pelos surdos. À sua vertente de pensamento deixou um continuador que foi o professor Saul Borges Carneiro.

¹⁴ Conjunto de formulações que preconiza como etapa fundamental do processo de educação de surdos o desenvolvimento da capacidade de leitura labial e de fala. Inúmeros métodos foram desenvolvidos para trabalhar a oralização dos surdos nos últimos séculos. No século XXI, destacam-se o Gulberina e o desenvolvido pelo Dr. Gui Perdoncini.

Destaca-se que, a essa altura, o alto índice de analfabetismo presente no Brasil incomodava a progressistas e conservadores. Estes porque disputavam um pequeno contingente de eleitores já que somente os alfabetizados tinham o direito de voto. A ideia de alfabetização dos surdos também estava posta como um desafio. É possível afirmar que tanto a proposta do ensino pela escrita quanto a do ensino pela leitura labial e articulação labial incluíam-se na agenda da discussão sobre alfabetização das camadas populares do país, das quais os surdos, em sua maioria, eram parte. Ainda que de modo circunscrito às fases iniciais do processo de escolarização, podemos nos distanciar da ideia de que o ensino aos surdos no Instituto estivesse exclusivamente ligado ao ideal de caridade, como afirma Soares (1999, p.115),

(...) pode-se verificar o distanciamento que houve entre os dois tipos de ensino, assim como pela história da educação, os caminhos entrecruzados da educação comum e da educação de surdos, os condicionantes históricos que fizeram com que a educação dos normais fosse encarada no âmbito do direito, da cidadania e o ensino dos surdos se mantivesse nas raias do assistencialismo, isto é, do dever moral.

É difícil seguir sustentando essa ideia dentre outras razões pela indubitável riqueza dos conteúdos do debate acerca da educação de surdos praticados no Instituto. O que podemos afirmar é que o fato do Instituto ser de âmbito público e da administração federal esteve vulnerável às inúmeras condicionantes políticas, mormente àquelas pelas quais o seu funcionamento era brutalmente alterado. É preciso que desenvolvamos um esforço de compreensão da dinâmica das gestões e da correlação de forças entre seus sujeitos e suas ideias. Portanto é através dessas determinantes que podemos entender o perfil asilar que eventualmente a instituição assumiu e não como um valor intrínseco ao seu funcionamento.

Nas primeiras décadas do regime republicano, o Instituto oferecia, além da instrução literária, o ensino profissionalizante. A terminalidade dos estudos estava condicionada à aprendizagem de um ofício e não à aquisição de habilidades de leitura e ou escrita. Os alunos frequentavam, de acordo com suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e, também, já com a presença das meninas na década de 1930, em regime de externato, oficinas de bordado. Parece que o sentido do ensino desses ofícios está implicado com a urgência de tornar os surdos, cuja grande maioria era de baixa estratificação econômica, viáveis socialmente.

Conhecendo uma profissão poderiam gerir sua própria vida. É possível que a orientação profissional tenha contribuído para que a instituição, na primeira metade do século XX, estivesse mais voltada para o seu cotidiano e, com isso, sua atuação em nível nacional, marca da gestão de Tobias Leite, fosse ficando restrita aos alunos que receberia de todo o Brasil. Apesar das propostas formuladas pelo Doutor Tobias em 1884, relativas à necessidade de criação de outros Institutos para atender aos surdos de todo o Brasil, até o final da década de 1920, só havia, além do INES, um asilo para moças surdas em Itajubá, Minas Gerais, sem finalidade de ensino, o Instituto Central do Povo¹⁵ no Rio de Janeiro e o Instituto Rodrigues Alves¹⁶ no estado de São Paulo.

2.2

O Instituto no âmbito das Laranjeiras

Em 1907, assume a direção do Instituto o Doutor Custódio Ferreira Martins cuja gestão terá a duração de vinte e três anos, indo até o ano de 1930. Penso ser importante aqui fazer alguma consideração sobre fatores que concorrem para que se construa o perfil de uma gestão¹⁷. O grande marco desse período foi a obra de ampliação das dependências do Instituto situado na Rua das Laranjeiras desde

¹⁵ O professor do Instituto João Brasil Silvado Jr. fundou a Associação Brasileira dos Surdos Mudos - A.B.S.M.- que funcionava nas dependências do Instituto Central do Povo, associação evangélica de natureza filantrópica. O Estatuto da Associação, datado de 24 de maio de 1913, descreve em seu artigo de nº 2 o objetivo principal da Associação: *Promover tudo que for para o bem dos surdos mudos do Brasil, physica, moral, intellectual e socialmente*. Em dezembro de 1914, é publicado o primeiro número do *Euphphata*, jornal mensal da A.B.S.M. que tinha como redator-chefe o professor Silvado e os redatores surdos Ernesto da Conceição e Jeronymo dos Santos. O último número do jornal saiu em 1916.

¹⁶ No ano de 1905, chega a São Paulo o professor italiano Nicoláo Carusone, habilitado pela Escola Normal anexa ao R. Istituto Nazionale pei Sordo-Muti de Milão. Adepto do método oral puro, funda, em São Paulo, o Instituto Paulista de Surdos Mudos “Rodrigues Alves”.

¹⁷ Estou assumindo como gestão um conjunto de práticas em uma dada instituição, nesse caso o Instituto de Surdos, que reflete a política praticada nacionalmente, as ideias sobre educação geral e educação de surdos que circulam entre os sujeitos, as vozes antagônicas de seus profissionais, as características sócio-históricas de seus alunos e o perfil do gestor.

meados do século XIX, mais precisamente no ano de 1877. As obras tiveram seu início em 1913, sendo que a nova sede ficou pronta no ano de 1915.

A construção desse prédio foi feita pela firma Poley Ferreira e Companhia, mediante concorrência pública. O prédio anterior¹⁸ foi todo abaixo. O argumento principal para a ampliação era a de criar uma seção feminina. Algumas alunas frequentavam ilegalmente, no Instituto, as aulas do professor Saul Borges. Em alguns casos, eram atendidas pelo mesmo professor no Colégio Orsina da Fonseca, localizado na zona norte do Rio de Janeiro. Em função dessa *ilegalidade*, o Diretor Custódio Martins envia ao Ministério da Justiça e Negócios do Interior (ao qual o Instituto era subordinado), em 17 de abril de 1915, um pedido de desculpas por permitir que as meninas frequentassem as aulas do professor Saul Borges¹⁹, relevando, no entanto, que faziam sem custo para o Governo.

Em 1911, o Decreto de nº 9.198, em seu artigo 09, propõe a retomada do método oral puro em todas as disciplinas. Assim, os três professores de Linguagem Escrita foram transferidos para as três recém criadas cadeiras de Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios, já que apenas uma vinha funcionando desde 1887. Essa discussão será retomada no terceiro capítulo desse trabalho, oportunidade em que será discutido o projeto linguístico da gestão de Ana Rímoli. Nesse mesmo decreto foi criada a seção feminina, fato este que vai aumentar a pressão para a realização das obras de ampliação do prédio.

No ano seguinte, os professores organizaram novos programas para o ensino da Linguagem, posteriormente aprovados pelo Ministro do Interior. Já em 1914, no

¹⁸ Em 18 de março de 1881 o Instituto foi transferido para um prédio na rua das Laranjeiras. O prédio era construído por dois pavimentos. O primeiro pavimento tinha dez janelas com frente para a rua. O segundo, consistia num corpo central superposto às quatro janelas do centro do primeiro pavimento, tendo igual número de janelas de sacada. Em 1891 foram realizadas obras de acréscimo de dois corpos laterais, abrindo-se em cada um destes lances, três janelas de peitoril (Notas de fichário destinadas ao Dicionário Topográfico e Histórico da cidade do Rio de Janeiro – Noronha Santos).

¹⁹ Saul Borges Carneiro entrou para o Instituto no ano de 1907 na função de professor repetidor. Junto com seu contemporâneo João Brasil Silvado Jr, exerceu importante influência no debate educacional praticado no Instituto. Ambos foram referências importantes para outros profissionais da instituição. O professor Silvado era mais alinhado ao método combinado (escola francesa) enquanto que o professor Saul Borges era mais ligado ao método oral (escola alemã). Mantiveram discreta e elegante discordância fazendo inúmeros discípulos dentre eles o professor Geraldo Cavalcanti, figura destacada da educação de surdos, alinhado às ideias do professor Silvado.

terceiro ano de experiência com o Método Oral Puro, os resultados não foram positivos. O Diretor Custódio Martins envia Relatório ao governo insistindo na proposta de adaptar métodos de ensinos mais adequados às várias aptidões e capacidades dos alunos do Instituto, como veremos mais adiante.

No ano de 1920, em mensagem apresentada ao Congresso Nacional²⁰, o Presidente da República, Epitácio Pessoa, critica a construção do novo prédio:

Nada justifica a instalação atual desse estabelecimento num prédio suntuoso, muito mais apropriado a uma escola superior do que a de um serviço de assistência pública. Transferi-lo para outro local é providência que se me afigura acerta, e, então, com o rendimento das apólices doadas pelo Congresso, os dois imóveis que possui o Instituto e o das suas próprias oficinas, poderia este substituir por si mesmo, e exonerar, assim, o Tesouro de tamanho encargo. Confiada ao Conselho Administrativo dos Patrimônios a direção, continuaria o Ministério do Interior e superintendê-la, sem as desvantagens do regime atual. (p. 72).

O destaque dado pelo Presidente da República à suntuosidade do prédio faz-nos compreender a utilização das dependências do Instituto para o funcionamento de inúmeras repartições federais. Mesmo depois de inaugurado, como vimos acima, a seção feminina não foi imediatamente criada. Funcionavam no prédio do Instituto até meados da década de 1930: a Comissão Rondon, o Juízo de Menores, a Polícia de focos do 1º Distrito e a Inspetoria de Fronteiras. A ocupação se estendeu até os anos 1940, com a presença, em suas instalações, da Escola Nacional de Educação Física²¹.

Em janeiro de 1925, através do Decreto nº. 16.782, é organizado o Departamento Nacional de Ensino, passando o INES e o Instituto Benjamin Constant²², à classe de estabelecimentos profissionalizantes. Um ano depois, em 1926, é publicada a tese de doutoramento em medicina do Doutor Arnaldo de Oliveira Bacellar, pela faculdade de Medicina de São Paulo. Intitulada A Surdo-

²⁰ A Educação nas Mensagens Presidenciais, período de 1890-1986, V.I, MEC/INEP, Brasília, 1987.

²¹ Dentre as inúmeras repartições que funcionaram nas dependências do Instituto, estava a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Após a construção em 1939 de um moderno Ginásio Esportivo para os alunos surdos, o Ministério da Educação baixou uma determinação para que a Escola funcionasse nesse espaço. Alunos dessa Escola passaram a fazer parte do cotidiano da instituição, inclusive a mais célebre, a atriz Tônia Carreiro.

²² O Instituto Benjamin Constant foi fundado no ano de 1854 para o atendimento a escolares cegos. Funciona no bairro da Urca no Rio de Janeiro. Sua estrutura regimental é similar a do INES.

Mudez no Brasil, trata-se de uma rica explanação acerca de temas referentes à surdez tais como: breve histórico sobre a questão da surdez e do surdo, etiologia, anátomo-patologia, prevenção, legislação e, por fim, comentários sobre instituições brasileiras que atendem surdos. O Instituto foi um dos locais visitados pelo médico. Em decorrência dessa visita o Doutor Bacellar formulou pesadas críticas à gestão do Doutor Custódio:

(...) visitando este Instituto em setembro passado, e, francamente, enorme foi a nossa desillusão. O Instituto propriamente funciona na ala esquerda do prédio, sendo a outra ocupada por diversas repartições federais. Desde a entrada, nota-se em todos os cantos a falta de uma administração enérgica e eficiente como requer um Instituto desta natureza. Falta ordem, falta asseio, falta disciplina, falta tudo...

Alumnos maltrapilhos e descalços, recebendo instrução péssima, não por falta de professores ou incompetência delles, muito pelo contrário, mas por falta absoluta de material escolar- não há papel, nem lápis, nem livro; a biblioteca e o museu aos poucos foram se dissolvendo, pouco restando delles actualmente. Vai à aula o alumno que quer ir, porquanto não há quem o obrigue a isso. Quanto a métodos de ensino, não existem, por quanto, verdadeiramente, não existe ensino. Não há seleção de alumnos-encontramos lá, desde o surdo mudo verdadeiro até o perfeito idiota.No estado em que está, o Instituto Nacional de Surdos Mudos representa o typo mais acabado de Instituto de “fachada” estando transformado em um mão e decadente asylo para aquelles infelizes.(pp. 101-102)

Tal consideração aponta para o funcionamento do Instituto mais como asilo do que como uma instituição educacional. A mesma crítica fez o Doutor Tobias em 1868, quando foi designado para fazer avaliação do trabalho realizado no Instituto. Com efeito, o perfil assumido pela gestão do Doutor Custódio estava longe do perfil assumido pela gestão Tobias Leite. Vale lembrar que ambas as gestões foram longas. A gestão de Tobias Leite durou vinte e oito anos e a de Custódio Ferreira Martins, vinte e três. A fim de estabelecer uma avaliação comparativa entre essas duas gestões relativa à projeção nacional do Instituto podemos afirmar que a primeira revelou um alinhamento a essa perspectiva, já a do Doutor Custódio esteve mais voltada para as obras de ampliação da sede e para o investimento nas oficinas, mesmo antes da instituição ser transformada por decreto em instituição de ensino profissionalizante. A projeção que o Instituto vai alcançar nesse período é da excelência do trabalho em suas oficinas. Na documentação desse período, predominam despachos de inúmeras repartições públicas e privadas solicitando trabalhos de encadernação realizados pelos

alunos. A qualidade desses trabalhos era bastante conhecida e comentada no Rio de Janeiro.

Desse modo, a atuação em âmbito nacional do Instituto parece ter refluído, não havendo mais o registro de publicações de relevância para o ensino ou outros meios de divulgação das ideias sobre educação de surdos que, naturalmente, continuavam circulando no âmbito da instituição.

O final do governo do presidente Washington Luís (1926/1930) foi um período de grande agitação em função das disputas entre as forças políticas que agiam para fazer seu sucessor. Getúlio Vargas, candidato da Aliança Liberal, vence a disputa e inicia um longo e importante período da história do Brasil, conhecido como Era Vargas.

As transformações pelas quais estava passando o país também refletiram na rotina do Instituto. Em meados da década de 1920, dois jovens médicos otologistas, Doutor Armando de Paiva Lacerda²³ e Doutor Henrique Mercaldo, tinham seus trabalhos de reeducação auditiva reconhecidos no ambiente científico e amplamente divulgados pela imprensa.

Em uma das matérias do Jornal *O Globo* do dia 19 de março de 1926, o Doutor Armando explica os fundamentos do método de reeducação auditiva. Junto com o Doutor Mercaldo, dividiam um mesmo consultório onde trabalhavam o método desenvolvido por Zund-Burguet, considerado a maior autoridade em otologia clínica da época. Tratava-se da Kinesitherapia do ouvido: *tratamento rigorosamente dosado, por meio de vibrações sonoras, excitante natural do órgão auditivo, associados à trepidação molecular*. Quanto aos resultados, diz, na reportagem acima mencionada, que o sucesso é maior ou menor segundo circunstâncias que estão na *dependência direta do tempo da anormalidade auditiva, do estado geral do enfermo, da natureza da surdez*.

²³ Armando Paiva Lacerda nasceu no ano de 1898 em Petrópolis no Estado do Rio de Janeiro. Formou-se em medicina pela Universidade do Rio de Janeiro. Pertencia a uma família de políticos, alguns ligados ao Partido Comunista e a Luis Carlos Prestes. Era filho de Edmundo de Lacerda e Elvira Paiva de Lacerda. Foi diretor do Instituto no período 1930/1947. Seu primo, Carlos Lacerda, foi Governador do Estado da Guanabara e político influente por mais de duas décadas.

Decerto que o reconhecimento público do importante trabalho desenvolvido pelo Doutor Armando contribuiu para que o chefe do governo provisório, Getúlio Vargas, em 1930, o nomeasse diretor do Instituto. Sua posse foi amplamente divulgada pela imprensa.

A princípio, o Doutor Custódio relutou em passar-lhe o cargo; depois, rendendo-se às evidências, deu uma declaração que pode ser compreendida como uma alegoria das transformações pelas quais o Brasil estava passando que culminaram na derrocada da República Velha e na chegada da Era Vargas: *Hoje não valho mais nada: sou um vencido, um traste inútil que o governo revolucionário pôs de lado* (Jornal *A Noite*, 20/12/1930)

Enquanto isso, o Doutor Armando Lacerda era muito festejado, inclusive pela então responsável pela Página de Educação do Diário de Notícias, poetisa Cecília Meireles²⁴. Sabe-se que, em toda a obra de Cecília, a infância tem um lugar de destaque não só em sua produção poética como em seus textos sobre educação. Com o título *Justiça Social para a Criança Brasileira*, Cecília inicia uma série de visitas a instituições de proteção e educação especializada para saber como o Brasil cuida da infância mal favorecida. As crônicas publicadas nos dias 11, 12 e 14 de fevereiro são decorrentes de sua visita ao então Instituto Nacional de Surdos-Mudos. As três crônicas publicadas encontram-se ordenadas de maneira que a primeira apresenta uma discussão sobre o sentido da educação, faz críticas à educação na República Velha e introduz o tema da surdez baseada na tese do Doutor Arnaldo de Oliveira Bacellar. Ainda nesta primeira crônica, fica claro o seu apoio político ao jovem médico Armando Paiva Lacerda, que assumiu a direção do Instituto identificado com os ideais escolanovistas. Na segunda crônica, Cecília Meireles narra sua visita à instituição e também comenta seu contato com as crianças surdas, oportunidade em que sua poética dialoga com um mundo, para ela desconhecido, de crianças que falam com as mãos.

²⁴ Cecília Meireles formou-se professora em 1917 pela Escola Normal do Rio de Janeiro. Em 1930, assumiu a direção de uma página diária sobre educação no Jornal *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro. Foi signatária do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, documento dirigido ao povo brasileiro e ao governo em 1932, cujo conteúdo apontava a necessidade da reconstrução educacional no Brasil. O Manifesto era em defesa da educação leiga, pública e gratuita.

E assim com esse rythmo de que vae realizar uma obra em que põe toda a sua esperança, e de quem tem confiança no idealismo verdadeiro dos homens da Revolução, que o doutor Armando Lacerda nos conduz pela ala esquerda do edificio.

Há uma larga escada que vae ao segundo pavimento. Sob essa escada longos bancos de madeira. E, de um lado para outro, espreitando curiosos, gesticulando, rindo, encolhendo-se com desconfiança pelos cantos, ou olhando passivamente ao acaso, umas doze crianças vestidas de macela azul, nos apparecem, com essa estranha physionomia dos que não ouvem e não falam, e que nos dão a impressão de os podermos, de repente, desencantar.....

Vamos recebendo instrucções sobre a sua mimica.

Um bate no meio da testa, comunicando-se com o companheiro.

-Está indicando que eu sou o director, diz-nos o doutor Armando Lacerda.

Outro, junta todos os dedos e abre-os depois no ar, imitando uma explosão. Refere-se ao magnésio da photographia. A certeza de que vão ser photographados enche-os de alegria. Endireitam a roupa, abotoam a gola, tomam, mesmo, attitudes de certa importância, e divertem-se muito com todos esses preparativos.

Pela primeira vez nos encontramos deante de tantos surdos-mudos. Passa-nos pela cabeça um mundo de coisas varias. Todo o mysterio do pensamento daquellas crianças pertuba-nos. Lembramos esse milagre das communicações entre o nosso espirito e o ambiente. Ocorre-nos o velho aphorismo: “Nada existe no pensamento que não tenha passado pelos sentidos”... (Cecília Meireles. In: *Jornal Diário de Notícia*, 12/02/1931, p.7)

A terceira crônica é uma entrevista com o Doutor Armando que apresenta sua proposta de gestão para o Instituto, efusivamente apoiada pela poetisa (Rocha, 2006).

O início da gestão do Doutor Armando foi destinado a reorganizar a instituição. Tinha que enfrentar o problema das inúmeras repartições públicas ocupando boa parte das instalações e a questão do acesso às meninas surdas ao Instituto, recebendo pressão inclusive de uma organização feminista denominada Aliança Nacional das Mulheres. Em 1932, é finalmente criada uma seção feminina com oficinas de costura e bordado, funcionando apenas em regime de externato.

A questão da utilização do espaço era grave já que as atividades do Instituto só eram desenvolvidas na ala esquerda do prédio. O restante estava destinado às repartições, dentre elas a Comissão Rondon.

O ensino era diferenciado e dividido em linguagem escrita, linguagem oral (leitura labial) e linguagem oral/auditiva, oferecida aos que tivessem resíduo. A terminalidade era alcançada quando o aluno dominasse uma profissão das muitas oferecidas nas oficinas da instituição, tais como encadernação, sapataria, alfaiataria, modelagem e marcenaria.

Em 1936, o Jornal *A Noite Ilustrada* realiza uma grande matéria sobre o Instituto, com muitas fotografias que retratavam o ambiente das salas de aula, das oficinas, dos pátios e dos alunos em muitas das suas atividades. Dentre essas fotografias, uma merece destaque. Trata-se de uma imagem muito significativa na qual dois alunos sentados na bela escadaria interna da instituição conversam através de sinais. É uma imagem que acolhe em seu conteúdo um dos muitos sentidos dessa centenária instituição. A reportagem é uma importante oportunidade para que o Doutor Armando pudesse apresentar aos leitores do Jornal e, conseqüentemente, à sociedade, o que acontece na *Caza do Silêncio*, referência utilizada pelo repórter. O diretor apresenta, entre outras coisas, o seu projeto de ensino, as oficinas profissionalizantes, a seção feminina e, também o professor surdo Antonio Pitanga²⁵, premiado artista, destacando, nessa oportunidade, a importância para os surdos serem instruídos por seus semelhantes que atingiram um lugar de prestígio na sociedade.

Pouco mais de um mês da publicação dessa matéria, em 15 de outubro de 1936, uma senhora de nome Regina de Souza Frota envia à instituição uma carta em que se mostra bastante entusiasmada ao tomar conhecimento do trabalho realizado com os meninos surdos. Comenta que leu a matéria e que esta encheu-a de esperança em relação ao seu filho surdo. Pede esclarecimentos quanto aos procedimentos que deverá tomar para matriculá-lo. O rapaz já havia estudado no Instituto Rodrigues Alves, fundado pelo Sr. Caruzone, situado na cidade de São Paulo, que foi fechado quando este faleceu.

Vale lembrar que o diretor tinha excelentes relações com a imprensa e, também, com a intelectualidade nacional. Além de Cecília Meireles, que mostrava-se bem próxima ao diretor, outro expoente da cultura brasileira, Carlos Drummond de Andrade, também tinha uma convivência com o Doutor Armando, naturalmente intensificada pela função exercida como chefe de gabinete do ministro da Educação e Cultura Gustavo Capanema. Há muitos despachos no acervo do INES assinados pelo

²⁵ Antônio Edgard de Souza Pitanga era surdo, nasceu em Pernambuco e foi formado pela Escola de Belas Artes. Foi vencedor de vários prêmios como Grande Medalha de Prata (Menino Sorrindo), Grande Medalha de Ouro (Ícaro) e o prêmio Viagem à Europa com a escultura Paraguassú. Foi professor do Instituto onde lecionou as disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais. Morreu com apenas 48 anos em 1940. Consta no acervo do Instituto um retrato seu pintado a óleo pelo pintor H. Cavaleiro.

poeta. Num deles Drummond solicita vaga para um surdo de família conhecida frequentar as oficinas.

Ainda em 1936, o diretor fala ao Jornal *O Globo* sobre os problemas das repartições que funcionavam dentro do Instituto. Naquela altura, o Ministério da Guerra, que tinha a Inspetoria de Fronteiras funcionando na ala direita do prédio desde 1918, propunha uma indenização pelo tempo de ocupação e um pagamento de aluguel para permanecer ocupando. O acordo foi entendido como vantajoso para a Instituição, porque, além da indenização e do aluguel, havia o compromisso de se construir um pavilhão para as oficinas de madeira e, também, um elevador para serventia geral do Instituto (*O Globo*, 25/03/1936, p.2)

Finalmente, em 1937, as obras de ampliação têm início, transformando as dependências da instituição num grande canteiro de obras. As aulas foram suspensas por quase cinco anos. Foram construídos nesse período o ginásio esportivo, considerado um dos melhores da época, as oficinas profissionalizantes, o elevador e o auditório. Também foram realizadas obras de ampliação nos espaços dos segundo e terceiro andares. Essas ampliações são conhecidas pelos funcionários da instituição como “orelhas”.

Com as aulas suspensas, somente alguns poucos alunos permaneceram no Instituto por não terem onde ficar. Portanto, alguma atividade foi mantida no período de duração das obras. Embora a atuação do Instituto, em âmbito nacional, tenha ficado restrita tão somente ao recebimento de alunos de todo o Brasil tal como a gestão de Custódio Ferreira Martins, não encontramos aproximações significativas de sua gestão com a de seu antecessor.

O Doutor Armando tinha de fato um projeto de forte base científica para o Instituto alinhado ao ideário escolanovista. Como vimos, reorganizou a instituição, ampliou suas dependências, trouxe as meninas de volta, criou outras oficinas e transformou o Instituto num campo de pesquisas sobre a surdez. Incentivou a visita de cientistas ao Instituto e, também, proporcionou viagens de professores aos centros europeus e americanos que trabalhavam com as questões da surdez. Na qualidade de médico, pesquisou técnicas de reabilitação auditiva e da fala, levantou estatística sobre etiologia da surdez, construindo suas propostas a partir desses dados.

No relatório que o Doutor Armando envia ao então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, no ano de 1937, consta que naquela altura a instituição contava com cento e vinte e sete alunos, em regime de internato, externato e semi-internato. O Instituto continuava recebendo alunos de todo Brasil, em grande parte da região sudeste, destacando-se Minas Gerais e São Paulo. Do exterior, estão registrados: seis de Portugal, dois da Itália, um do Uruguai e três do Paraguai.

Consta nesse relatório a preocupação dos docentes da instituição em reorganizar o ensino aplicado em bases científicas, visando obter maior rendimento das atividades exercidas em conexão com as oficinas. Eram, para tanto, realizadas pesquisas de fragmentos de linguagem, resíduos auditivos e medidas de inteligência. Os testes de inteligência eram feitos, também, com o objetivo de classificar os alunos para o tipo de atendimento condizente com sua capacidade. O teste utilizava a Escala de Herderschéé. Além dessas pesquisas, pretendia iniciar os ensaios relativos à aplicação do perfil psicológico de Rossolimo nos alunos. O diretor fora aconselhado a fazê-lo pelo professor Henri Wallon²⁶, por ocasião de sua visita ao Instituto em 1935.

A ideia do Curso Normal, que somente na década de 1950 vai ser concretizada, já constava nesse relatório que apontava ainda para o potencial do Instituto de ser um centro de pesquisas na área audiométrica.

²⁶ O francês Henri Wallon nasceu em 15 de junho de 1879. Tornou-se um pensador conhecido mundialmente por seu trabalho sobre a Psicologia do Desenvolvimento Infantil. Seu foco era o estudo, em bases interacionistas, das diversas etapas da infância. Aos 23 anos, em 1902, formou-se em Filosofia pela Escola Normal Superior, e em 1908 formou-se em Medicina, sendo que de 1908 a 1931 trabalhou com crianças portadoras de deficiência mental. Seu primeiro trabalho, *Délire de persécution. Le délire chronique à base d'interprétation* (“Delírio de perseguição. O delírio crônico na base da interpretação”), foi publicado em 1909. Em 1920, passou a lecionar na Sorbonne, Universidade de Paris. Entre 1920 e 1937, foi encarregado de conferências sobre a Psicologia da Criança na Universidade de Sorbonne e em outras instituições de ensino superior. Em 1925 publica sua tese de doutorado intitulada *L'enfant turbulent* (“A Criança Turbulenta”), iniciando um período de intensa produção literária na área de Psicologia da Criança. Até 1931 exerceu a função de médico de instituições psiquiátricas. Wallon e atuou como professor do *Collège de France*, no Departamento de Psicologia da Infância e Educação, no período que vai de 1937 a 1949. Em 1945 publica seu último livro, *Les origines de la pensée chez l'enfant* (“As origens do pensamento na criança”). Wallon foi um importante ativista marxista. Durante a Segunda Guerra Mundial foi perseguido pelo regime nazista, tendo de viver, por um período, na clandestinidade. Esteve no Brasil em 1935, ocasião em que visitou o Instituto a convite do Dr. Armando Lacerda. Henri Wallon faleceu em dezembro de 1962, em Paris, aos 83 anos.

Os conteúdos das aulas de linguagem escrita do final da década de 1930, no ano de 1939, estão documentados em dois cadernos (ver anexos). Um é do aluno Walter de Oliveira e o outro é uma coletânea de trabalhos de vários alunos. Ambos registram o cotidiano das aulas de matemática e de língua portuguesa proferidas pelo professor Geraldo Cavalcanti²⁷.

A gestão do Doutor Armando Lacerda, caracterizada por ações mais voltadas para o cotidiano escolar e não para grandes projetos nacionais, era muito bem avaliada pelos surdos. O diretor era muito querido pelos alunos tanto que sua saída da direção, traumática para os atores institucionais, continuou repercutindo anos depois.

Durante toda a Era Vargas (1930-1945), o Doutor Armando esteve na direção do Instituto. Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a derrota dos regimes nazi-fascistas, o presidente Getúlio Vargas inicia um processo de abertura política, anunciando eleições diretas para a presidência da república. Ao final de 1945, o general Eurico Gaspar Dutra é eleito presidente pela coligação PTB-PSD.

Em 1946, é promulgada uma nova Constituição. Inicia-se um período de forte alinhamento com a política norte americana. Era o começo da Guerra Fria. O mundo dividido em dois blocos: um de influência comunista e outro de influência capitalista. A política externa brasileira seguia as diretrizes americanas, culminando, em 1947, com o rompimento das relações diplomáticas com a União Soviética. Nessa ocasião, o governo Dutra consegue do Supremo Tribunal Federal e do Congresso Nacional o consentimento legal necessário para suprimir o registro do Partido Comunista do Brasil. Com isso, o senador Luis Carlos Prestes e tantos outros parlamentares tiveram seus mandatos cassados.

A repercussão da política nacional não tardou chegar ao Instituto. O Doutor Armando é exonerado, ficando sem receber seus proventos por mais de um ano. A sobrevivência do diretor foi garantida pelos professores que se cotizaram e, mensalmente, lhes enviavam recursos. Depois de uma longa batalha jurídica

²⁷ O professor Geraldo Cavalcanti é reconhecido por muitos como um grande mestre. Influenciou várias gerações de professores de surdos. Foi idealizador do método OGNDD – Oral Global Natural Dedutivo Direto – , cujo foco principal é o desenvolvimento da linguagem. Era ligado ao Partido Comunista tendo sofrido perseguição política em vários momentos de sua extensa trajetória no INES. Sempre esteve ao lado dos surdos em suas mais importantes reivindicações. Nos anos 1970, em reunião com docentes do Instituto, defendeu a contratação de surdos para exercerem funções pedagógicas junto aos alunos. (Rocha, 2007, p.70)

conseguiu reconquistar seus direitos. O argumento utilizado para a sua exoneração era de má gestão técnica e administrativa. Na entrevista a mim concedida pela professora da instituição, Regina Rondon²⁸, podemos ter uma ideia do que aconteceu com o diretor.

Segundo a professora, assim que o partido comunista caiu novamente na clandestinidade, o Doutor Armando abrigou alguns de seus membros na casa ao lado da sede principal do Instituto, onde hoje funcionam a Biblioteca e o Acervo Histórico. Lá ficaram escondidos o seu cunhado, o deputado Trifino Correia,²⁹ e o senador Luis Carlos Prestes, dentre outros. Embora tenha acolhido os parlamentares no Instituto de maneira discreta, como pedia a situação, foi denunciado e a seguir exonerado.

Conversando com antigos membros do Partido Comunista (PC), tive a informação de que muitas reuniões do PC foram realizadas no Instituto. Esse é o elo que vai fazer com que compreendamos um acontecimento sempre muito narrado pelos alunos surdos da geração dos anos 1940 que guarda um nexos importante com a política nacional e com a queda do Doutor Armando Paiva Lacerda.

Após a saída do doutor Armando, assume a direção do Instituto Antonio Carlos de Mello Barreto (1947/1951). Reconhecido com o perfil de disciplinador, não tinha a simpatia dos alunos nem dos funcionários. Em seu depoimento, a professora Regina conta da forte relação que o Doutor Armando tinha com os alunos e também com os funcionários que sempre lamentaram sua saída.

²⁸ Regina Rondon Krivochein foi professora do Instituto nas décadas de 1930, 1940 e 1950. Ingressou na instituição em 1937. Era muito ligada ao Doutor Armando por quem nutria forte admiração. Fundou, em 21 de agosto de 1952, junto com João Brasil Silvado Jr., Léa Borges Carneiro, Antonio Cavalcanti de Albuquerque, Felipe Carneiro e Marijeso de Alencar Benevides, a Associação Brasileira de Professores de Surdos. Essa associação tinha uma Revista Trimestral cuja direção cabia à professora Regina. O redator era o professor Jorge Mário Barreto. A publicação, além de temas referentes à surdez e à questões políticas, trazia biografias de alunos e professores. Foi professora da Escola Comercial Clovis Salgado, criada nos anos cinquenta, na gestão de Ana Rímoli. Concedeu entrevista, a mim, em seu apartamento no bairro de Copacabana em julho de 2007.

²⁹ Quando o Presidente da Câmara Federal acabou de ler o ato de cassação do PCB, o deputado Trifino Correia subiu numa cadeira e ofertou a seus pares uma estrondosa e ecumênica banana. O Partido Comunista tinha, então, oito jornais diários, duas editoras e mais de cento e cinquenta mil militantes. A polícia, cumprindo a sentença judiciária, fecha seiscentas células no Rio, trezentas e sessenta e uma em São Paulo e vinte e três em Porto Alegre. (In: RIBEIRO, Darcy. *Aos Trancos e Barrancos*, Rio de Janeiro: Ed.Guanabara, 1985)

Outro depoimento sobre a mesma época, da professora Léa Carneiro,³⁰ nos traz um episódio para ilustrar a fama de disciplinador do diretor Barreto e a resistência solidária dos alunos ao seu modo autoritário. Conta ela que o chefe de disciplina nessa ocasião era muito magro e identificado pelos alunos como *o caveira*. Numa ocasião foi encontrado um desenho de conteúdo crítico fazendo remissão a esse inspetor. A mobilização para encontrar o autor do desenho, a mando do diretor, foi enorme. A ideia era a de punir o autor da ousadia. No entanto, a punição não aconteceu, porque ninguém o denunciou. Lembra a professora Léa que o autor do desenho era seu aluno e tinha uma história muito interessante. Era italiano³¹ e recém chegado da experiência traumática dos efeitos da Segunda Guerra Mundial em seu país. Quando começou a produzir suas primeiras frases escreveu de modo espontâneo: *Brasil não morte. Brasil gosto muito. Brasil não guerra*. Para a professora Léa um menino tão sofrido com tantas experiências traumáticas não poderia ser perseguido por um desenho (em sua opinião, estava até muito bem feito).

No dia 5 outubro de 1950, na gestão do diretor Mello Barreto (que era ligado ao Partido Social Democrático do presidente Gaspar Dutra), os alunos promovem uma série de atos que iriam desestabilizar a rotina institucional. Atos esses que acabarão por inseri-los nas discussões da política que era praticada no Brasil naquele período. O evento foi manchete do Jornal *O Globo*: *Revoltaram-se os Surdos-Mudos*. Em entrevista ao Jornal o inspetor de alunos do Instituto Angélico Teixeira relatou:

(...) depois que grande parte dos internos já havia se recolhido ao leito, notou que em alguns compartimentos as lâmpadas eram acesas e apagadas sucessivamente, já desconfiado de que algo estaria para acontecer, permaneceu do lado de fora de um dos

³⁰ Léa Paiva Borges Carneiro trabalhou como professora no Instituto de 1934 até 1957. Foi designada, a princípio, para a função de auxiliar de ensino, que equivalia a função de repetidor. Trabalhou como repetidora das aulas do professor Saul Borges Carneiro, com quem casou anos depois. Foi autora de uma cartilha elaborada junto com o professor Jorge Mário Barreto em 1946. Concedeu entrevista, a mim, nas dependências da Instituição, em agosto de 1997, por ocasião das comemorações dos 140 anos do Instituto. O depoimento é peça do acervo iconográfico do INES tendo sido gravado em mídia VHS.

³¹ O número de alunos e a localidade de origem, que estão presentes no livro de matrícula do Instituto Nacional de Surdos Mudos, correspondente ao período 1930/1947, apontam para o fato, já mencionado, de que o Instituto recebeu alunos de diversas regiões do Brasil e, também, do exterior. Desse período estão registrados dois alunos de nacionalidade italiana, seis de nacionalidade portuguesa, três de nacionalidade paraguaia e um de nacionalidade uruguaia. Do Brasil, a grande maioria vinha da região sudeste.

alojamentos, próximo dos interruptores das lâmpadas dos corredores a fim de guarnecê-los. Mal tomava aquela providência, os alunos que já haviam desligado as lâmpadas dos corredores e no escuro se dirigiram para o pavimento térreo, onde depredaram a seção disciplinar, o gabinete do diretor a secretaria e outras dependências... os amotinados já haviam quebrado camas e até atirado os colchões do terceiro pavimento. (Entrevista concedida ao Jornal *O Globo* em 6 de outubro de 1950)

Um outro depoimento importante sobre esse episódio é o que me foi concedido pelo ex-aluno Ulisses Lopes³² (cinquenta e cinco)³³. O depoimento retrata o que sua memória guardou dessa experiência. Embora não tenha participado diretamente porque, segundo ele, era ainda uma criança, lembra muito bem de como aconteceu. Viu as luzes piscando e o começo da rebelião. Considera que a alegria pela vitória de Getúlio tenha sido a motivação mais forte, além da insurgência pelo perfil disciplinador do então diretor Mello Barreto.

A repercussão da rebelião foi tamanha ocupando as primeiras páginas dos principais jornais. O jornal *O Globo*, aliado de Carlos Lacerda, feroz opositor de Getúlio Vargas, levantava algumas hipóteses: *regozijo pela possível vitória de Getúlio para a presidência da república, maus tratos infligidos pelos inspetores ou agitação comunista*.

Para alguns, os alunos eram apenas inocentes colaboradores e instrumento de agitação de professores e funcionários contrários à decretação da prisão de Prestes e de seus colaboradores dentre os quais o Doutor Armando Lacerda. No jornal, os alunos foram identificados somente pelos números de suas matrículas. Os acusados de liderar a rebelião, dentre outros, eram os: 57, 195, 46, 171, 271, 21 266, 457, 2411, 42, 97, 71, 166, 200, 170, 118, 96, 150 e 435. Como consequência da rebelião, alguns deles foram suspensos e o diretor, exonerado. Moto contínuo, o Ministério da Educação cria uma Comissão a fim de apurar detalhadamente os acontecimentos.

³² Ulisses Lopes foi aluno do instituto e depois foi contratado na década de 50 para trabalhar como inspetor. Concedeu entrevista, a mim, nas dependências do Instituto em julho de 2007.

³³ Essa referência em números é um modo criado pelos surdos a fim de se identificarem através do número correspondente ao de sua matrícula no Instituto. Todos os surdos, seus professores e familiares são batizados por um sinal que revela alguma característica física ou de temperamento. Muitos surdos são batizados pelo próprio número de matrícula.

Dentre seus membros, estava a professora Ana Rímoli de Faria Dória³⁴ que acabou por se tornar a primeira mulher a dirigir o Instituto.

Sua gestão (1951/1961) vai atravessar dois importantes períodos da história do Brasil. O primeiro período é representado pela volta de Getúlio Vargas à presidência da república através de eleições diretas e, também, pelas pressões políticas que sofreu, culminando no drama de seu suicídio. O segundo período é representado pela chegada ao poder do presidente *bossa nova* Juscelino Kubitscheck e, com ele, a aura dos anos dourados.

Uma das primeiras decisões tomadas por *dona Ana* – assim identificada pelos funcionários ouvintes de sua época; pelos surdos, é identificada com a configuração da letra U, em vertical, no meio da testa – foi a de requisitar o assistente técnico lotado no gabinete do Ministério da Educação, Tarso Coimbra³⁵, para prestar serviços no Instituto. O argumento é de que ele já havia exercido a função de professor do ensino emendativo em várias instituições, inclusive no Instituto, tendo acumulado um conhecimento que viabilizaria a implementação de um programa de ensino que levasse o surdo à auto-suficiência.

A data do ofício é do dia 3 de março de 1951; portanto, duas semanas depois de sua nomeação. Essa parceria vai durar todo o período de gestão de Ana Rímoli, tendo o capitão Tarso (assim identificado pelos funcionários de sua época) assumido a função de diretor substituto.

³⁴ Ana Rímoli de Faria Dória, nasceu em 7 de outubro de 1912. Natural de São Paulo, era filha de Fernando Rímoli e Olga Ferraz Rímoli. Foi diplomada pela Escola Normal da capital de São Paulo, em 1930. Assumiu várias atividades ligadas ao magistério público primário. Em 1934, concluiu o Curso de Formação de Professores do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Assumiu a função de Técnica de Educação do Ministério da Educação e Saúde, através de concurso realizado em 1941. No ano de 1942 foi requisitada para o DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público) exercendo uma função na Divisão de Seleção. Era sócia cooperadora da ABE (Associação Brasileira de Educação). Depois de assumir inúmeras funções no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), foi designada através da portaria ministerial de 5 de outubro de 1950, para fazer parte da Comissão que iria apurar os incidentes ocorridos com os alunos e o diretor Barreto. Em 23 de fevereiro de 1951 é nomeada, por decreto presidencial, diretora do Instituto

³⁵ Tarso Coimbra nasceu em 10 de julho de 1908, era natural do Distrito Federal (atual RJ), filho de Abdenago Coimbra e Theckla Wilsom Coimbra. Advogado e jornalista, também foi professor dos Colégios Santo Inácio e São José. Exerceu as funções de oficial de gabinete do diretor geral do Departamento Nacional de Educação, de 1942 a 1945, e, foi também, oficial de gabinete do ministro da Educação Clemente Mariani.

Quando foi indicada para assumir a direção da Instituição, dona Ana coordenava o curso de Revisão de Conhecimentos e Práticas referentes ao Jardim de Infância realizado pelo Instituto de Pesquisas e Formação Social do MEC. O público a que se destinava o curso era de professores que atuavam no então Jardim de Infância. Além de coordenadora também exercia função docente no curso. Com isso, muitas dessas alunas foram convidadas a ingressarem no Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos, recém criado no Instituto. Uma dessas alunas, Álpia Ferreira Couto³⁶, vai desempenhar importante papel na educação de surdos, em âmbito nacional, nos anos 1970. É possível que o fato de Álpia Couto estar ligada, historicamente, a projetos de aquisição de língua oral tenha corroborado para o equívoco cometido por Goldfeld (2002) quando este afirma que

Em 1911, no Brasil, o Ines, seguindo a tendência mundial, estabeleceu o Oralismo puro em todas as disciplinas. Mesmo assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando a diretora Ana Rímola de Faria Doria, com assessoria da professora Alpia Couto, proibiu a língua de sinais oficialmente em sala de aula. Mesmo com todas as proibições, a língua de sinais sempre foi utilizada pelos alunos nos pátios e corredores da escola. (p.32)

A professora Álpia nunca trabalhou como assessora de Ana Rímoli (havia até uma certa discordância teórica entre elas). Quanto à proibição da língua de sinais, vou discutir mais adiante.

³⁶ Álpia Couto-Lenzi nasceu no Espírito Santo. Fez o Curso Normal no Instituto. Trabalhou com surdos numa escola que funcionava dentro da casa de seus pais. No final dos anos 1970 foi coordenadora da área de deficientes auditivos do Centro Nacional de Educação Especial-CENESP. Nessa função promoveu a reorganização dos cursos de especialização para professores de surdos no INES. As duas primeiras turmas foram formadas no ano de 1981.

3.

Um lema para um projeto nacional no tom desenvolvimentista dos anos cinquenta : *O surdo não é diferente de você, ajude a educá-lo*

O Regulamento do Instituto publicado em 1944 está baseado no decreto-lei 6.074, de 7 de dezembro de 1943, que dispõe sobre a sua finalidade. Assinado por Gustavo Capanema e Getúlio Vargas, Ministro da Educação e Presidente da República, respectivamente, apresenta em seu item V, do artigo 1º a responsabilidade do então Instituto Nacional de Surdos-Mudos – INSM de promover em todo país a alfabetização dos surdos e orientar tecnicamente esse trabalho em estabelecimentos congêneres. E, ainda no item III do mesmo artigo, propõe que o Instituto promova a formação de professores especializados em educação de surdos. Caberia, portanto, ao então INSM, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, organizar nacionalmente a educação de surdos. No ano de 1946, é publicado o decreto de nº. 8.605- A de 31 de agosto de 1946, que regulamenta o Ensino Normal do Instituto de Educação do então Distrito Federal de acordo com o decreto-lei de nº. 8530 de 2 de Janeiro de 1946, relativo à Lei orgânica do Ensino Normal. Essa legislação servirá de base para a criação do Curso Normal especializado no Instituto. Embora essas legislações sejam da década de quarenta, somente na gestão de Ana Rímoli (1951/1961) é que elas vão de fato ser implementadas. Interessante lembrar que o Doutor Armando em sua gestão (1930/1947) já apontara para a necessidade de organizar cursos de formação de professores e, também, defendia a criação de um Jardim de Infância no Instituto. Certamente que a frustração de seus propósitos estava, entre outras razões, ligada ao desgaste de suas relações com o governo, como vimos no capítulo anterior. Portanto, essa nova era na educação de surdos em âmbito nacional, partindo de ações do Instituto, que dona Ana vai inaugurar, tinha sido aprontada, do ponto de vista legal, no final dos anos 1940.

Entre as gestões de Armando Lacerda e Ana Rímoli houve a gestão de Mello Barreto (1947/1951) que não representou um período profícuo para a instituição. Do ponto de vista político, como vimos acima, sua entrada não foi bem aceita pelo corpo institucional. A traumática saída do Doutor Armando, que era muito querido por

alunos e funcionários, associada ao perfil disciplinador de seu sucessor corroboraram para o clima pouco amistoso e de realizações irrelevantes que caracterizaram esse curto período.

Dona Ana, ingressando na instituição e, portanto no campo da educação de surdos, como mediadora (interventora) do conflito entre seus antecessores vai desenvolver em uma década um projeto de repercussão nacional que vai dar uma virada na história do atendimento educacional aos surdos no Brasil.

A criação do Curso Normal, já no ano de 1951, recebendo alunas de todo o Brasil, foi das primeiras iniciativas de um grande projeto de descentralização, regionalização e interiorização do ensino para surdos em âmbito nacional. A culminância desse projeto, como veremos a seguir, foi a instalação da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, através do decreto nº. 42.728 de 3 de dezembro de 1957, assinado pelo então Presidente da República Juscelino Kubitschek.

Seis anos após a criação do Curso Normal, em 1957, já haviam cinco turmas formadas, perfazendo um total de 299 professores. A princípio, com a participação de estudantes dos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e da Guanabara. Com efeito, é possível estabelecer uma relação entre o que se pratica hoje, nesses estados, em termos de educação de surdos e as iniciativas do Instituto nos anos cinquenta. Ao regressarem para seus lugares de origem essas professoras representavam a oportunidade de abertura de escolas ou classes para o atendimento de alunos surdos.

Em seu primeiro ano de funcionamento (1951), o corpo docente do Curso Normal foi constituído, em sua maioria, por profissionais (médicos e docentes) do Instituto. Uma comissão de estudos sob a presidência de dona Ana fora criada a fim de elaborar o anteprojeto das normas de funcionamento do curso. Faziam parte dessa comissão os professores que atuavam na instituição João Brasil Silvado Jr., Henrique Mercaldo e Léa Borges Carneiro. O primeiro havia ingressado no Instituto na década de vinte e os outros na década de trinta. Esse foi o primeiro curso realizado no Brasil e o terceiro na América Latina, para o fim a que se destinava. Na oportunidade, foram recrutados estudantes em todo país. Essa iniciativa buscava superar a precariedade de atendimento educacional aos surdos. Segundo estimativas colhidas no início dos anos

cinquenta, num total de 40.000 surdos, somente 1,52% recebiam algum tipo de atendimento. Por mais que o Instituto aumentasse sua capacidade de atendimento, não havia como atender seus próprios alunos e, tão pouco, a imensa demanda nacional, em função da falta de professores especializados. Vale destacar que os professores que já atuavam no Instituto não tinham formação especializada. Em sua grande maioria eram professores de português. Na realidade, suas atuações tinham como referência os conteúdos das publicações vindas dos Institutos europeus e americanos e, também, por eventuais viagens dos profissionais da instituição a esses centros buscando conhecer o que se praticava em termos de educação de surdos.

Com a expansão do ensino emendativo, a formação de profissionais especializados para o magistério assume importante centralidade. A compreensão dessa necessidade será a marca fundamental da gestão de dona Ana, em consonância com as políticas públicas nacionais na área da educação desenvolvidas nessa década. Vale ressaltar que, com a presença de Anísio Teixeira à frente do INEP¹, a ideia de reconstrução educacional do país, em bases científicas, ganha corpo, assim como a prioridade no desenvolvimento de ações ligadas à formação docente. Como vimos acima, importantes rupturas foram operadas na própria concepção do Instituto, concorrendo para projetá-lo nacionalmente, já que os cursos de formação de professores atendiam não só às demandas da Instituição como também às demandas nacionais.

Podemos identificar que o seu grande esforço foi o de formar professores a fim de suprir as necessidades do Instituto e também as demandas nacionais. Em decorrência dessas ações, importantes rupturas foram operadas na própria concepção do Instituto concorrendo para projetá-lo nacionalmente.

¹ Criado em 1937 por Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde, sendo denominado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. Seu primeiro diretor foi Lourenço Filho (1938-1945), seguido por Murilo Braga de Carvalho (1945-1952). Anísio Teixeira assume a direção do Instituto no período de 1952/1964. Segundo Mendonça (2006), múltiplos objetivos foram atribuídos ao INEP através do Decreto-Lei nº. 580, de 30 de julho de 1938: organizar a documentação relativa à história e ao estudo das doutrinas e técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; manter o intercâmbio em matéria de pedagogia com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; promover investigação no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente aos problemas de orientação e seleção profissional; prestar assistência técnica e profissional aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos; divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógica.

Vale lembrar que o Curso Normal fora elaborado de acordo com as exigências da lei Orgânica do Ensino Normal, reestruturada pelo decreto de nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que regulamentou a equivalência dos cursos de grau médio, permitindo às alunas por ele diplomadas o ingresso nas escolas de Direito e Filosofia.

O currículo tinha uma estrutura comum ao do Curso Normal do Instituto de Educação, com a mesma duração de três anos, e um núcleo específico relativo à educação de surdos, composto pelas seguintes disciplinas: Noções de Física, Histologia, Ensino Emendativo, Elementos de Fonética, Anatomia Geral e especializada, Didática Especial, Psicologia da Linguagem, Anatomia, Fisiologia e Patologia da Audição e da Fonação, Educação Pré-escolar da Criança Deficiente da Audição e da Fonação. As aulas de religião, que faziam parte do currículo, foram ministradas pelo então Cardeal do Distrito Federal, Dom Jaime de Barros Câmara.

No segundo ano de funcionamento do Curso Normal, no ano de 1952, dona Ana convida uma professora da Argentina para ministrar as aulas de Fonética e Didática Especial. A chegada da professora Ângela de Liza de Brienza² vai significar a retomada da perspectiva de aquisição de linguagem oral como filosofia e prática, implementando, em sua passagem pelo Instituto, as bases do método oral puro³. Durante o seu contrato de trabalho, residiu nas dependências da instituição.

Na defesa de sua concepção de educação de surdos com foco na aquisição de linguagem oral, a professora Ângela de Brienza argumentava que os surdos, na qualidade de cidadãos, tinham o direito de se comunicar na língua que os caracterizavam como filhos de um país. Para tanto, o avanço das pesquisas científicas e das novas tecnologias configuravam possibilidades concretas para as muitas etapas do processo de aquisição de linguagem oral pelos surdos.

² Ângela de Liza de Brienza era uruguaia e vivia na Argentina. Foi professora por mais de trinta anos do Instituto de Ninas Sordo Mudas de Buenos Aires. Também exerceu o cargo de vice-diretora dessa instituição. Foi indicada para desenvolver o trabalho no então Instituto Nacional de Surdos Mudos – INSM- do Rio de Janeiro, por Maria Sofia Sarrail, diretora da Instituição de Buenos Aires, a quem dona Ana Rímoli dirigiu o pedido de indicação de uma especialista. Suas atribuições no contrato assinado com o INSM eram de assumir a docência das cadeiras de Didática Especial do Surdo Mudo nas três séries do Curso Normal e, também, orientar a prática de ensino em dezesseis classes masculinas e femininas, regidas pelos alunos do Curso Normal do INSM. Além dessas atribuições, também orientava professores a trabalharem com as crianças surdas que apresentavam comprometimentos neurológicos.

³ O método oral puro tinha como principal foco o treinamento da articulação da fala e a leitura labial.

Cumprer destacar que as ideias que circulavam na década em questão acerca da educação de surdos giravam em torno da aquisição de linguagem oral tanto nos EUA, na Europa, como também aqui na América Latina. O convite de dona Ana feito a uma professora que atuava numa instituição argentina para surdos guarda um importante sentido com a história da educação de surdos na Argentina, que, historicamente, ao contrário do INES, configurou-se num espaço de tradição oralista. Segundo Skliar (1997), a fundação do Instituto na Argentina deu-se no ano de 1885, exatos trinta anos depois da iniciativa de Huet no Brasil:

El 19 de setiembre de 1885 el Congreso Nacional aprobó la ley número 1666 que decretaba la creación del Instituto Nacional para Sordos, el primer instituto con tendencia oralista en toda Latinoamérica. Junto con la sanción de la ley se encomendó a del Viso, embajador argentino en Roma, que contratara un maestro en Italia. El embajador tenía instrucciones precisas de encaminar la búsqueda (y esto no era casual), en los Institutos de Siena y de Milan que, junto al de Como, señala Facchini (1981), constituían los bastiones oralistas, cuya influencia trascendía de las fronteras italianas y se extendía especialmente por toda Francia.

El nuevo Instituto Nacional comenzó a funcionar en abril de 1886 bajo la dirección de un recién llegado al país, un desconocido en la Argentina, pero no el mundo del oralismo: el canónigo Serafino Balestra. (Skliar, 1997, p. 60)

Quando foi realizado o Congresso de Milão em 1880⁴, Balestra era diretor do Instituto de Surdos de Comos, na Itália. Sua presença no Congresso foi marcada por calorosa defesa do trabalho de aquisição de linguagem oral. No diálogo travado com Mr. Elliott, diretor do Asilo para Surdos e Mudos de Londres que fazia a defesa do sistema combinado (sinais e fala), redarguiu afirmando que as crianças surdas podiam falar e se expressar sem nenhum sinal ou pantomima e que os Institutos deveriam adotar o método oral. Em outro momento observou que os sinais diferem assim como os países diferem-se entre si. Os sinais, segundo ele, constituem o primeiro modo natural de comunicação; no entanto, não se deve considerá-los uma linguagem no mesmo sentido que é atribuído às palavras. Como veremos mais à frente, no capítulo quarto, as ideias defendidas por Balestra foram acolhidas pela maioria dos participantes.

Curiosamente as histórias da fundação dos Institutos da Argentina e do Brasil se cruzam nas formas intempestivas pelas quais seus fundadores saíram do cargo de

⁴ Ver capítulo 4.

direção. No caso do Brasil, o professor surdo E. Huet, seis anos após assumir a direção do Instituto, sai desgastado com as autoridades do Império. No caso da Argentina, Balestra, um religioso ouvinte, sai pouco mais de alguns meses a seguir de sua posse como diretor.

Quanto à tradição oralista da instituição portenha, não há tese que sustente ter este perfil o Instituto brasileiro. É possível dizer que é justamente na diferença de suas propostas de trabalho com os surdos que reside à razão dessas instituições se aproximarem na década de 1950. É da Argentina que vem, inicialmente, o projeto de aquisição de linguagem oral na gestão de Ana Rímoli.

Como podemos constatar em seus dados biográficos, dona Ana não tinha nenhuma experiência com alunos surdos. Ao assumir o Instituto encontrou um trabalho que mais se aproximava do método combinado (sinais e fala com foco na escrita). A escolha pelo projeto de aquisição de linguagem oral era a escolha pelo que havia de mais moderno na compreensão de sua época.

No hino ao surdo composto por dona Ana em parceria com Astério de Campos⁵ para as comemorações do primeiro centenário da Instituição, encontramos em sua letra o sentido que a educação de surdos tomou nessa década:

Hino Ao Surdo Brasileiro

Em nossa Pátria queremos
 Dos surdos a Redenção;
 Aos surdos todos levemos
 As luzes da Educação.
 Não mais o ensino antiquado
 Nos simples dedos das mãos;
 Com um processo avançado,
 Salvemos nossos irmãos!

Oh! Felizes os que aprendem,
 Sem poderem mesmo ouvir;
 Com olhos a Fala entendem,
 Na Esperança do Porvir!

Os mudos podem falar:
 São, de certo, iguais a nós;
 Compreendem pelo olhar:

⁵ Astério de Campos foi Consultor Jurídico e Professor da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro.

Aos surdos não falta a Voz.
Avante, Mestres, avante!
Com orgulho prazenteiro,
Lidemos, a todo o instante,
Pelo surdo brasileiro!

A Escola combate a Dor;
Enche o Espírito de Luz;
Instrução é Luz de Amor;
Amemos como Jesus!
Quem luta pela Instrução,
Debaixo de um céu de anil,
Trabalha, de coração,
Pelo povo do Brasil!

Iluminista, cristão, fraterno, científico, moderno e redentor. Esse era o idioma falado nessa década e, também, esse era o tom das ações por ela desenvolvidas que perseguem aquela tríade composta pelos pensadores iluministas:

- Igualdade** – *Os mudos podem falar:
São, de certo, iguais a nós.*
- Liberdade** – *Aos surdos não falta a Voz*
- Fraternidade** – *Lidemos, a todo o instante,
Pelo surdo brasileiro!*

Outra iniciativa desse período, mais precisamente do ano de 1955, foi a criação da Escola Comercial Clóvis Salgado, que correspondia ao antigo ginásio e que hoje representaria o segundo segmento do ensino fundamental. O objetivo era oferecer aos alunos surdos uma formação de mais qualidade juntamente com a aprendizagem de um ofício que, nesse caso, era o de auxiliar de escritório. No entanto, o número de surdos matriculados foi insuficiente para preencher todas as vagas, resultando na abertura de vagas para ouvintes. Uma das docentes do curso, a professora Regina Rondon Krivonchein, em seu depoimento, destacou que o desempenho dos alunos surdos era muito bom. No entanto, eles se desinteressaram pelo Curso Comercial quando o INES criou, no ano de 1962, o Ginásio Industrial. Além do Curso Normal, do curso de Especialização e da Escola Comercial, foi criada, no ano de 1957, por ocasião das comemorações do primeiro centenário da

Instituição, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, que veremos mais detalhadamente a seguir.

Nessa oportunidade foi criado o Centro de Logopedia, o primeiro a funcionar em instituição pública no Brasil. O atendimento abrangia não só os alunos da instituição como também alunos surdos e ouvintes de outras prefeituras e unidades da federação. Eram trabalhadas diferentes dificuldades referentes aos distúrbios da linguagem e da fala, como por exemplo, dislalia, disfonia, disgrafia, dislexia e outras.

Ainda no ano do centenário do Instituto (1957), a diretora inicia um longo processo a fim de obter autorização para operar a mudança de nome do Instituto. A presença da palavra *surdo-mudo* em sua denominação já não mais condizia com as novas concepções de surdez e de surdo. Se tomarmos o termo mudez no sentido de impossibilidade comunicativa por parte da pessoa surda, tanto na utilização da língua de sinais quanto na aposta pela aquisição de linguagem oral, o conceito de mudez já estava anacrônico. Naquela altura, com a presença de jovens estudantes do Curso Normal, convivendo de forma bem próxima e muito afetiva com os surdos, as distâncias iam sendo encurtadas entre surdos e ouvintes, proporcionando inclusive, muitos romances entre os alunos surdos e as normalistas que estudavam na Instituição.

Era a repercussão dos *anos dourados*⁶ no Instituto. Inclusive uma caravana de alunos e professores da Instituição marcou presença na inauguração de Brasília. Fato este bastante documentado pela imprensa⁷.

⁶ É, principalmente, na segunda metade da década de cinquenta, do século XX, que identificamos os chamados anos dourados. No Brasil, foi um tempo de muitas conquistas nas diversas áreas da atividade social. Só para citar alguns: na política destacam-se, além da criação de Brasília, o plano de metas *50 anos em 5* do presidente Juscelino Kubitschek; na educação, a criação dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, projetando intelectuais como Gilberto Freyre, Fernando de Azevedo, Carmem Teixeira, dentre outros, liderados por Anísio Teixeira; na música, João Gilberto, Vinícius de Moraes, Tom Jobim, entre outros, reinventavam a música brasileira criando a bossa nova; nos esportes, além da conquista da Copa do Mundo de futebol na Suécia, a tenista Maria Ester Bueno foi campeã em Wimbledon, o mais importante torneio do circuito de tênis; no teatro, além da genialidade de Nelson Rodrigues os textos com temáticas políticas desenvolvidos pelos grupos do Arena, liderados por Gianfrancesco Guarnieri, e do Oficina, liderados por José Celso Martinez Correia; no cinema, o filme *Orfeu Negro*, que adapta a tragédia grega Orfeu e Eurídice ao cotidiano de um morro carioca, com roteiro de Vinícius de Moraes e direção de Marcel Camus, ganha a Palma de Ouro em Cannes.

⁷ A Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB – participou da Caravana de Integração Nacional que se dirigiu à Brasília em fevereiro de 1960. Os surdos também estavam inscritos no

A utilização das diversas mídias com o objetivo de divulgar o trabalho e operar aproximações da sociedade com os surdos também fazia parte das estratégias dessa gestão.

Dentre as inúmeras festividades pela passagem do primeiro centenário do Instituto, foi realizada a primeira Olimpíada Nacional de Surdos. O evento contou com a participação de vários atletas surdos, também de outros estados, destacando-se os estados de Minas Gerais e São Paulo. As competições foram realizadas na praça de esportes do Instituto e, também, nas dependências do Fluminense Futebol Clube, onde foram realizadas as provas de futebol, natação, atletismo e tiro. A abertura do evento, realizada pelo Ministro Clovis Salgado no INES, contou com a presença de inúmeras autoridades do mundo do esporte e da política.

Um exemplo a ser lembrado é o do aluno e também atleta Waldemar da Conceição que marcou a história dos esportes no Instituto. Foi destaque, nesse evento, nas modalidades de salto triplo, basquete e futebol. Mais tarde fez parte do grupo de ex-alunos que dona Ana contratou para trabalhar no Instituto. Atuou como inspetor de alunos até o final dos anos oitenta. Com ampla cobertura da imprensa local e de outros Estados, a Olimpíada Silenciosa, como era chamada pelos jornalistas, foi um sucesso tamanho de tal sorte que se repetiu por mais três anos.

Há que se destacar aqui o trabalho realizado pelos profissionais da educação física no Instituto. Muitos deles se tornaram referências importantes para os alunos. A proximidade comunicativa era tamanha que estes atuavam como intérpretes dos alunos nas cerimônias realizadas na instituição e, também, em eventos particulares dos alunos. No tempo em que a *comunicação gestual* era desestimulada nas salas de aulas, esses profissionais, de maneira espontânea, chamavam para si a responsabilidade de garantir aos alunos os sentidos do que estava sendo dito em linguagem oral pelos ouvintes.

O constante diálogo que essa gestão estimulou com a sociedade está registrado em inúmeras iniciativas junto aos canais de comunicação e a grande mídia. Encontramos muitos registros dessas aproximações dentre eles a presença de alunos

ideário integrador imprimido por JK. Do Instituto partiram dois carros com alunos e professores sob a responsabilidade da professora Odete Rímoli, irmã de Ana Rímoli.

em programas de televisão, recém inaugurada no Brasil, visando difundir o trabalho realizado no Instituto e as reais potencialidades do surdo. Inclusive no programa de muito sucesso nos anos cinquenta, do apresentador Jota Silvestre, *O Céu é o Limite*, ocasião em que uma aluna do Instituto, respondeu, oralmente, sobre a vida do presidente Juscelino Kubitscheck. A intenção era aproximar os ouvintes dos surdos, apresentando estes não como diferentes que deveriam ser mantidos afastados do convívio social, mas, sim, pessoas eficientes que se fossem expostas a um bom programa educacional poderiam estar em situação de igualdade em relação aos ouvintes.

No Regimento do Instituto, aprovado através do decreto nº. 38.738 de 30 de Janeiro de 1956, consta dentre outras finalidades a necessidade de preparar *professores e técnicos em educação e reeducação dos deficientes da audição e da palavra*, a fim de atuarem em todo o Brasil. Destaca-se que, sendo o Instituto único órgão integrante do Ministério da Educação e Cultura com suas características na estrutura federal, tinha a responsabilidade de lançar políticas de atendimento ao surdo em todo território nacional. Portanto, pensar as ações do Instituto seria pensá-las em seu alcance nacional. Como vimos, as políticas implementadas por Dona Ana, assim que assumiu a direção do Instituto, no início da década de 1950, tinham como foco a formação de professores para o magistério especializado. Não havia até então nenhuma ação nesse sentido. Nem internamente, no âmbito da instituição, nem em ações nacionais. Até então não havia cursos de formação para professores atuarem com alunos surdos. O trabalho realizado pelo Instituto nas décadas que precederam a gestão de Dona Ana tinha como objetivo oferecer uma profissão e uma linguagem, oral e ou escrita. Nesse sentido, a década em questão produziu uma profunda ruptura na dinâmica institucional, na medida em que assumiu responsabilidades nacionais. Visão essa somente encontrada, embrionariamente, na gestão de Tobias Leite.

A atividade artística no Instituto sempre revelou uma capacidade de produção extraordinária dos alunos. No ano de 1953, um novo incremento é dado com a criação do Curso de Artes Plásticas, orientado pela Escola Nacional de Belas Artes. O objetivo era o aprimoramento das aptidões dos alunos com talento para as artes. Alguns dos grandes nomes das artes plásticas brasileiras foram professores do

Instituto. Só para citar alguns: Bandeira de Mello, Bustamante Sá e Lígia Clark. Dentre algumas esculturas produzidas pelos alunos do Instituto nesse período constam do acervo do INES, a de Tiradentes com quase dois metros e um busto retratando dona Ana.

Em decorrência desse curso, muitos ex-alunos vivem de sua arte até hoje. Em uma feira que acontece todos os domingos, no bairro de Ipanema, no Rio de Janeiro, conhecida como Feira Hippie, artistas surdos formados pelo INES expõem e vendem suas obras de arte para visitantes nacionais e estrangeiros.

Um outro evento que marcou a gestão de Ana Rímoli foi a visita em 1953 da americana Helen Keller. Celebridade mundial, reconhecida por sua trajetória de sucesso tendo escrito vários livros sobre a sua experiência como pessoa surda e cega. Em depoimento⁸, Álpia Couto, então aluna do Curso Normal do Instituto, lembra do dia de sua visita e de um episódio que chamou muito a sua atenção. Em dado momento, ao receber muitas braçadas de flores, pode reconhecer as cores de cada uma pelo cheiro por elas emanado (ROCHA, 2007).

Ainda nos anos 1950, são intensificadas as publicações no INES. De autoria da diretora Ana Rímoli, são publicados os seguintes livros: *Manual de Educação da Criança Surda*, *Ensino Oro-Áudio-Visual para os Deficientes da Audição*, *Introdução à Didática da Fala*, *Compêndio de Educação da Pessoa Surda*. Em 1968, já afastada da direção da instituição, dona Ana traduz uma série de oito publicações extraídas da revista *The Volta Bureau*, órgão do Centro Internacional de Informações sobre Surdez, sediado em Washington. É nesse período da história do Brasil e também do INES que a influência francesa vai dando lugar à influência americana em vários campos de nossa atividade política, cultural e educacional. Os olhares do INES começam a se voltar para Gallaudet College (fundada em 1815), instituição criada pelo reverendo americano Thomas Hopkins Gallaudet (1789-1851) e pelo professor surdo Laurent Clérc (1785-1869), e vai deixando de olhar para o Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris (fundado em 1791).

⁸ Depoimento prestado nas dependências do INES, no ano de 1997, por ocasião das comemorações dos 140 anos da instituição. O depoimento faz parte do acervo documental do Instituto e foi gravado em mídia VHS.

A lista de livros de seu acervo pessoal, doada por sua filha à biblioteca do Instituto, revela seu alinhamento intelectual à produção de autores de língua inglesa.

Os conteúdos dessa literatura têm como objeto principal o desenvolvimento da fala e da linguagem e, também, conteúdos sobre educação e psicologia infantil. Também presentes nessa lista obras de John Dewey, Fernando Azevedo, Lourenço Filho que a aproximam dos ideais escolanovistas. O livro de Fernando Azevedo traz sua assinatura junto ao registro do ano de 1930, quando dona Ana fazia o Curso Normal da USP.

3.1

Um filme em Campanha

Para que possamos nos aproximar dessa década, além dos depoimentos das ex-alunas do Curso Normal - Regina Morizot, Álpia Couto e Ismênia Silva-, duas outras fontes documentais são bastante significativas na identificação do clima de otimismo presente nos anos 1950 no Instituto. São elas: a produção cinematográfica *Mundo Sem Som* e os Anais da Primeira Conferência Nacional de Professores de Surdos. Ambos se capacitam a nos informar sobre *o clima dos anos dourados* no INES pelas aproximações que apresentam, no exame de seus conteúdos, com as categorias de análise que são utilizadas em muitos estudos que contemplam esse período, tais como: desenvolvimentismo, entusiasmo, otimismo, interiorização. Vale lembrar que o filme era uma peça de publicidade da Campanha para Educação do Surdo Brasileiro.

Havia uma intenção explícita de tirar o surdo de seu confinamento familiar e de trazê-lo para o convívio social, pela via da educação, através de inúmeras ações. Uma delas seria o efeito da troca da denominação *Mudez* pela denominação *Educação*. Na própria comunidade do bairro das Laranjeiras, no Rio de Janeiro, onde o INES funciona desde a década de oitenta, do século XIX, por muito tempo a instituição foi referenciada como lá nos *Surdos-Mudos*. Havia nessa designação uma carga negativa que ronda as instituições fechadas.

Em julho de 1957, finalmente, o decreto de mudança do nome é assinado pelo Ministro da Educação Clóvis Salgado e pelo Presidente da República Juscelino Kubitschek, passando, então, a instituição a ser denominada Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Um dos personagens envolvidos na luta pela mudança do nome foi o cineasta Aloízio T. Carvalho⁹, que vinha a ser amigo do capitão Tarso Coimbra. Esteve em Brasília também tentando interceder pela mudança do nome. No final dos anos 1950, realiza um documentário sobre o Instituto chamado **Mundo sem Som**, que acabou por ser premiado no Brasil. O documentário também ficou conhecido internacionalmente, ao ser exibido no I Congresso Ibero-Americano de Surdos realizado na Espanha, causando excelente impressão. Narrado por Cid Moreira, o roteiro apresenta a história de um menino que é entregue pelos pais aos cuidados do Instituto. O trabalho desenvolvido com a criança é o recurso utilizado para apresentar a instituição. O tom é de muito otimismo, apresentando a aula inaugural do curso de formação de professores, ministrada por Clovis Salgado, então ministro da Educação e, também, aspectos do trabalho de preparação para a fala e estimulação auditiva realizada com o menino. Ao fim, a criança é entregue aos pais e como resultado do trabalho realizado pelo Instituto o menino abraça o pai e diz em linguagem oral - *papai*.

O filme apresenta aparelhagens modernas de estimulação auditiva e passa a ideia da necessidade de superar a comunicação por sinais pela fala que, naquela altura, contava com o apoio das novas tecnologias para o seu desenvolvimento. Curioso observar que a despeito de mostrar exercícios de estímulo à fala, exercícios de estimulação auditiva – alguns realizados pela diretora –, quando o filme apresenta imagens espontâneas do cotidiano institucional, os surdos estão se comunicando através de sinais.

⁹ Aloízio T. Carvalho nasceu em Salvador, BA, no ano de 1924. Possui uma rica obra cinematográfica, dentre elas o clássico da comédia nacional *Maluco por Mulher*, com Zé Trindade. Além de diretor de cinema, também trabalhou como produtor de teatro e documentarista. Aloísio assina o roteiro e a direção do filme sobre o Instituto. Consta no acervo do INES cópia do documentário.

3.2 A Campanha

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

Para levar a bom termo esse intento e baseada no preceito constitucional de que a educação é direito de todos (e os deficientes sensoriais podem recebê-la, com êxito), esta direção houve por bem propor a Sua Excelência, o Senhor Ministro da Educação e Cultura, a criação da CAMPANHA PARA A EDUCAÇÃO DO SURDO BRASILEIRO, cujas finalidades primordiais seriam: a organização e o financiamento de planos exequíveis de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala e a promoção de iniciativas assistenciais, técnicas estatísticas que se enquadrem na educação ou reeducação dos aludidos deficientes, com o objetivo de soerguê-los moral, cívica e socialmente.(Ministério da Educação e Cultura, 1957, p. 6)

Este é um pequeno trecho do ofício que acompanhou o anteprojeto de criação da Campanha, assinado por Ana Rímoli em 27 de novembro de 1957. Poucos dias depois, é publicado o Decreto que instituiu a Campanha:

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1. Fica instituída, no Instituto Nacional de Educação de Surdos, do Ministério da Educação e Cultura, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (C.E.S.B.).

Art. 2º. Caberá à Campanha promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo Território Nacional, tendo por finalidades precípuas:

- a) organizar, financiar e executar planos de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala;
- b) promover iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e da fala, tendo sempre como objetivo o seu soerguimento moral, cívico e social;

Art. 3º. Para a consecução dos objetivos previstos no artigo anterior, a Campanha deverá;

- a) auxiliar a organização de congressos, conferências e seminários, festivais e exposições referentes aos deficientes da audição e da fala;
- b) auxiliar a construção, reconstrução e conservação de estabelecimentos de ensino;
- c) financiar bolsas de estudos, inclusive transporte de bolsistas, no país e no estrangeiro, para fins de aperfeiçoar e formar pessoal especializado na pedagogia emendativa;
- d) manter um serviço de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema dos deficientes da audição e da fala;
- e) cooperar com os órgãos federais, estaduais e municipais e particulares de caráter cultural relacionados com a educação dos deficientes da audição e da fala;

f) custear o pagamento de professores e de pessoal técnico, em caráter permanente ou temporário, nas unidades da Federação com igual objetivo.

Art. 4º. Dirigirá a Campanha o Diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos, que terá uma Assessoria, cujos componentes serão pelo mesmo Diretor designados.

Art. 5º. Haverá um fundo especial para custeio das atividades da Campanha, e que será constituído de:

- a) doações e contribuições que forem previstas nos Orçamentos da União, dos Estados, dos Municípios e de entidades paraestatais e sociedades de economia mista, para os fins objetivados neste Decreto;
- b) contribuições de entidades públicas e privadas;
- c) donativos, contribuições e legados particulares;
- d) renda eventual do patrimônio da Campanha;
- e) dotações orçamentárias referentes a serviços educativos e culturais.

Art. 6º. A Campanha poderá firmar convênios com entidades públicas e privadas para a consecução de seus desígnios.

Art. 7º. O Ministério da Educação e Cultura baixará as instruções necessárias à organização e execução da Campanha.

Art. 8º. Este Decreto entrará em vigor na data da sua publicação.

Rio de Janeiro, 3 de dezembro de 1957; 136º da Independência e 59º da República.

Juscelino Kubitschek / Clovis Salgado

Como vimos, seu principal objetivo era o de promover as medidas necessárias para a educação e à assistência ao surdo num raio de ação que se estendia por todo o território nacional. A ideia era a de assegurar a educação e a assistência *aos deficientes da audição e da fala*, por todo Brasil, dando prosseguimento às políticas de formação de professores especializados, que iriam atuar nas futuras escolas que deveriam ser abertas para atendimento aos escolares surdos. Para tanto foram criados Centros Regionais de Coordenação, cuja finalidade era de planejar, supervisionar, assistir, técnica educativa, material e financeiramente, às Unidades da Federação.

Em carta¹⁰ endereçada ao ministro Cândido Mota Filho, no ano de 1954, Anísio Teixeira lembra que a assistência técnica ao ensino primário faz-se pelo sistema de Bolsas de aperfeiçoamento e estágio oferecidas aos professores dos estados, com isso pede ajuda para essas modalidades de ensino ao Governo Federal. Informa também que foram incluídos no orçamento recursos para a criação de um Centro Nacional de Estudos Educacionais no Rio de Janeiro e Centros Regionais no Recife, Bahia, São Paulo e Rio Grande do Sul, destinados a se constituírem, dentre outras funções, em Centros de treinamento, formação e aperfeiçoamento de educadores, administradores e professores do ensino primário e normal. Lembra ainda que esses Centros devem funcionar como braços do INEP e articulados com o

¹⁰ Carta de Anísio Teixeira ao Ministro da Educação Cândido Mota Filho. AT c 1954. 12.00. Rolo 39, fot.201. Arquivo Anísio Teixeira – CPDOC/FGV. Série Correspondência.

Centro Nacional com o objetivo de “*receber deste toda a assistência técnica e lhe servirem de núcleo de coleta de dados para a integração da obra do INEP no espírito das regiões diversificadas em que se divide o país*”.

Nesse modelo em relação à educação de surdos, o Instituto assumiria a função de Centro Nacional sendo referência para os cinco Centros Regionais criados e distribuídos da seguinte maneira:

CR-1, com sede em Belém do Pará, abrangendo os estados do Pará, Amazonas, Maranhão e os então Territórios do Acre, Rondônia, Rio Branco e Amapá;

CR-2, com sede em Salvador, abrangendo os Estados da Bahia, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Sergipe;

CR-3, com sede em Belo Horizonte, abrangendo os Estados de Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás e Espírito Santo;

CR-4 com sede no Distrito Federal, abrangendo o Distrito Federal e os estados de São Paulo e Rio de Janeiro;

CR-5 com sede em Porto Alegre, abrangendo os Estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina;

Cumpre destacar que, com a criação desses Centros Regionais, o ensino emendativo (hoje denominado educação especial) foi descentralizado, permitindo, com isso, a criação de classes especiais em escolas públicas, a criação de escolas especializadas e, também, a concessão de bolsas de estudos para que os alunos surdos pudessem estudar em escolas particulares. Os professores encarregados dos Centros Regionais e da Coordenação da Campanha – C.E.S.B. – foram os seguintes: Clóvis Augusto Salgado em Belo Horizonte, Aldina Maria de Jesus na Bahia, Sara Sassone Zuckernann no Rio Grande do Sul e Córdélia Raiol Nunes no Pará, além de Helena Antipoff que era Diretora da Sociedade Pestalozzi do Brasil e Rosina Noce de Carvalho, presidente da Associação de Assistência à Criança Surda no Rio de Janeiro. Quanto ao financiamento dessas ações, o decreto previa a possibilidade de, além de ser financiado por recursos públicos, o projeto “poder e dever” receber recursos privados.

Finalmente, como havia desejado o Doutor Tobias quase um século antes, havia em curso um projeto nacional para atendimento aos surdos brasileiros.

Em julho de 1958 é realizada uma Noite de Gala no Teatro Municipal do Rio de Janeiro cuja renda reverteria para a Campanha. O evento foi organizado pela filantropa Maria Antonieta Leite Leal, contando com a presença de autoridades, políticos e personagens da sociedade carioca. O espetáculo apresentado foi a ópera bufa *Dom Pasquale*, interpretada pelos tenores Paulo Fortes e Guilherme Damiano. No encarte que foi distribuído contendo a programação do evento, consta um texto de dona Ana Rímoli que versa sobre a importância da Campanha e, também, destaca o apoio que vem recebendo do então presidente Juscelino Kubitschek e de seu ministro da Educação, Clovis Salgado.

Numa publicação realizada pelo Ministério da Educação e Cultura de 1959, intitulada *Desenvolvimento da Educação e Cultura no governo Juscelino Kubitschek*, encontramos um quadro comparativo dos investimentos feitos em educação e cultura na década de 1950. Aqui já podemos encontrar alguns dados referentes ao trabalho realizado pelo Instituto. Antecedendo à exposição dos números, um significativo título:

Surto de progresso instalado no Brasil.

Investimentos:

Educação e cultura:

1955- Cr\$ 3.798.475.750

1959- Cr\$ 13.224.142.989

O aumento correspondeu a 248%

Ensino primário:

1955- Cr\$ 277.266.704

1959- Cr\$ 1.968.434.800

O aumento correspondeu a 609%

Criação de salas de aula:

1952-1955 – 1.955

1956-1959 – 2.364

O aumento correspondeu a 30%

Colégio Pedro II

1955: 3.000 alunos

1959: 7.740 alunos

Inovação da criação de uma lista tríplice eleita pela sua Congregação, *abrindo mão o Governo de nomear qualquer um dos seus professores catedráticos*

Nova concepção para o Ensino Comercial e para as Escolas Industriais

O Ensino Emendativo mereceu do Governo Kubitschek atenções especiais, através da criação das Campanhas Nacionais de Educação de Surdos e de Cegos

O salto de alunos matriculados no Instituto:

1955- 502 alunos

1959- 921 alunos

Em 1955, havia dez unidades educativas para surdos

Em 1959, 84 unidades educativas

Criação do Curso de Especialização de Professores de surdos e também o Curso Normal Rural (preparar professores para a zona rural)

Também no documento citado encontram-se as ações relativas à *difusão de cultura e a promoção educativa pela imagem dinamizadas pelo INCE - Instituto Nacional do Cinema Educativo* .

Cerca de trinta e oito filmes educativos foram produzidos com conteúdos de natureza didática, artística, histórica e científica. Foram feitas mais de mil cópias desse trabalho, sendo que grande parte destas cópias eram destinadas às escolas. Também consta no documento a criação da Diafilmes que tinha como foco desenvolver aulas sobre temas presentes no ensino de História, Geografia, dentre outras disciplinas. Esses trabalhos foram distribuídos aos cursos ginasiais com tiragem de mais de oito mil cópias.

O INES foi contemplado por esse projeto, tendo recebido projetores cinematográficos de 16 mm. As sessões de cinema no Instituto eram sempre as sextas-feiras. Alguns desses filmes estão no acervo da instituição, dentre eles, biografias (Villa-Lobos, Darwin, Mario de Andrade entre outros) além de temas relacionados às demais disciplinas.

Nos dados da gestão JK insere-se o INES e o resultado do trabalho de uma década. A Campanha de Educação do Surdo Brasileiro só foi possível ser implementada porque já havia profissionais formados para atuarem nesse projeto de universalização da educação de surdos através da regionalização de suas ações.

Certamente que a mais completa tradução desse ideário é a convocação contida no lema da Campanha Para a Educação do Surdo Brasileiro do ano de 1957: ***O surdo não é diferente de você. Ajude a educá-lo.*** No que se referem às ideias pedagógicas, era um esforço de aproximação com a capacidade do aluno ouvinte,

pavimentando a ideia de tê-los frequentando as escolas regulares em classes especiais ou mesmo junto com os ouvintes.

O mapa abaixo apresenta o quantitativo de professores formados pelo Instituto durante a gestão de Ana Rímoli:

MAPA DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS ESPECIALIZADOS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS, DIPLOMADOS PELO I.N.E.S.
NO PERÍODO — 1951 - 1961

PROCEDÊNCIAS	C. NORMAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES						CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO				C. NORMAL - RURAL			TOTAL DE PRO- FESSORES POR ESTADO	
	1951-53	1952-54	1953-55	1954-56	1955-57	Total por ESTADO	1957-58	1958-59	1959-60	1960-61	Total por ESTADO	1959-60	1960-61		Total por ESTADO
Rondonia								1			1				1
Amazonas							2		1		3				3
Pará							4			1	5		1	1	6
Maranhão										1	1		4	4	5
Ceará							3	4	4	2	13				13
Rio G. do Norte							1		1		2				2
Pernambuco							3		2	6	11				11
Alagoas								1			1		1	1	2
Sergipe									1	4	5				5
Bahia							6	3		5	14		1	1	15
Minas Gerais							2	6	8	3	19		3	3	22
Espirito Santo							1	6	1		8				8
Estado do Rio										1	2		2	2	4
Est. da Guanabara	52	54	50	85	40	281					1	60	18	78	360
São Paulo					1	1	10	6	4	2	22				24
Paraná					1	1				6	6		1	1	8
Santa Catarina				4	1	5							1	1	6
Rio G. do Sul				9	2	11		1	3	1	5		3	3	19
Mato Grosso									6	1	7				7
Goiáz								1	1	1	3				3
	52	54	50	98	45	299	37	30	32	35	129	60	36	96	TOTAL: 524

Fonte: Ministério da Educação e Cultura/INES/Campanha de Alfabetização do Surdo Brasileiro. Educação de Surdos, Boletim Informativo nº.1, setembro de 1962.

4.

O debate no Instituto: o que têm querido e o que têm podido essas línguas?

Para denominar o tempo e a história e satisfazer as próprias aspirações de felicidade e justiça ou os temores em face do desenrolar ilusório ou inquietante dos acontecimentos, as sociedades humanas imaginaram a existência, no passado e no futuro, de épocas excepcionalmente felizes ou catastróficas e, por vezes, inseriram essas épocas originais ou derradeiras numa série de idades, segundo uma certa ordem. (Le Goff)

As grandes narrativas sobre a educação de surdos vêm demarcando o campo em duas idades míticas, a saber: o período antes do Congresso de Milão e o período depois do Congresso de Milão. Antes de Milão – AM – corresponderia a um tempo no qual os surdos, de uma maneira geral, usavam livremente a língua de sinais, terminavam com sucesso seus estudos, tinham ótimo desempenho social, criavam eventos de convivência para celebrar seus heróis – os banquetes surdos¹ –, e contribuía para a criação de outros espaços educacionais para seus semelhantes. Esse tempo estaria mais ou menos localizado do final do século XVIII até a década de oitenta do século XIX.

4.1

O marco milanês

Com o advento de Milão, em 1880, esse tempo mítico é brutalmente interrompido, dando início a uma idade obscura na qual os surdos não poderiam utilizar a língua de sinais e seriam forçados à aquisição de linguagem oral. Portanto, depois de Milão, o ideário *oralista* vitorioso ocupa a cena política e educacional da educação de surdos por mais de um século. Invariavelmente essa é a história que tem sido apresentada. Nas palavras de Lane (1992):

Apesar do impacto devastador sobre as crianças e adultos surdos ao longo do século, o encontro de Milão foi apenas uma breve reunião conduzida por opositores ouvintes à

¹ Grupo de ex-alunos dos Institutos franceses que se reuniam, nas primeiras décadas do século XIX, em jantares, a fim de lembrarem histórias vividas e homenagear seus mestres, como o Abade L'epée dentre outros.

linguagem gestual. O congresso durou 24 horas, durante as quais três ou quatro audista reasguraram a conveniência das suas acções perante dificuldades embaraçosas. No entanto, o encontro de Milão foi o único e o mais crítico evento na colocação das linguagens das comunidades surdas abaixo do nível; creio que é a única e a mais importante causa da limitação dos empreendimentos educativos das mulheres e dos homens modernos. (Lane, 1992, p.109)

Na sequência de seu raciocínio, uma associação do método escolhido à formação do professor:

As conclusões de Milão corresponderam igualmente ao desejo dos educadores de total controlo das salas de aulas, o que não consegue alcançar se os alunos utilizarem uma linguagem gestual e os professores não. O professor torna-se então no ostracizado lingüístico, no incapacitado. Nem pode adquirir a preparação necessária num ano, nem em dois, mais do que um professor anglófono necessita para preparar-se rapidamente a fim de ensinar francês. (idem, ibidem, p.111)

Uma das obras de referência, cujo exame pode nos habilitar a ter uma compreensão mais profunda do debate que se travou no século XIX acerca da escolarização dos surdos, são as atas do Congresso de Milão. Esse evento, podemos afirmar, inscreve-se numa outra postulação de Le Goff. Além de demarcar a transição de um tempo mítico, como vimos acima, trata-se, também, de um evento monumento. Dificilmente encontraremos um texto, na produção bibliográfica das décadas finais do século XX, sobre educação de surdos, que não faça uma remissão eivada de críticas a este evento. O centro da questão foi a recomendação de que o método oral deveria ser preferido em relação ao método de ensino pelos sinais.

Importantes fontes de pesquisa, os documentos resultantes do Congresso Internacional de Educação de Surdos, ocorrido no período de seis a onze de setembro de 1880, em Milão, podem nos ajudar a compreender o impacto de suas resoluções nas narrativas que se debruçam sobre a história desse evento e também o impacto no cotidiano das instituições de surdos. No nosso caso, o impacto no então Imperial Instituto dos Surdos-Mudos do Brasil. Trata-se do exame das notas retiradas das atas oficiais lidas por A. Kinsey², que foi secretário da língua inglesa do Congresso. Kinsey era diretor do Colégio de Formação de Professores de Surdos que trabalhava

² Documento traduzido para a língua portuguesa por Leila Couto Mattos, pedagoga e fonoaudióloga do INES. Na biblioteca do INES encontram-se, à disposição de pesquisadores, o livro em questão e a cópia da tradução realizada. Nas menções ao documento referente ao Congresso não faço citações literais; apenas apresento algumas de suas ideias resumidamente.

com o método alemão (desenvolvimento da linguagem oral). Vale lembrar que o exame aqui proposto das questões lingüísticas, que envolvem os projetos para a escolarização de surdos, não poderia prescindir da leitura crítica desse documento. É que os conteúdos das atas do Congresso em questão são muito citados e, me parece, pouco estudados. Repetidamente têm sido apresentados em apenas uma versão sobre um determinado tema – Métodos – que foi objeto de discussão dentre tantos outros não difundidos. O programa do evento seguiu com as discussões de temas que foram acordados previamente no Congresso, da mesma natureza, realizado em Paris no ano de 1878. Os temas discutidos foram sobre as escolas, o ensino, os métodos e outras questões específicas. Esses temas também estão encobertos por narrativas que apresentam apenas alguns aspectos da discussão que envolveu o debate acerca dos métodos e a proclamação do método de ensino pela linguagem oral como o mais adequado.

Com efeito, sou levada às seguintes indagações: De que maneira as resoluções do Congresso foram fortes o suficiente no sentido de criar o tão propalado projeto mundial (das Instituições de surdos na Europa e Américas) para a educação de surdos por mais de um século? E por fim, como compreender a derrocada centenária de projetos educacionais para surdos que envolvessem a língua de sinais? Na concepção de Lane (1999) estariam essas resoluções atendendo a um ideário educacional monolíngue de modo que, através do controle da língua nas escolas, os países, sob uma ótica nacionalista, não correriam o risco de terem outras línguas concorrendo com as suas:

No período que se seguiu a Milão a política de aniquilamento das linguagens gestuais substituindo-as por línguas faladas abateu-se sobre a Europa como uma maré diluvial. O avanço da <oralidade> varreu muitas escolas e pessoas. Não existe uma única explicação para tal onda em questões humanas. Na obra *When the Mind Hears*, abordo a confluência do nacionalismo, elitismo e comercialismo que norteou o Congresso de Milão e seu trágico legado. Por exemplo, a subsequente exigência de <somente o inglês> nas escolas americanas de ASL para crianças coincidiu com, e foi reforçada por, uma exigência semelhante, feita às escolas que usavam outras línguas minoritárias, tal como o alemão. (Lane, 1999, p.111)

Para que pudéssemos seguir em concordância com o raciocínio do autor, teríamos que assumir que os surdos nessa altura estavam organizados social, política e linguisticamente em diversos países de pelo menos dois continentes e que essa

organização representasse uma ameaça à soberania dessas nações. E mais, teríamos que assumir que a comunicação por sinais já fosse, naquela época, reconhecida como uma língua o que, de fato, só vai ocorrer a partir de estudos realizados na década de 1960 por William Stokoe e seu grupo de pesquisadores da Gallaudet University. Portanto, considerando o esforço do autor em aproximar o debate praticado na educação de surdos com questões nacionais, parecem frágeis os argumentos para explicar a proclamação e a adoção do método de ensino pela palavra como o mais adequado. Contudo, é necessário fazer a ressalva de que essa proclamação não representou uma adesão total das instituições.

Ainda que o Congresso citado viesse a corresponder ao contexto a que se refere Nóvoa (1995) afirma que

Nas décadas de viragem do século XIX para o século XX, a época gloriosa dos Congressos de Professores que constituíram verdadeiros “laboratórios de valores comuns”, sente-se a perpetuação de um ideário colectivo onde continuam presentes as origens religiosas da profissão docente (p.16)

É difícil imaginar, em qualquer campo do conhecimento, uma adesão tão linear e duradoura como vem sendo dito dos resultados de um Congresso. A ideia muito difundida é a de que a supressão da língua de sinais nos projetos educacionais para surdos derivou em uma tragédia linguística muito cara aos surdos. A perspectiva é de que houve uma espécie de congelamento por um século de projetos públicos eficazes para o aluno surdo pela proibição do ensino pelos sinais. O que me parece ser uma questão relevante a ser investigada - porque encobre parte importante da história - é a de que os autores que se debruçam sobre o Congresso desenvolvem suas críticas com base nas suas resoluções e recomendações, deixando de examinar o modo pelo qual as instituições desenvolveram seus projetos educacionais para surdos pós-Milão.

Para que possamos compreender o teor das discussões realizadas no Congresso, apresento, a seguir, alguns conteúdos dos temas debatidos para que mais adiante examinemos, então, a relação entre o que foi recomendado e o que de fato foi implementado nas instituições de surdos, no caso desse estudo, no Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Em relação às escolas foram as seguintes questões:

- A escola deve ser em regime de internato ou de semi-internato?
- Quais as vantagens e desvantagens desses regimes?

O tema Ensino foi submetido às seguintes interrogações, dentre outras:

- Em que deve consistir um planejamento escolar para o surdo-mudo?
- Qual a melhor idade para a admissão do surdo-mudo na escola?
- O ensino deve ser através da articulação ou dos sinais?
- Qual o tempo de duração do ensino aos surdos considerando o modo como foi ensinado, se através dos sinais ou da fala?
- É necessário, para os projetos de ensino, distinguir o surdo-mudo congênito daquele que adquiriu a surdez depois de nascido?
- Quantos alunos devem compor uma classe para que o professor possa trabalhar adequadamente seja no método dos sinais ou da fala?
- Devem os alunos ficar com o mesmo professor durante todo o período de instrução ou deve o professor ser trocado quando os alunos adquirirem certa quantidade de informações?
- Durante as aulas os alunos devem estar sentados ou de pé?
- Qual deve ser a duração de cada aula? Deve haver intervalo entre duas aulas?

Quanto aos métodos, a parte que vem gerando mais polêmica, foram abordadas as seguintes questões:

- A superioridade do Método Articulatorio sobre o de Sinais e vice-versa (considerando prioritariamente do ponto de vista do desenvolvimento mental sem ignorar sua relação com o aspecto social)
- Explicar em que consiste o Método Oral Puro e mostrar a diferença entre este e o do Sistema Combinado
- Definir exatamente o limite entre o que se chama de Sinais Metódicos e o que se chama de Sinais Naturais
- Qual o mais natural e efetivo meio através do qual o surdo-mudo poderá adquirir o uso de uma linguagem própria?
- Quando e como deverá a gramática ser usada no ensino da linguagem? São usados os sinais ou a articulação?

- Quando deverão ser usados manuais ou livros com os alunos? Em quais áreas de instrução devem ser suprimidos?
- Deve o desenho não elementar, por exemplo, o desenho livre, fazer parte da educação do surdo-mudo?
- Que tipo de conhecimento, nas diferentes áreas de estudo, poderá o surdo-mudo obter quando ensinado: primeiro, pelo ensino através da articulação; segundo, pelo ensino através dos sinais?
- Partindo de qual sistema educacional a disciplina de uma escola de surdos pode ser estabelecida?

No que diz respeito a questões especiais, foram travados, dentre outros, os seguintes debates:

- Poderá o surdo, ensinado através da articulação, esquecer parte do que foi aprendido, quando deixar a escola? E se ao conversar com pessoas ouvintes preferir usar sinais e linguagem escrita ao invés de articular palavras? Se isso for verdade, como pode ser remediado?
- Onde e como pessoas jovens cuja surdez dificulta estudos mais avançados podem obter educação equivalente à oferecida nas escolas secundárias para ouvintes? Deve ser em escolas para surdos-mudos ou em escolas especiais? Deve ter professores especializados ou não?
- Quais profissões os surdos-mudos podem seguir? Qual oferece mais vantagens a eles?

Certamente que essa diversidade de temas fora objeto de calorosas discussões. Havia representantes das mais importantes instituições de surdos da Europa e América no Congresso que foi presidido por Giulio Tarra, então diretor do *Instituto dos Surdos e Mudos Carentes* da Província de Milão. Curiosamente, muitos desses temas permanecem na pauta das discussões, ainda hoje, nas formulações de políticas públicas educacionais para surdos.

No que diz respeito aos métodos, o debate deu-se com seus participantes apresentando a defesa de um método ou de outro. A grande maioria defendeu o ensino pela linguagem oral. Foram poucos os que defenderam o método de sinais ou

combinado. Como se sabe, o documento final foi francamente favorável ao método oral, contando com cento e sessenta votos a favor de sua utilização e apenas quatro contra. Com efeito, os argumentos utilizados na defesa do ensino pelos sinais nos dão importantes pistas para compreendermos, sob outra ótica, os argumentos contra a sua utilização. Na realidade, a discussão não girava em torno da supressão da língua de sinais e o sequestro deliberado de uma possibilidade identitária do ser surdo³ como se tem dito. O que emerge das discussões é uma preocupação em escolher um método de ensino eficaz para a sua socialização e, também, um método ou o desenvolvimento de uma linguagem que ajudasse na aquisição de linguagem escrita. Dos argumentos que se seguem o do Doutor Peet é decisivo para a nossa linha de raciocínio.

Partindo de suas experiências com os surdos, o Reverendo Thomas Gallaudet, presidente do então Colégio de Surdo-Mudo de Washington⁴, USA, defendeu o sistema combinado e a manutenção dos sinais como linguagem natural dos surdos. Tendo usado linguagem de sinais por cinquenta anos, ressaltou a sua importância para o surdo dizendo ser sua utilização necessária para tirá-lo do isolamento que a surdez promove. Alinhado ao pensamento de Gallaudet, o Doutor Peet, de Nova York, era de opinião que os sinais se desenvolvem naturalmente na mente dos surdos, como imagens e gravuras. E disse ainda que se dois surdos fossem colocados juntos, com certeza eles desenvolveriam a linguagem de sinais, sendo que a ordem estrutural dessa linguagem seguiria a mesma sequência da ordem estrutural que um artista usaria para pintar, por exemplo, uma cena de um garoto atirando num pássaro.

³ Encontramos aqui mais uma referência ao que estamos chamando de devir para o passado. A discussão sobre questões identitárias oriundas, principalmente, dos movimentos de descolonização da África surge somente na segunda metade do século XX.

⁴ O Imperador D. Pedro II, em viagem aos EUA no ano de 1876, visitou essa instituição registrando as seguintes impressões:

Antes do almoço Instituto de surdos-mudos – o mais completo que vi mesmo na Europa. Tem 100. Há 44 anos nos Estados Unidos. Com 4.000 e tantos alunos, e 25.000 surdos-mudos nos Estados Unidos. Neste belo estabelecimento perfeitamente colocado e com 150 acres de terreno onde os alunos trabalham saem deles bacharéis em letras ou ciências. Metade deles articulam e falam melhor ou pior. Resolveram equações algébricas, discorrem por escrito na pedra perfeitamente expondo um a teoria dos eclipses e outro traduzindo falando Horácio e uma passagem das Catilinárias mostrando saber bem o latim. O diretor é filho de uma pessoa que aprendeu em Paris com abbé Sicard. Casou com uma de suas discípulas surda-muda que é a mãe do diretor e a qual me deu uma hera que eu plantei perto da escada do estabelecimento. Fiquei encantado da visita. (Diários de D. Pedro II, Viagem ao EUA, Vol. 17, p. 51. Acervo Museu Imperial de Petrópolis)

Ambos, o pintor e o surdo, retratariam a cena da mesma forma: primeiro a árvore, em seguida o menino, a arma, e, finalmente, o tiro e a queda. Para o Doutor Peet, aqueles que dizem que a língua de sinais prejudica a aquisição da língua inglesa⁵ deverá fazer do surdo também um cego, pois nada do que ele vê está na língua inglesa, já que tudo para o surdo está na língua de sinais.

Esse é o debate que o século XIX promoveu. Os compêndios mais importantes que tratam da educação de surdos, que examinaremos mais à frente, produzidos ainda na primeira metade oitocentista, centram a discussão em como os sinais podem ajudar ou atrapalhar a estruturação da língua, seja esta nas modalidades oral ou escrita. Por isso, o debate, também presente em Milão, acerca da necessidade de definir o que seriam sinais metódicos e sinais naturais, tem tanta relevância. A ideia seria admitir o uso de sinais somente se a estrutura narrativa destes não interferisse na estrutura da linguagem escrita, ou seja, que a sua ordenação seguisse a ordenação da estrutura frasal. Esse argumento faz-nos compreender o porquê da defesa dos sinais naturais em alguns projetos, na medida em que estes poderiam seguir a ordenação das línguas orais. Já os sinais combinados obedeceriam a uma estrutura diferente das línguas orais.

Outro ponto relevante e pouco dito é a de que a aquisição de língua oral não era para todos. Havia quase um consenso de que nem todos os surdos teriam condições de serem instruídos pelo método oral. Esse destaque estaria fundamentado no exame da etiologia da surdez: se fosse de natureza congênita, seria mais difícil e pouco indicada a utilização do método oral, a de natureza adquirida era a mais indicada, ressaltando se o surdo tivesse a inteligência preservada.

De toda sorte, a despeito dessas nuances o que tem sido dito é que houve um projeto ideológico *oralista* secular. O INES, também capturado por essa narrativa, é apresentado como uma Instituição que abraçou acriticamente a deliberação milanesa configurando-se, portanto, em um espaço onde se consolidou um trabalho de tradição *oralista* por mais de um século.

⁵ Essa observação vale para aquisição de qualquer língua oral. A menção à língua inglesa se dá em função do colégio do Doutor Peet ser de um país de língua inglesa.

Uma questão que se apresenta como consequência dessas narrativas dicotômicas e essencializadas é o possível apagamento de variáveis, as quais, se investigadas, poderiam ampliar a compreensão dos projetos de aquisição dessas línguas na história. O próprio debate linguístico que tem sido realizado no campo, por força de sua natureza política, não deixa emergir para a história toda a extensão possível desse mesmo debate.

Para que possamos ousar pensar a educação de surdos fora dessa lógica dicotômica e essencializada talvez devêssemos tentar examinar, numa perspectiva histórica, o teor das políticas praticadas para aquisição de linguagem oral e escrita, o lugar da língua de sinais, e, também, examinar os sujeitos para os quais se destinavam essas políticas. É possível que esse esforço venha nos ajudar a lançar outro olhar para essa temática, compreendendo a mobilidade de significados e, portanto, de prestígio, que os processos de aquisição dessas línguas assumiram em tempos distintos. E, por fim, buscar compreender o que trazem de conteúdo em seu repertório histórico não só na operação por suas aquisições, mas também, o que elas anunciam e trazem pragmaticamente para os sujeitos surdos em diversos contextos no tempo e no espaço.

Partindo dessas considerações desenvolvo a seguir um exame das discussões praticadas, na Instituição, relativas à aquisição de língua pelos surdos. Seria possível encontrar um projeto oralista ao longo de um século? Estariam as gestões, e seus contextos históricos diversos, empenhadas num projeto hegemônico de longa duração?

Penso que algumas questões fundamentais vão nortear essa investigação, quais sejam: O que é dito sobre essas línguas? Quem diz? Quais as condições objetivas de aquisição dessas línguas em diversos percursos históricos? Seria possível atribuir-lhes o mesmo peso em contextos tão diversos?

Apresentarei alguns projetos significativos de aquisição de língua, no Instituto, de modo que possamos seguir com essa investigação. O período coberto é de exatamente um século, indo da década de sessenta do século XIX à década de sessenta do século vinte. Portanto, um percurso que cobre o ideário *Antes de Milão/ Depois de Milão*, correspondente ao predomínio de uma suposta ideologia *oralista*,

concepção presente na bibliografia aqui consultada com a qual venho dialogando criticamente.

A ideia dessa ideologia *oralista* que perdura por cem anos tem implicado na pouca pesquisa acerca desse longo período. Dificilmente encontramos estudos históricos que tomem como objeto as primeiras décadas do século XX. Este tempo está capturado pelo significado atribuído a uma Idade do Oralismo e, em decorrência dessa apreensão, perdemos a possibilidade de investigar os diferentes processos pelos quais passaram as discussões de aquisição de língua e escolarização dos surdos no citado período.

4. 2 Uma outra escrita para a escrita

Deixarão de ser alunos, por contarem mais de dezoito annos de idade, e por se acharem com instrucção bastante para se communicarem por escripto (...)

Tobias Leite (1870)

Após ter tomado posse como diretor do Instituto, o Doutor Tobias Leite envia em seis de abril de 1869 seu primeiro relatório ao Ministério dos Negócios do Império ao qual o Instituto estava subordinado. Nele, Tobias Leite faz um balanço do estado em que encontrou a instituição. Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho o período que antecedeu à sua chegada foi um momento pouco profícuo em relação à rotina institucional e ao ensino. Seis anos após a saída do fundador Huet, a instituição estava sem rumo. Figura eminente do Império, Tobias Leite assume a direção da instituição empreendendo mudanças significativas em sua rotina.

Aponta no relatório que não havia até aquela data nenhuma lei orgânica ou regimento interno que discriminasse a rotina do trabalho institucional. Era um refazer em novas bases. Naquela altura estavam matriculados treze alunos e quatro alunas.

Uma das primeiras decisões do diretor recém nomeado foi a de marcar exames públicos, rotina comum às instituições de ensino da época. A ideia era divulgar o que os alunos sabiam, para que servisse de comparação com os anos seguintes, já sob o

trabalho de sua gestão. Seria uma espécie de testemunho público do que fora encontrado. O exame foi marcado para novembro com a presença do Imperador. Cumpre destacar que do período que reformulou o ensino (setembro de 1868) até os exames só se passaram dois meses. Nesse curto espaço de tempo os alunos tiveram aulas somente de linguagem escrita.

O Instituto foi reorganizado pelo decreto de n. 4046 em dezembro de 1867⁶, sendo que as transformações operacionais só começaram a ser executadas em agosto de 1868. Com a posse de Tobias, a disciplina de articulação artificial e leitura sobre os lábios, que era dada pelo então diretor Magalhães Couto⁷, foi suspensa. A determinação era a de que o oferecimento dessas disciplinas estaria subordinado à existência de alunos que pudessem ser beneficiados por elas. Também foram suspensas as atividades dos repetidores surdos. No período de 1864/1868 atuaram como repetidores os alunos Esperidião Gonçalves, Tobias Marcellino de Lemos e Maria Pereira de Carvalho. Com a interrupção, somente em 1871 é que retorna a atividade de repetidor com a atuação do aluno Flausino José da Gama, no período de 1871/1878 e do seu substituto, o aluno Gustavo Gomes de Mattos, no período de 1880/1889. No ano de 1879 não houve atuação de repetidor surdo. Vale lembrar que a atuação dos repetidores surdos estava circunscrita às classes iniciais.

O resultado do exame público demonstrou que os alunos pouco sabiam. E mais, constatou que não havia diferença entre os que se encontravam há mais tempo na instituição e os recém chegados. Uma das causas apontadas, no relatório, para esse fracasso seria a insuficiência de professores e, por conseguinte, o fato do ensino inicial ficar por conta dos alunos mais adiantados (repetidores) os quais estavam restritos aos seus próprios conhecimentos, não tendo, portanto, quem prosseguisse com eles no desenvolvimento de aquisição de novos saberes.

⁶ O Instituto foi reorganizado pelo Decreto n.4046 de 19 de dezembro de 1867. Dentre as deliberações contidas no decreto constava a nomeação de professores para as disciplinas de desenho, de matérias secundárias e para o trabalho de articulação artificial e leitura labial.

⁷ Manoel de Magalhães Couto, funcionário do Império, foi indicado para assumir a direção do Instituto após a saída de Huet. Aproveitando sua estadia em território francês estudou, a pedido de autoridades brasileiras, por um tempo no Instituto de Surdos de Paris, objetivando habilitar-se para o novo desafio. Assumiu a direção do Instituto em Julho de 1862, permanecendo no cargo até o ano de 1868. Também lecionava as disciplinas de articulação artificial e leitura sobre os lábios. No ano de 1872, é substituído por Menezes Vieira que assume a cadeira de linguagem escrita.

O programa desenvolvido era baseado no do Instituto dos Surdos de Paris. Ao comentá-lo, o novo diretor vai revelando uma ideia bastante pragmática e de baixa expectativa em relação à formação dos surdos. Para ele, a finalidade dos Institutos não seria de oferecer uma formação literária, e, sim, uma linguagem, de preferência escrita, que levasse ao surdo a possibilidade de estabelecer relações com a sociedade na qual estava inserido. O fundamental para ele seria tirar o surdo do isolamento em que vivia. Não era entusiasta do trabalho de aquisição da linguagem oral, defendendo sua aplicação somente a alguns casos. Formulava então uma crítica aos conteúdos do Regulamento 4.046 que dava primazia ao ensino vocal e ao ensino literário. Quanto ao debate entre a aquisição de linguagem oral e escrita dizia:

A preferência entre essas duas linguagens é o ponto que se debate entre as duas escolas da Europa, a alemã e a francesa. Não vem ao caso expôr os argumentos que de parte a parte tem sido apresentados: basta-me dizer que a linguagem escripta é fácil tanto ao surdo-mudo congênito, como ao acidental, e que a linguagem articulada artificial, sendo possível nos segundos, só por excepção o é nos primeiros, e sempre tão imperfeitamente, que só por curiosidade é tolerável. (Tobias Leite, Relatório- abril de 1869, p.5)

Ao confrontar os programas adotados pelo Instituto de Paris com os desenvolvidos aqui, Tobias Leite percebeu que a prioridade dos franceses era relativa à aquisição de linguagem escrita. Esta era obrigatória para todos ficando facultada à aquisição de linguagem oral somente aos alunos que tinham surdez adquirida e a uns poucos com surdez congênita. O programa, portanto, era diferenciado e essa perspectiva seguirá sendo uma tendência na instituição como veremos claramente nos projetos desenvolvidos nas primeiras décadas do século XX. Essa tendência só será interrompida na gestão de Ana Rímoli, na década de 1950, quando então o projeto será de aquisição de linguagem oral para todos indistintamente.

Seguindo com a comparação entre os programas, o que era praticado pelo Instituto continha, além das disciplinas de linguagem oral e escrita, disciplinas de conteúdo *literário*⁸ como o ensino de francês – provável herança deixada pelo nosso

⁸ Para efeito de diferenciação, havia as disciplinas de conteúdo literário e as disciplinas de conteúdo profissionalizante. O ensino literário corresponderia, com pequenas variações, às disciplinas: matemática, língua portuguesa, história, geografia, religião, dentre outras.

fundador Huet que, como vimos, já havia sido proprietário de um Colégio Francês no Rio de Janeiro, antes mesmo de fundar o Instituto.

Na percepção de Tobias Leite quanto ao ensino na França, todo o esforço estava concentrado na aquisição de linguagem escrita. As outras disciplinas oferecidas nas séries mais adiantadas, como o ensino da história sagrada, por exemplo, eram apenas um meio útil de exercitar a linguagem escrita e não um acesso intelectual aos seus conteúdos. É possível que a confecção de um quadro comparativo e as análises assertivas, para quem estava entrando num campo desconhecido, guardem um sentido com o modo pelo qual o médico Tobias Leite chegou à Instituição. Na realidade, a convite das autoridades do Império, veio a princípio como interventor, somente depois foi confirmado diretor. Anteriormente à sua nomeação, exercia o cargo de chefe de seção da Secretaria de Negócios do Império. Com experiência administrativa, produziu neste relatório um rico diagnóstico da instituição. Podemos afirmar como veremos mais a frente que, durante os vinte e oito anos de sua gestão atravessada por mudanças importantes no cenário político nacional - como a transição do regime monárquico para o regime republicano, o fim da escravidão e a guerra do Paraguai -, permaneceu alinhado a essas suas primeiras impressões, quais sejam: linguagem escrita e uma profissão. Sempre destacou a importância do ensino profissional defendendo que este sim asseguraria ao surdo um lugar na sociedade e a possibilidade de se manter. Já o ensino literário poderia suscitar expectativas muito além de suas reais condições.

No segundo relatório do ano de 1870 o diretor apresenta o que seria um sinal de sucesso na terminalidade dos estudos: a possibilidade de se comunicarem por escrito. Nessa oportunidade defende que qualquer professor que atue na instrução primária poderia também atuar junto aos surdos. Corrobora assim com o conteúdo da circular enviada aos diretores da Instrução Pública da França pelo Ministro da Instrução Sr. Duruy: *Graças a um pequeno numero de processos simples, naturaes, tão fáceis de aprender como de ensinar, os professores primários podem, sem detrimento de seus alumnos, ocupar-se com a instrucção dos surdos-mudos.* (Relatório de Tobias Leite, 1870, p.2)

Dispendioso mesmo seria o investimento em aquisição de linguagem oral. Para o diretor, esse trabalho seria o único que exigiria especialização, não valendo o investimento necessário para poucos surdos serem beneficiados. Segundo ele, não se justificaria mandar para a Alemanha (onde o ensino da linguagem articulada e leitura labial estavam bem desenvolvidos) um professor para habilitar-se nessa disciplina.

Em 1881, um ano após o Congresso realizado em Milão, Tobias Leite manda publicar, já em terceira edição, o *Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos*, tradução da obra do professor Vallade Gabel, do Instituto de Surdos da França. Nele há uma diferenciação interessante para a discussão aqui desenvolvida acerca da questão linguística que envolve a educação de surdos, como vimos ao nos debruçar sobre os relatórios de Milão.

No capítulo dois que trata *Dos diferentes meios em uso para ser compreendido pelo surdo-mudo*, temos um exemplo interessante dos pesos diferenciados que as modalidades oral e escrita das línguas orais e também a língua de sinais adquirem em determinados momentos- nesse caso, no ambiente francês dos métodos mistos no século XIX pré-Milão.

O livro é dividido em duas partes, sendo a primeira teórica, em forma de perguntas e respostas, e a segunda, prática, em forma de lições. Uma das interrogações feitas logo no início do livro era de *quais os meios que se podem empregar para ser compreendido pelo surdo-mudo*. A resposta em tom diferenciado diz que com os surdos sem instrução usam-se fatos materiais, desenhos e linguagem natural dos sinais. Com os surdos instruídos usam-se a palavra artificial (expressão oral), o alfabeto manual e a escrita. Para que possamos compreender melhor o valor diferenciado dessas linguagens nessa obra, que foi referência durante muitas décadas para os institutos de surdos, apresento a seguir a compreensão que se tinha de cada uma delas e de suas modalidades.

Linguagem Escrita

Podemos dizer que, historicamente, a compreensão dos projetos de aquisição de linguagem escrita pelos surdos ficou prejudicada pelo debate dicotômico entre a língua oral e a língua de sinais. Na realidade nos conteúdos dos manuais mais

utilizados no século XIX temos um projeto hegemônico de aquisição de linguagem escrita. Até mesmo, em alguns momentos, a aquisição de linguagem oral ou de sinais seria somente um meio para se chegar à escrita e não um fim como está posto:

- A escrita é para o mudo o que a palavra é para nós, portanto convem habilitá-lo a escrever o mais depressa possível, para que possa quanto antes copiar suas lições, e exprimir-se por escripto. (p. 24)

- A escripta recorda a lembrança dos movimentos da boca aos mudos que tiveram aprendido a fallar, e a lembrança dos signaes mímicos áquelles a quem se tiver ensinado a lingua materna por signaes repetidos; e, o que é muito preferível, a escripta recorda as idéas daquelles que têm conseguido comprehendê-las pela associação immediata do pensamento á palavra escripta, com os que fallão aprendem a comprehender a palavra pela associação immediata do pensamento com a palavra fallada. (p.26)

Em tais teorizações encontramos um forte ideário da educação de surdos, até então pouco veiculado, que seria a função preponderante da escrita para o ensino e a para o processo de socialização dos sujeitos surdos.

Linguagem dos Sinais

No que diz respeito à comunicação por gestos, encontramos as quatro diferenciações, presentes nessa obra, que são os sinais naturais, os sinais arbitrários ou convencionais, os sinais metódicos e a datilologia ou alfabeto manual. Importante observar o papel que cada uma dessas modalidades comunicativas adquire em relação à escrita.

Sinais Naturais – Seria a mistura de sinais espontâneos, de forte cunho iconográfico, podendo ser praticados em conjunto com os sinais arbitrários. *É o conjuncto de signaes naturaes ou imitativos, e de signaes de convenção que os surdos-mudos inventão para exprimir seus pensamentos.* (idem, ibidem, p.14)

O exemplo fornecido, neste livro, de sinal natural é aquele que pode ser compreendido sem explicação: ao colocar as mãos à direita e à esquerda da testa, de forma a representar os chifres de um boi, está se dando a ideia desse animal. No caso de sinais relativos a sentimentos, como a cólera, por exemplo, o sinal se manifesta pela expressão do olhar e pela violência dos movimentos; a vergonha pelo abaixamento das pálpebras, pelo rubor do rosto. Os sinais naturais seriam desenhos no espaço de conteúdos dialógicos que os surdos almejam veicular sem a utilização da palavra. A utilização desse modo de comunicação seria estimulada para os

considerados pouco inteligentes ou com baixa escolarização. Sem terem adquirido as habilidades de ler e escrever, restava-lhes o uso desses sinais para a comunicação do dia a dia. A questão é que esses sinais eventualmente se desenvolviam numa ordenação diferente da escrita, e não continham marcas de gênero, número e tempo que seriam fundamentais para o apoio ao desenvolvimento da escrita:

- P. A linguagem natural dos signaes não segue os incidentes grammaticaes?
- R. Não; quasi nunca os signaes se succedem na ordem das palavras de cada Phrase, e não exprimem as idéas do numero, do gênero, do tempo, e do modo senão quando é indispensavel para entender-se o pensamento.

Nós dizemos:

Eu estou doente
 Eu soffro
 Tu não és sábio
 Tu não trabalhas
 Tenho um jardim
 Eu não gosto de frutas
 Os livros estão sobre a mesa
 Tenho minha caixa de rapé no bolso
 Traze a chave da porta do jardim
 Eu creio que choverá

O surdo-mudo diz por signaes:

Eu doente
 Eu soffrer
 Tu sábio não
 Tu trabalhar não
 Jardim um eu ter
 Frutas eu gostar não
 Mesa livros sobre
 Bolso caixa de rapé minha eu ter
 Jardim porta chave trazer
 Chover futuro eu crer (pg20)

- P. O conhecimento da linguagem dos signaes naturaes é útil a quem quer ensinar surdos-mudos?
- R. Sim, porque conhecendo-se esta linguagem adquire-se mais influencia sobre o alumno, que poderá responder a perguntas, fazer outras, e tornar assim facil a tarefa do ensino.
- P. A que alumnos a linguagem dos signaes naturaes é mais útil?
- R. Aos poucos intelligentes, aos que estão pouco tempo nas escolas especiais.
- P. Por que?
- R. Porque uns e outros, não podendo aprender a ler e a exprimir-se por escripto, e por meio da linguagem natural dos signaes, desenvolvem suas faculdades intellectuaes de tal modo que aprendem seus deveres de homens e de christãos. (idem, ibidem, pp.21-22)

Sinais Convencionais ou Arbitrários – Estes seriam o que hoje denominamos língua de sinais. Também aqui a ideia apresentada para o processo de aquisição de linguagem escrita é a de evitar o estímulo aos sinais arbitrários e trabalhar prioritariamente com a datilologia que, embora realizada pelas mãos, é versão dos alfabetos das línguas orais.

- P. Daí um exemplo desses siganes.
- R. Quando para dizer – ainda não – se bate duas ou três vezes com a junta do dedo pollegar no queixo, se faz um signal puramente arbitrário, cujo sentido só o uso póde ensinar. Do mesmo modo dous dedos dispostos em fôrma de V na face significa *vinho*.(pg17)
- P. Os surdos-mudos, portanto, empregão naturalmente a figura de rhetorica que consiste em designar a parte pelo todo?
- R. Sim, muitas vezes elles dão o nome do objecto para designar a qualidade dominante; assim, por exemplo, para exprimir as idéas de mansidão e de força empregão os signaes que exprimem *carneiro* e *leão*. (idem, ibidem, p.19)

Sinais metódicos – Sistema de sinais criado pelo Abade L’Epée cuja função era dar suporte ao desenvolvimento da linguagem escrita. A lógica da utilização dos sinais deveria estar subordinada à ordenação frasal da língua escrita. A impossibilidade de manter sempre essa ordenação desestimulou a sua utilização.

- P. O que são signaes methodicos?
- R. São signaes executados como os naturaes com as mãos e com os braços, mas que, acompanhando invariavelmente a ordem das palavras da cada phrase, complicão-se muito na expressão do gênero, do numero, da pessoa, do tempo, do mod, etc. (pg19)
- Porque se dá preferêcia aos signaes naturaes? Parece que seriam preferíveis os signaes methodicos do abbade L’Epée.
- A experiência tem mostrado que os signaes methodicos não fazem dos surdos-mudos senão traductores inconcientes, absolutamente incapazes de exprimir por escripto suas próprias idéas. Nunca em estabelecimento algum se tem podido conseguir que os surdos-mudos se sirvão dos signaes methodicos em suas relações particulares; prova evidente de que esses signaes não servem para exprimir todas as idéas. (ide, ibidem, p.21)

Dactilologia ou alfabeto manual - Seria a representação das letras do alfabeto em diferentes posições das mãos na formulação de palavras.

- P. A dactylologia pois não é uma lingua?
- R. Não, é a *pronunciação manual* das palavras de uma lingua, é uma escripta volante que traça palavras sem tinta, sem penna, papel, lápis, nem pedra.
- P. A dactylologia despreza os signaes de pontuação?
- R. A dactylologia traça no ar os acentos com o indicador destacado dos outros dedos, e os outros signaes da pontuação com a mão inteira.
- P. A dactylologia tem, para a instrucção dos surdos-mudos, outras vantagens sobre a escripta, além da commodidade e da fugacidade?
- R. Sim. O surdo-mudo, que estuda suas lições pela dactylologia, grava as palavras na memória muito mais facilmente do que se estudasse por transcripções repetidas.
- P. É pela dactylologia que convem começar a instrução do surdo-mudo/
- R. Não há grande inconveniente em ensinar logo no começo a dactylologia, quando se tem um alumno humilde, dócil e intelligente.
- P. Para ensinar a ler aos que ouvem, não se começa por fazer conhecer as letras?

- R. É verdade, mas nessa ocasião já elles sabem a lingua materna, que se vai ainda ensinar ao mudo. A mãe cultiva, e esclarece a intelligencia do menino antes de o fazer fallar; habitua-o a comprehender as palavras e as phrases, e não a repetir separadamente as letras a,b,c, etc. (idem, ibidem, p.28)

Há que se destacar a importância que a prática da datilologia vai assumir no processo de aquisição de linguagem escrita pelos surdos. A formação de palavras escritas através das mãos será estimulada representando uma forma muito utilizada de comunicação entre surdos e entre estes e ouvintes. Os surdos que foram trabalhados nessa perspectiva formam uma geração que utilizam prioritariamente a datilologia e menos a língua de sinais. Alunos do INES das décadas de trinta e quarenta, do século XX, cujo projeto tinha como foco principal o desenvolvimento da capacidade da escrita, comunicam-se prioritariamente pelo alfabeto manual ou datilologia.

Linguagem Oral (leitura sobre os lábios e articulação artificial)

Assumindo posição antagônica à comunicação pelos sinais, a aquisição de linguagem oral está no centro do debate que vem sendo travado acerca da educação dos surdos. Sempre foi eivada de fortes argumentos contra e a favor do desenvolvimento de propostas para a sua aquisição, desde os primeiros manuais de educação de surdos datados do século XVII até a criação da ideia de uma *ideologia oralista* vencedora por mais de um século⁹.

- P. O que é a leitura sobre os lábios?

- R. É a arte de conhecer pelo movimento dos lábios e das outras partes da face as palavras que não se ouvem.

- P. E a articulação artificial?

- R. A articulação artificial é a palavra aprendida pela vista e pelo tacto; chama-se também palavra morta, porque os que della usão não têm consciência do que pronunciação, pois que o fazem por uma espécie de *mastigação*. (idem, ibidem, p.22)

- P. Sendo a palavra um meio de comunicação universalmente empregado, não seria mais vantajoso faze-los fallar, do que ensinar-lhes a exprimirem-se por signaes e por escripto?

⁹ A aquisição de língua oral tem sido tratada – por alguns autores ouvintes e por um segmento representativo dos surdos, a partir da década de 80 do século XX – como um grande projeto ideológico ideologia oralista- que teve como consequência a submissão dos surdos pelos ouvintes. No documento elaborado pela comunidade surda presente no V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS na UFRGS, em abril de 1999, e enviado para o Ministério da Educação, consta no item 20 das Políticas e Práticas Educacionais para Surdos: *Promover a recuperação daqueles indivíduos surdos que por muito anos foram mantidos no “cativeiro” dos ouvintes, possibilitando sua integração à sociedade.*

- R. Certamente, mas não se deve tentar o impossível. A palavra, que desenvolve tão bem e tão prontamente a intelligencia dos que ouvem, é impotente para levar luz á intelligencia dos surdos-mudos de nascimento; não serve a estes senão para exprimir idéas que elles tenham adquirido por outros meios. (idem, ibidem, p.23)

O debate em torno das línguas presente nessa obra de referência revela a centralidade que a aquisição de linguagem escrita assume. Tanto a língua de sinais quanto a língua oral são pensadas sempre de modo relacional com a escrita, num tom avaliativo de modo que se possa mensurar se a operação pela aquisição dessas línguas- e sua utilização- está em contradição com a aquisição da escrita ou se são parceiras no esforço por sua aquisição.

Uma outra fonte importante para a compreensão dessa discussão, que teve alguns de seus conteúdos citados no primeiro capítulo deste trabalho, é o Livro de Atas e Pareceres da Câmara de Instrução do ano de 1884. Ali está registrada a discussão travada entre o diretor Tobias Leite e o professor Menezes Vieira. Trata-se da 26^a Questão, constante no documento, que tinha como tema a Educação dos Surdos-Mudos. São pareceres antagônicos pelos quais podemos confirmar a perspectiva do médico Tobias Leite, que era aquisição de linguagem escrita e uma profissão, e a perspectiva do professor Menezes Vieira, aquisição de linguagem oral e uma profissão. Convergiam somente ao delimitar a educação de surdos à instrução primária: *O surdo-mudo é um cidadão apto a receber uma educação completa; o Estado, conforme promessa, cabe o dever de dar-lhe a educação primária.*

Menezes Vieira era favorável à manutenção da cadeira de linguagem articulada e condenava o investimento em linguagem escrita, que julgava desnecessário no contexto de uma sociedade onde a grande maioria era analfabeta. Para o professor Vieira restituir a uma sociedade, majoritariamente analfabeta, alguns surdos sabendo ler e escrever de nada valeria, já que poucos teriam condições de conservar essa habilidade, por não ter circunstâncias de empregá-la. No Brasil das últimas décadas do século XIX eram raras as pessoas que sabiam ler e escrever; por isso, ele defendia prioritariamente programas de aquisição de linguagem articulada ou oral.

No seu entendimento, o domínio da linguagem articulada ampliaria as possibilidades de socialização do surdo, na medida em que todos poderiam compreendê-los. Já somente o domínio da linguagem escrita, para efeitos de

comunicação com os ouvintes, restringiria suas possibilidades, pois teria poucos interlocutores. Nas palavras conclusivas de seu parecer, Menezes Vieira defendia que:

O instituto dos surdos-mudos da Brazil corresponderá ao fim para que foi creado, educando por meio da palavra articulada.
 Para que a educação effectue mais rápida e proficuamente convirá tornar evidente:
 Que a palavra articulada pôde ser adquirida pela vista e pelo tacto;
 Que a leitura sobre os lábios deve ser ensinada desde os primeiros annos.
 Afim de vulgarisar estas idéas cumpre:
 Que os vigários propaguem-n'as entre os seus comparochianos;
 Que nas escolas primarias o ensino da leitura e da escripta seja feito pelo mesmo processo empregado nos institutos de surdos-mudos;
 Que nessas escolas, especialmente nas do sexo feminino, em um dos livros de leitura expressiva trate-se da primeira educação que o surdo-mudo deve receber no seio da família. (idem, ibidem, p.6)

Portanto, aqui, o desenvolvimento das habilidades de linguagem escrita e de aquisição de linguagem oral estava em oposição e com pesos diferentes.

Vale lembrar que as posições assumidas pelo professor Menezes Vieira foram decorrentes de sua viagem à Europa em missão oficial para acompanhar os trabalhos nas instituições depois da deliberação de Milão. Nessa oportunidade visitou inúmeros institutos de educação de surdos, dentre eles os de Paris, Bruxelas, Colônia, Berlim, Leipzig, Munique, Zurique, Milão e Lion. Voltou bastante entusiasmado com o ensino pelo método oral, sendo responsável pela sua adoção no Instituto até o ano de 1889, ocasião em que o diretor envia ofício ao governo datado de 14 de dezembro informando que os alunos que frequentavam a cadeira de linguagem articulada – método oral – não apresentavam níveis satisfatórios de instrução, ao passo que os que foram trabalhados pela linguagem escrita haviam tido melhor desempenho. Como consequência, o governo, através do aviso de 26 de dezembro de 1889, ordenou que só fossem matriculados na aula de linguagem articulada os alunos que, na compreensão do diretor e do professor, tivessem condições de receber com proveito o ensino pelo método oral, sem prejuízo do ensino pela linguagem escrita. Discordando dessa deliberação, Menezes Vieira decide sair da instituição.

Podemos admitir, no entanto, que havia um item de convergência entre o diretor e o professor. Como vimos acima, ambos tinham a mesma visão quanto ao limite desse ensino. Neste período não estava em pauta oferecer aos alunos surdos

níveis superiores de educação nem aos surdos que, em sua maioria, vinham das classes populares, nem aos ouvintes dessas mesmas classes.

A defesa era pelo ensino de primeiras letras ou primário. Ressalva, no entanto, o Doutor Tobias que, aos surdos que se *distinguiem na instrução primária, quizerem e poderem, não faltarão meios de prosseguir nos estudos.* (p.3) Embora fazendo esta ressalva defendia

Seja porque ao desenvolvimento de suas faculdades intellectuaes falte o sentido que concorre com o maior contingente para a educação social do homem – a audição; seja porque a surdo-mudez é mais frequente nas classes desprovidas de meios de fortuna, o facto é que poucos têm-se tornado notáveis nas letras.

A esta razão geral accresce outra especial ao Brasil, e é que a quase totalidade dos surdos-mudos brasileiros são filhos de pequenos lavradores, que vivem disseminados pelo vasto interior do paiz, ou de pobres operários das cidades, que carecem cêdo do auxilio de seus filhos para a manutenção da família. Parece-me pois conveniente que, ao menos por ora, a instrucção do surdo-mudo brasileiro se limite á primaria, como a têm definido os últimos progressos da instrucção publica.(idem, ibidem, p.3)

Destacando a questão de classe social em seu relatório, o diretor Tobias nos põe em contato com mais uma variável de peso atuando no desenvolvimento de projetos de ensino para surdos em uma instituição pública, única com o fim a que se destinava, no final do século XIX. Penso que a tradição de ensino profissionalizante no Instituto, essa sim por quase cem anos, vem alinhar-se ao perfil sócio-econômico dos alunos que o frequentaram. Parece que as deliberações ou recomendações de Milão vão sendo diluídas nas razões que compõe o mosaico das condições objetivas da história. Dezesesseis anos depois de Milão, em 1896, o professor do Instituto, Moura e Silva, apresenta um relatório sobre sua permanência por quase um ano no Instituto de Paris. Fora estudar a repercussão da supremacia do ensino pelo método oral em território francês, deixando-nos com as seguintes ponderações:

(...) adoptado o *methodo oral puro* como meio uniforme de instruir a todos os alumnos do Instituto de Pariz, se tornou logo necessária uma medida que, si não remediase a similhante mal, ao menos o attenuasse.

Essa medida (a única aliás possível, emquanto se não fizer a definitiva organização d'aquelle estabelecimento no sentido, ou de serem alli acceitos unicamente os surdos aptos para a articulação, mantida a actual uniformidade do ensino pela palavra; ou de também serem nelle educados, mas por outro systema, os surdos a quem não aproveita o *methodo oral*), foi – abandonar-se a classificação pela *idade*, adoptada nos primeiros

tempos de novo ensino, e recorrer-se á *selecção* dos alumnos, tomando-se como base a *intelligencia* e principalmente a *aptidão* de cada um d'elles para *fallar*. (idem, ibidem, p. 8)

E as seguintes conclusões:

1 ° - que todos os alumnos de fraca intelligencia, *les arrièrés*, aos quaes se destinam as ultimas secções de cada anno, não se prestam absolutamente ao ensino pela palavra: além de tempo e dinheiro gastos inutilmente com elles, semelhante ensino é verdadeiro martyrio para essa categoria de surdos, duplamente infelizes, e sacrificio sem nome para o pobre mestre;

2° - que os que ensurdeceram depois de haverem adquirido o uso da palavra, e os semi-surdos, principalmente d'entre uns e outros os que são intelligentes, articulam, em geral, satisfactoriamente, podendo ser ouvidos com prazer;

3° - que a articulação dos surdos de nascença, salvo raríssimos privilegiados, é sempre penosa, difficil e desagradável.

Eis, pois, Sr. Director, os factos que me levam a affirmar-vos que a palavra articulada não deve, porque não pôde, ser aceita como meio de educar e instruir *indistinctamente* a todos os surdos-mudos.

Portanto, vai se tornando cada vez mais difficil sustentar a adoção absoluta e acrítica do ensino pelo método oral no Instituto. O que veremos a seguir, período correspondente às primeiras décadas do século XX, são algumas tentativas pontuais e pouco profícuas em trabalhar somente com o método oral. Somente na década de cinquenta, esse ideário milanês é retomado nas condições objetivas de seu tempo.

4. 3. Ensino profissionalizante e uma linguagem

(...) mas para chama-las, usa-se uma designação mímica individual. E diz-nos fazendo os respectivos gestos:

- Olhe, uma chama-se assim: e bate no queixo com dois dedos. Este, assim: e toca o lábio inferior....

Dahi a pouco sei o nome de todos. Ensaio para ver se dá certo. E os pequenos me approvam, contentíssimos. Começo a gostar de estar ali. Tenho vontade de dizer uma porção de coisas áquellas crianças.

Cecília Meireles

O regulamento aprovado pelo decreto de n.3.964 de 23 de março de 1901, assinado pelo então ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores, Campos Salles, e pelo presidente da República, Epitácio Pessoa, define o ensino no Instituto

como *litterario e profissional*. Ao ensino literário caberiam as seguintes disciplinas: *língua portugueza, com o maior desenvolvimento possível; mathematica elementar com aplicações pratica ás necessidades da vida commum; historia e geographia do Brazil; lições de cousas pelo methodo intuitivo*. Quanto aos métodos de ensino seriam adotados o método misto ou combinado (sinais e escrita) em todas as disciplinas e o ensino da linguagem articulada e da leitura sobre os lábios seriam oferecidos apenas aos alunos que se mostrassem aptos para recebê-los. Os critérios adotados para esta seleção já vimos acima. Quanto ao ensino profissional, o aluno teria direito a um percentual em média de 50% sobre o produto da venda dos objetos por eles fabricados. Nessa altura as oficinas eram de arte tipográfica, encadernação, douração e de sapataria. O total de alunos matriculados era em torno de cinquenta.

Em 1911, um novo Regimento amplia para todas as disciplinas o método oral puro. Essa experiência durou apenas três anos. No seu relatório de 1914, o então diretor do Instituto, Custódio Martins, aponta para uma outra questão de extrema relevância que, ao refletirmos sobre ela, nos habilita a melhor compreender as inúmeras variáveis que atuavam na construção dos projetos educacionais no Instituto. Além das questões linguísticas, do perfil sócio-econômico do aluno, das habilidades do professor, da falta de recursos governamentais, havia a questão da faixa etária de ingresso considerada tardia para trabalhar aquisição de linguagem oral.

A prática demonstra o que já era em outros estabelecimentos da Europa e dos Estados Unidos conhecido. Os surdos-mudos são aptos para a prenderem a linguagem articulada até a idade de 7 anos. Esta capacidade vai diminuindo gradualmente à medida que o aluno vai crescendo, de modo que aos 9 e 10 anos, a percentagem dos aptos é muito diminuta. Neste ano verificou-se uma percentagem muito pequena nos alunos aptos a tirarem proveito do ensino oral, talvez menos de 10%.

É, pois necessário que V. Excia. Reforme o regulamento deste Instituto, permitindo a entrada dos alunos de 6 a 10 anos no máximo, entrada esta que só é permitida no regulamento em vigor aos alunos de 9 a 14 anos.

Parece de toda conveniência ao ensino que as quatro cadeiras de língua portuguesa sejam divididas, de modo a ficar duas cadeiras para o ensino de linguagem articulada, sistema oral puro, e duas cadeiras de linguagem escrita”. (Separata da Revista do Serviço Público ANO V – VOL IV –N.2, novembro de 1942, p.19)

Essa questão só será resolvida em 1931, através do decreto n. 19.606 de 19 de janeiro de 1931, que definiu a idade mínima de sete anos para o ingresso no Instituto.

Vale destacar que, a despeito das complexas discussões sobre aquisição de língua, o ensino profissionalizante estava bem mais resolvido. O investimento foi sendo ampliado nas oficinas, principalmente a partir do decreto nº. 16.782, de janeiro de 1925, do recém criado Departamento Nacional de Ensino, passando o Instituto à classe de estabelecimentos profissionalizantes.

Já nos anos 1930, inúmeras oficinas funcionavam e a produção dos alunos em diversas atividades proporcionava a eles uma receita que poderia ser retirada ao término do Curso. Esse retorno financeiro era fundamental para que pudessem seguir com suas vidas já fora da Instituição. É sabido que alguns surdos abriram seus próprios negócios já que todos saíam dominando um ofício. As oficinas eram de madeira, couro (sapataria) e encadernação para os meninos e costura e bordado para as meninas. Nesta altura elas já estavam de volta em regime de externato. Como vimos no segundo capítulo, a oficina de encadernação era sucesso absoluto. Nos documentos de natureza administrativa dessas primeiras décadas a grande maioria era de correspondências de instituições encomendando a encadernação de livros, relatórios, atas e outros.

A compreensão era a de que o ensino profissional atendia ao perfil majoritário dos alunos da instituição. Parece que o ensino pelo método oral estava em contradição com esse perfil. O que podemos observar é uma recorrente justificativa da impossibilidade de se aplicar com sucesso o método oral. Para o diretor Armando Lacerda, o desenvolvimento do ensino oral dependia muito da cultura intelectual e material do país. Em suas palavras,

Os surdos-mudos brasileiros, cujo número atual e cuja distribuição pelo nosso território ainda não conhecemos com precisão, vivem na sua maioria espalhados pelo interior e pertencem a famílias econômica e culturalmente mal aquinhoadas. Frequentemente os pais de uma criança surda só vêm a saber que é possível dar-lhe educação adequada quando a mesma já tem 10,12,ou 14 anos. É ainda possível enviá-la ao Instituto, onde fará o aprendizado de uma profissão manual, que a tornará um cidadão útil, e ser-lhe-á ainda possível adquirir algum conhecimento da nossa língua, mas só pelos métodos silenciosos, só no seu aspecto gráfico. O ensino oral seria infrutífero em tais casos. E a idade predominante dos candidatos à matrícula provenientes do interior é entre 10 e 12 anos. Vê-se, pois, que é um problema que só a propagação da instrução e de certo bem estar econômico entre as nossas populações campesinas, o que é uma função também do tempo, poderá resolver satisfatoriamente.

(DASP- Separata da *Revista do Serviço Público*, ANOV- VOLIV- N.2, novembro de 1942, p.20)

Dessa maneira, podemos identificar os pesos distintos que essas línguas tinham. Parece que a comunicação pelos sinais estava destinada aos que não pudessem adquirir linguagem oral.

Oito anos antes da realização dessa matéria do DASP, é publicada a *Pedagogia Emendativa do Surdo Mudo* de autoria do Doutor Armando Lacerda. Nesse documento ele defende a ideia de que são dois os objetivos principais da educação de surdos, quais sejam: o conhecimento de uma linguagem e a habilitação profissional. Essa compreensão, de fato, já vinha sendo adotada pelos seus antecessores. No entanto, foi elaborado um plano de atendimento diferenciado para a aquisição de linguagem. A ideia era dividir os alunos entre os que tivessem aptidão para a linguagem articulada e os que só poderiam ser trabalhados pela linguagem escrita. Para tanto, estabeleceu a confecção de uma ficha do aluno que registrasse todos os seus dados pessoais, a perda auditiva e a capacidade mental. As informações constantes no documento serviriam de base para o seu plano pedagógico.

Essa divisão deu origem a dois departamentos, o oral e o silencioso. No primeiro, o ensino teria como foco o desenvolvimento da linguagem articulada e a leitura labial destinados aos surdos profundos e a acústica oral aos surdos severos. No segundo, o ensino teria como foco o desenvolvimento das habilidades de escrita aos surdos que apresentassem retardos na inteligência e, também, aos que entraram para a instituição depois dos nove anos.

Cumprir destacar o valor diferenciado que essas linguagens tinham em seu projeto. A escrita era uma modalidade de ensino destinada aos que não pudessem ter a fala e a audição trabalhadas. Quanto à comunicação pelos gestos, de fato não era estimulada nem proibida. Na realidade era considerada um meio de comunicação mais fácil e da preferência dos surdos. No entanto, o Doutor Armando preconizava a sua substituição pela datilografia como suporte para a aquisição da escrita, sendo o desenvolvimento desta habilidade um dos focos de sua proposta pedagógica como vimos acima. Também em importantes centros europeus a ideia difundida era a mesma, ou seja, o reconhecimento que o desenvolvimento da fala não era para todos.

O debate desenvolvido no âmbito da educação de surdos sobre aquisição de linguagem oral valia-se do forte discurso científico que caracterizou o período. Seu maior representante no Instituto era o professor Saul Borges que viajou algumas vezes para a Alemanha, onde buscava se atualizar a fim de trazer novas técnicas para o seu trabalho na instituição.

4. 4.

O verbo é falar a moda milaneza

O Pião¹⁰

O pião entrou na roda, ó pião! (bis)
Roda, pião! Bambeia, pião! (bis)

Sapateia no terreiro, ó pião! (bis)
Roda, pião! Bambeia, pião! (bis)

Mostra a tua figura, ó pião! (bis)
Roda, pião! Bambeia, pião! (bis)

Faça uma cortesia, ó pião! (bis)
Roda, pião! Bambeia, pião! (bis)

Atira a tua fieira, ó pião! (bis)
Roda, pião! Bambeia, pião! (bis)

Entrega o chapéu a outro, ó pião! (bis)
Roda, pião! Bambeia, pião! (bis)

Crianças formadas em roda, de mãos dadas, com uma criança no centro. A roda movimenta-se enquanto as crianças cantam. Aquela que está ao centro interpreta mimicamente a letra, até que, no último verso, finge entregar o chapéu à companheira que deverá substituí-la. (Dória.1958, p.79)

Um dos principais sentidos da educação de surdos na década de 1950 no Brasil e no resto do mundo é a aquisição de linguagem oral. Guimarães¹¹ (1961) em

¹⁰ Uma das atividades de desenvolvimento da linguagem oral no Instituto na década de 1950. O exercício em questão está publicado no livro Ensino–Oro–Áudio–Visual para os deficientes da Audição de autoria de Ana Rímoli de Faria Dória

¹¹ Jorge Sérgio L. Guimarães, surdo, publicou, em 1961, o livro *Até Onde Vai o Surdo* que reúne quarenta artigos de sua autoria publicados, ao longo da década de cinquenta, no semanário Shopping

seu livro *Até Onde Vai o Surdo*, dedica um artigo sobre a Federação Mundial dos Surdos, nessa oportunidade destaca o trabalho que a entidade vem fazendo em prol dos surdos em diversos países e a campanha pela utilização do método oral:

Por falar na obra de Federação Mundial dos Surdos estão filiados nela 49 nações, até o presente momento. A sua máxima preocupação é promover junto à Assembléia das Nações Unidas, a readaptação dos surdos em todos os setores, elevando-os às condições de pessoas normais e livres, com a apresentação de vários programas organizados, inspirados pela “Declaração dos Direitos do Homem”. Para isso, tiveram enorme realce os últimos Congressos Mundiais dos surdos, realizados respectivamente em Zagreb, Iugoslávia, em 1955, e em Wiesbaden, Alemanha, em 1959. A Federação, atualmente presidida pelo Sr. D. Vukotic, tomou parte ativa em numerosas iniciativas da O.N.U., aproveitando a ocasião para alertar a opinião pública para os problemas gerais dos portadores de deficiência auditiva, apelando aos governos dos demais países pela criação de um número maior de escolas especializadas, dotados dos mais modernos meios pedagógicos, para combater o analfabetismo entre os surdos do mundo inteiro, além de dar aos milhões de surdos abandonados e sem proteção, toda a assistência alimentar médica e dentária. Proporcionando-lhes uma educação condigna, eles poderão se tornar aptos e aceitos na sociedade. Habitualmente a Federação fornece dados importantes às organizações de caráter internacional como U.N.E.S.C.O. , O.M.S. e O.I.T. para que estas examinem cuidadosamente a nossa situação. Aliás, têm recomendado que seja apoiado e divulgado com uma campanha gigantesca o método oral, através do qual o surdo aprende a falar, sob orientação de um professor de longo tirocínio. (Guimarães, 1961, p. 91)

Interessante lembrar que as críticas mais contundentes que a gestão de dona Ana recebe concentram-se na adoção do método oral e na ideia de caridade sem foco na escolarização. Quanto à primeira, como tem sido dito, seria uma adoção da *ideologia oralista*, como se esta fosse uma decisão pessoal ou circunscrita apenas à sua gestão no Instituto brasileiro. O documento acima revela a extensão desse projeto e ainda nos informa acerca das instituições da ONU que mantinham naquela altura um diálogo constante com a Federação Mundial de Surdos. As três citadas dizem respeito à educação (UNESCO), à saúde (OMS) e ao trabalho (OIT). Difícil pensar qualquer projeto para surdos (ou ouvintes) que não venham sustentados por esses três pilares. E mais difícil ainda é pensar o desenvolvimento de projetos educacionais para surdos que de fato não contemplem um projeto de aquisição de língua, seja ela qual

News do Rio e no periódico *Jornal das Moças*, ambos do Rio de Janeiro. Os artigos contêm temas bem variados, não só relativos aos surdos, como de interesse geral. Destaco o artigo que escreveu sobre Elza Dreifuss, judia alemã, surda-cega, que foi morta na câmara de gás junto com sua família pelo regime nazista. Em outro artigo revela que o momento mais emocionante de sua vida foi quando conheceu a norte-americana Helen Keller, na ocasião de sua visita ao Brasil.

for, já que essa aquisição não se dá naturalmente. Como ter prioridade na aquisição dos conteúdos das disciplinas escolares em alunos que demandam projetos de aquisição de língua? Em relação a essa questão diz Soares (1999, p.100):

(...) ao alterar as prioridades, colocando o ensino das disciplinas escolares na dependência da aquisição da língua oral, a proposta de educação de surdos, encabeçada pela professora Ana Rímoli, estaria revelando o aspecto contraditório do seu próprio discurso de formar cidadãos úteis à Pátria, pois esse encaminhamento estaria dificultando ainda mais a participação dos surdos no mercado de trabalho, sendo este um dos componentes facilitadores de inserção social.

Se não fosse através da linguagem oral, em que modalidade linguística se daria o conhecimento reclamado pela autora? Ainda na mesma linha argumentativa Soares (1999) fala acerca de dona Ana:

(...) Pelas exigências da época, quando o acesso ao saber escolar passou a ser mais exigido, em razão da intensificação da industrialização e urbanização, a principal responsável pelas reformas do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (que teve inclusive seu nome modificado para Instituto Nacional de Educação de Surdos) e pela disseminação do atendimento do surdo para todo o país, não incluiu, com o mesmo rigor de tratamento dedicado ao domínio das técnicas de desenvolvimento da linguagem oral, os procedimentos que deveriam ser empregados, por parte dos professores, para que o surdo-mudo, além da fala, tivesse também certo domínio do saber escolar. (idem, ibidem, p. 103)

Com efeito, essa continua sendo uma questão a desafiar as atuais políticas educacionais para surdos: conjugar projetos de aquisição de língua com projetos de aquisição de conhecimento formal, disciplinar, sem estabelecer prioridades.

O que diz dona Ana:

Em qualquer escola primária, o problema da linguagem é de vital importância; dado o seu caráter socializador, por excelência.

Na escola de surdos o problema da linguagem cresce de importância; a socialização da criança depende integralmente do progresso na aprendizagem da linguagem, da mecânica da fala, propriamente dita. Este mecanismo, laboriosamente pôsto em funcionamento, é que vai fornecer os elementos fonéticos que permitirão ao surdo organizar seu pensamento de forma inteligente e adequada, ao contato do mundo civilizado, na intercomunicação social.

É através da linguagem que a criança surda vai aprender as demais noções que o seu espírito pode armazenar; é por isso que urge ensiná-la a compreender a linguagem dos seus semelhantes na intercomunicação social, e a falar, expressando-se de forma normal e conveniente; enquanto seu vocabulário se amplia e seu espírito se volta para a vida que se anuncia interessante e promissora, sua inteligência vai desabrochando aos poucos, redundando em maior eficiência na aprendizagem.

O ensino da linguagem abrange vários aspectos que merecem referência minuciosa:

A. Mecânica da fala.

B. Linguagem (ensino oral e escrita do esboço do idioma).

1. As impressões recebidas na prática da linguagem, alcançam a mente da criança por meio de diferentes atividades, a saber:

- a) conversação a respeito do ambiente que rodeia o educando;
- b) contar, ler histórias (ou versos);
- c) ditado e leitura oral pelo professor (compreensão da fala);
- d) reuniões (côro, jogos etc.);
- e) leitura oral ou silenciosa (pelo aluno);
- f) escrita (sobre os motivos do ambiente em que vive);
- g) uso de um livro (pelos alunos mais velhos);
- h) notas escritas na escola ou fora dela;
- i) relatos de filmes, quadros, excursões etc.;
- j) resposta às cartas de casa;

2. Pra expressão, as crianças deverão praticar:

- a) exercícios orais e conversação em tórno da professôra, do diretor e demais pessoas do colégio, de pessoas de casa, e outros colegas;
- b) dramatização, interpretação;
- c) fala, pròpriamente dita;
- d) fala rítmica, em coro;
- e) história lida ou contada pelo professor introduzindo alterações feitas pelas crianças;
- f) orações em côro;
- g) jogos de linguagem falada ou escrita;
- h) exercícios escritos referentes aos itens acima;
- i) composição incluindo a escrita no diário;
- j) interpretação de desenho, figuras etc.

Os assuntos referentes à linguagem (gramática, via de regra) e aos conhecimentos gerais serão parte integrante do programa de linguagem, pois como vimos, é através desta que a criança surda deverá aprender tôdas as demais matérias do currículo do curso primário. (pp. 33- 34)

Um dado importante para que não percamos de vista as reais atribuições do Instituto: na década em questão, o Instituto oferecia o curso Pré-primário (entre 5 e 7 anos), o curso Primário (entre 8 e 13 anos), o curso Industrial (entre 14 e 18 anos), o curso de Artes Plásticas e, a partir da portaria n ° 85, de 5 de fevereiro de 1959, o curso Comercial¹². Somente na década de 1970, de acordo com a Lei 5692/71 é que o Instituto vai implantar o ensino de primeiro grau. Portanto o que o Instituto oferecia

¹² O curso Comercial do Instituto foi denominado Escola Comercial Clóvis Salgado com enquadramento legal na Lei orgânica do Ensino Comercial.

era o ensino de linguagens (oral e ou escrita) e uma profissão. A continuação dos estudos seria nas escolas regulares.

Como vimos, nas palavras de dona Ana e no sentido de sua década, o verbo era *falar*. No seu depoimento para o acervo da Instituição, a principal assessora de dona Ana, a fonoaudióloga e psicanalista Regina Morizot (2007)¹³, ressalta o que identifica como um tempo muito especial:

(...) tudo era muito forte, havia um espírito otimista, muita alegria e proximidade com os alunos. As idades eram muito próximas e éramos estimuladas a falar com eles o tempo todo. Almoçávamos juntos, passeávamos. Havia no ar uma ideia de futuro, de integração.

Quanto à proibição da *comunicação gestual* - ideia muito difundida nas narrativas sobre esse período - vamos encontrar iniciativas dessa gestão que não confirmam esse ideário de proibição. O desestímulo, sim, mas a proibição, não. Senão vejamos: era comum, em alguns períodos de sua história, a contratação de ex-alunos para trabalhar no próprio Instituto quando terminassem o curso. Com apenas oito anos de funcionamento, a instituição já havia feito a contratação de ex-alunos para atuarem como repetidores¹⁴.

Na década de cinquenta, dona Ana, na contramão da muito repetida *ideologia oralista*, contrata um número significativo de ex-alunos, quase trinta, que vão assumir as oficinas profissionalizantes e, também atuarão como inspetores. Essa deliberação nos desafia a desenvolver o seguinte raciocínio: se era proibida a utilização da comunicação por sinais, então não fazia sentido contratar surdos para atuarem com alunos surdos, e, sim, ouvintes para estimular o desenvolvimento da linguagem oral, já que proibir a comunicação gestual entre surdos seria impensável.

¹³ Regina Morizot é professora, fonoaudióloga e psicanalista. Foi aluna do Curso Normal Especializado e também a principal assessora de Ana Rímoli. Num artigo recente sobre a história da fonoaudiologia no Brasil, destaca a importância de dona Ana para a consolidação desse campo do conhecimento. Concedeu entrevista nas dependências do INES, em maio de 2007.

¹⁴ Até o ano de 1889, ano da proclamação da República no Brasil, atuaram como repetidores no Instituto os alunos: Esperidião Gonçalves Fiúza 1864/1868, Tobias Marcellino de Lemos 1864/1868, Maria Pereira de Carvalho 1864/1868, Flausino José da Gama 1872/1878, Gustavo Gomes de Mattos 1880/1889. Também atuaram em outras atividades João Flávio de Azevedo 1869/1871, como despenseiro e Joaquim Maranhão em 1871, como mestre do ofício de sapateiro.

Essa questão vai aparecer nos anos 1970, sendo objeto de muita polêmica. No ano de 1974, foi realizado o I Seminário Brasileiro Sobre Deficiência Auditiva, promovido pelo Ministério da Educação em parceria com o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, nas dependências do INES. Ao fim dos trabalhos, foram apresentadas sugestões e recomendações ao MEC. No documento enviado, constaram algumas recomendações complementares, porque essas não foram aprovadas por consenso. A de conteúdo mais polêmico dizia que deveria haver uma complementação de conteúdo na seleção de candidatos a cursos de Professores de Deficientes da Áudio-Comunicação, no sentido de impedir o ingresso daqueles que possuíssem distúrbios de audição e de linguagem, ficando impossibilitados de exercer adequadamente a sua profissão. Na medida em que o sentido da educação de surdos tinha como foco, nessa altura, o desenvolvimento da fala, o surdo que desejasse se formar para ser professor de seus semelhantes era impedido de fazê-lo (ROCHA, 2007).

Embora na gestão de Ana Rímoli o foco fosse o mesmo, este não a impediu de realizar significativa contratação de ex-alunos para exercerem inúmeras atividades, inclusive as de natureza pedagógica (mestre de oficina).

Em carta enviada ao Instituto, recentemente, a professora Norma Nunes de Souza, formada na década de 1950 na gestão de Ana Rímoli, faz as seguintes considerações acerca da questão linguística:

(...) A discussão sobre linguagem de sinais e falada é antiga e, ao meu ver, desnecessária. Sempre trabalhei usando as duas. A comunicação por sinais sempre foi necessária para o entendimento tanto entre os surdos como, também, com os ouvintes, uma vez que é mais fácil para aqueles. Quando nasce uma criança surda numa família, é um sofrimento pois, a criança não consegue externar suas necessidades e vontades, nem a família consegue comunicação com ela. Assim, o aprendizado dos sinais torna-se uma benção para o bom entendimento mas, nada indica que uma pessoa surda não possa desenvolver a fala, se não houver impedimento em seu aparelho fonador, principalmente, na era da eletrônica.

Antigamente, quando ingressei no Curso Normal Especializado do INES, (1955), fizemos concurso e saímos do ginásio para o Normal, éramos muito jovens (entre 14 e 16 anos) e, logo aprendíamos, com as crianças, a linguagem de sinais mas, no curso, D. Ana Rímoli, que era uma técnica em educação muito culta e inteligente, procurou saber o que ia pelo mundo em matéria de educação de surdos. Ela organizou uma classe experimental onde o método era oral total. Aliás, durante toda a vida do INES, foram fazendo sempre novas experiências sobre o mesmo tema.

Sempre usei sinais e fala, conjuntamente, em minhas aulas. (Acervo/ INES. Rio de Janeiro, 15 de março de 2008)

O que podemos depreender desse debate, praticado até o final da década de 1950, é que, por ter uma ordenação diferente da ordenação das gramáticas das línguas orais, a linguagem sinalizada (língua de sinais) na grande maioria dos projetos de ensino para surdos não era estimulada no processo de aquisição de linguagem escrita, tão pouco no processo de aquisição de linguagem oral. Pesava contra o argumento de que sua estrutura dificultava a construção textual dos surdos, já que estes tenderiam a reproduzir a estrutura da linguagem de sinais na experiência da escrita e da fala. A consequência imediata seria um texto não desejável por ser diferenciado do padrão estrutural das línguas orais. Somente o alfabeto manual era estimulado, por não interferir na ordenação gramatical da escrita, por ajudar a sua construção e por ser um recurso visual que favoreceria a memorização do conhecimento adquirido. Vale destacar, no entanto, que esses projetos de aquisição de linguagem escrita e oral, guardavam um sentido pragmático para a vida dos surdos. A intenção não era primordialmente de acesso ao conhecimento via escrita, e, sim, uma possibilidade comunicativa imediata com a sociedade.

Se pensarmos na escolarização nos últimos três séculos, o ensino além das *primeiras letras* estava destinado somente às elites. É preciso compreender que a grande maioria dos surdos que estudavam nos Institutos especializados era proveniente das camadas populares. Os poucos surdos das classes mais abastadas, que eventualmente frequentavam esses espaços, poderiam ter oportunidade de seguir seus estudos em decorrência, principalmente, de sua posição social. Do mesmo modo a aquisição de linguagem oral também não guardava um sentido propedêutico, como também não era o da linguagem escrita, mas uma forma de socialização, de superação do isolamento social decorrente da surdez. A ideia comum às duas pontas do embate era a de promover ações para tornar as pessoas surdas socialmente produtivas e viabilizar seu potencial comunicativo com seu meio social.

Podemos perceber que, embora tenha havido projetos de escolarização utilizando prioritariamente a linguagem de sinais, estes não eram em maior número, em função talvez desse ideário de aproximação dos surdos com a sociedade

majoritariamente ouvinte¹⁵. Arrisco dizer que esses projetos de estímulo à linguagem sinalizada não tinham como objeto a socialização dos surdos com os ouvintes e sim circunscrever os surdos a eles mesmos.

Se a ideia era a de aproximação com a sociedade, entendia-se que o estímulo à utilização da linguagem sinalizada somente iria corroborar com seu isolamento por estar sua socialização condicionada aos seus iguais. Nessa perspectiva, tendo finalizado o tempo de escolarização no Instituto, estaria fora do convívio com outros surdos, tendo que conviver necessariamente com os ouvintes no âmbito familiar e do trabalho.

¹⁵ Segundo dados de Menezes Vieira, por volta da década de oitenta do século XIX, os Institutos de educação de surdos da França, da Alemanha e da Itália perfaziam um total de 24.862 alunos surdos com a seguinte distribuição pelos métodos: 10.506 educados pelo método oral, 9.887 pelo método combinado (linguagem sinalizada e linguagem oral) e 1574 somente pela linguagem sinalizada. (p. 4, 1884)

5 Conclusão

É possível muitas coisas serem verdadeiras
ao mesmo tempo, mesmo que se contradigam.
Humberto Eco

O efeito dessas narrativas essencializadas sobre a educação de surdos e sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos é a produção de inúmeros apagamentos que nos desafiam a buscar, em meio aos escombros de ideias soterradas sob conceitos soterrantes, novos sentidos para novas narrativas. A circulação das ideias educacionais, a presença de importantes educadores de projeção nacional, a política nacional e a presença de diversas redes de intelectuais no Instituto - como as que enredaram Benjamin Constant, Meneses Vieira, Tobias Leite, no século XIX; Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade e Armando Lacerda, nos anos de 1930; Anísio Teixeira e Ana Rímoli, nos anos de 1950- desafiam-nos a lançar um outro olhar para a história desse campo da Educação e para o Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Tantas dicotomias desafiam o nosso dicotômico campo. Também há o debate entre o ensino de natureza pedagógica e o ensino de natureza clínica. O Instituto, por exemplo, vem sendo narrado pela ótica de ter seguido uma tradição *oralista*, priorizando o trabalho clínico (leia-se aquisição de linguagem oral), em relação ao pedagógico. Seria um bom debate tentar fazer a distinção entre método pedagógico e método clínico, envolvendo alunos surdos. Nas palavras de Soares (1999, p. 3),

(...) não pretendo, aqui, negar a importância dos estudos voltados a linguagem do surdo, mas considero que uma pesquisa voltada aos problemas da escolaridade do surdo impõe buscar compreensão para além da lingüística. Obviamente que sem linguagem não há cognição, entretanto, as questões, que estão presentes na escolaridade do surdo, certamente, não são somente de caráter lingüístico.

Soares (1999) considera que o debate e a alternância do ensino pelos gestos ou pela fala não contemplaram projetos de ensino dos conteúdos disciplinares presentes na educação regular. Ou seja, a preocupação era somente desenvolver uma habilidade comunicativa, sem foco no ensino propriamente dito.

Estamos diante de muitas questões. Como pensar a educação de surdos fora do debate linguístico? Como dissociar o debate linguístico do educacional? Como delimitar o campo da educação de surdos? Quais são as suas mais importantes intersecções? Com a educação comum? Com a educação especial? Com a linguística? Os debates têm sido polares e quando escapam da lógica polar caem na ideia de um trabalho mais ligado à caridade.

Dos três pilares do Iluminismo, Igualdade, Liberdade e Fraternidade, talvez, esse último seja o que tenha menos capital acumulado. O ideal de igualdade é central no pensamento marxista, o de liberdade é central no pensamento liberal e a fraternidade parece que não goza de boa reputação no campo das ideias. É uma espécie de filha bastarda do Iluminismo, girando em torno do pensamento religioso e atualmente das redes sociais ou mesmo do movimento hippie nos anos 1960. A ideia de caridade que pode estar associada a esse ideal sucumbe em críticas erosivas relativas às suas ações. Não é sem propósito que o livro de Lane chama-se *A Máscara da Benevolência*. Os benevolentes são execrados e suas ações estão coladas na supressão dos sinais, na imposição da linguagem oral ou mesmo na ausência de projetos educacionais, dando-se prioridade aos assistenciais.

É preciso que consideremos a arena na qual o debate acerca da educação de surdos se deu no Brasil e em outros países. Esse debate está circunscrito aos limites territoriais dos grandes Institutos públicos e privados. Naturalmente esses espaços assumiam inúmeros perfis, em decorrência de suas condições objetivas de funcionamento e do perfil de seus alunos. De toda sorte, para que possamos sair desse claustro de compreensão, precisamos, além de mudar o olhar para esses Institutos, desenvolver estudos de como se deu a educação de surdos nas classes mais abastadas, no âmbito privado. Os conteúdos do que se tem produzido no campo está circunscrito ao que aconteceu somente às instituições especializadas em educação de surdos. Portanto, nossa intersecção com o mundo do conhecimento e das ideias pedagógicas, sociais e políticas só é conhecida no âmbito linguístico ou da caridade (Institutos/asilos) por ser essa a apropriação que tem sido praticada quanto à circunscrição dessas instituições. Sendo assim, é quase impossível avançar o olhar e mudar-lhe a sorte. Se não mudar a circunscrição, sem mudar a dimensão do território,

só encontraremos as mesmas narrativas claustrofóbicas. Para além e para aquém dos muros do castelo, para além e para aquém do claustro, uma riqueza extraordinária espera por pesquisadores interessados em contar outras histórias.

Na divulgação do trabalho de um professor presente num manual de Viana do Castelo, Portugal, do início do século XX (ver anexo), aparece uma pista importante para essas nossas reflexões, quais sejam: como se deu à educação de surdos em âmbito privado? O que era oferecido?

Assim, de modo provisório, concluo que não foi a educação de surdos que não dialogou com a educação regular ou com as políticas nacionais. O que não há é pesquisa sobre esses diálogos.

Faço, então, algumas sugestões de estudos para que possamos remover o entulho ideológico que aprisiona o campo. Podemos pesquisar: os diálogos do Instituto com instituições similares em outros países; a presença do pensamento educacional brasileiro no Instituto; a atuação de Meneses Vieira, um dos mais importantes educadores do século XIX na instituição; a circulação de ideias abolicionistas no Instituto; o perfil dos alunos do Instituto; a questão de gênero; a criação da fonoaudiologia no Brasil; a alfabetização das camadas populares; o ensino profissionalizante, dentre outras. A relevância desses estudos no âmbito do Instituto é por ter partido dele, principalmente, por mais de um século, o sentido da educação de surdos no Brasil. Também demandam pesquisas os modos pelos quais os surdos de classes mais abastadas desenvolveram seus estudos, inserindo nessa investigação os respectivos projetos educacionais, e com quais resultados.

Por fim, para que as narrativas históricas sobre tempos pretéritos não fiquem prejudicadas pelas nossas intenções do tempo presente, penso que devemos, sobretudo, evitar nutrir expectativas relativas ao que passou. Um devir para o passado é uma armadilha para nos perdermos dele ou nele. Para enfrentarmos os processos históricos é preciso, primeiramente, reconhecê-los. Devemos nos despir da tentação do *se*. Assim como a Antropologia sinalizou o equívoco do olhar etnocêntrico para o estudo de sociedades *diferentes* daquelas de quem debruça o olhar investigativo sobre elas, podemos apontar o equívoco do olhar *cronocêntrico* para a história. É recorrente o tribunal armado para julgar o trabalho do médico Itard, trezentos anos depois de sua

realização. Impressiona a enurrada de *se* que envolve a análise do trabalho do iluminista Itard com o menino achado nas florestas de Aveyron.

Historicamente, como vimos, as discussões travadas acerca do processo de escolarização envolvendo pessoas surdas tinham como questão central a aquisição de uma linguagem que poderia ser oral ou escrita. Embora apresentado repetidamente como embate dominante – a disputa entre a aquisição de linguagem oral e a utilização da linguagem de sinais –, também emergem da história, numa pesquisa mais aprofundada, projetos para aquisição de linguagem escrita. É possível afirmar que o embate acima mencionado tenha sido travado muitas vezes em função da escolha de qual das duas modalidades linguísticas, por exemplo, favoreceriam o desenvolvimento da escrita. E certamente essas perspectivas se alteravam na rota da história.

Se Esmeralda me repetisse hoje sua indagação de vinte e sete anos atrás, penso que diria a nós: *O que mais podemos ver além disso?*

6. Referências Bibliográficas

BACELLAR, Arnaldo de Oliveira. *A Surdo Mudez no Brasil*. São Paulo: Ed. Faculdade de Medicina de São Paulo, 1926.

BANKS-LEITE, Luci; SOUZA, Regina. O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma educação especial. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Isabel (orgs.). *A Educação de um Selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o Curso normal para professores de primeiras letras do barão de Gerando (1839). In BASTOS, Maria Helena C. e FARIA FILHO, Luciano M.(orgs.) *A Escola Elementar no Século XIX*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Holocausto*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska. *Por que não lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

BRANDÃO, Zaia. *A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme – por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil*. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade de São Francisco/EDUSF, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. Diversidade, deficiência e educação. In: *Espaço/INES*, n.12, Rio de Janeiro, 1999.

BURK, Peter. *A escola dos Annales 1929-1989: a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1990.

COUTO-LENZI, Álpia. *Cinquenta Anos: uma parte da história da educação de surdos*. Associação Internacional “Guy Perdoncini” para o estudo e a pesquisa da deficiência auditiva, AIPEDA. Rio de Janeiro, 2004.

CUNHA, Luiz Antonio Rodrigues da. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1979.

DÓRIA, Ana Rímoli de Faria. *Compêndio de Educação da Criança Surdo-Muda*. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2ª ed. 1958.

_____. *Ensino Oro-Áudio-Visual para os Deficientes da Audição*. Rio de Janeiro: Ed. Ministério da Educação e Cultura/ Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, 1958.

DUBY, Georges. *A História Continua*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Nobert. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FLORESTA, Nísia. *Opúsculo Humanitário 1853*. Ed. Atual/ com estudo introdutório e notas de Peggy Sharpe-Valadares. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: INEP, 1989.

GARCIA, Bárbara Gerner. *O Multiculturalismo na Educação dos Surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos*. In *Atualidade da educação bilíngue para surdos – Vol.1*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

GÓES, M.C.R.. *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Autores Associados/Unicamp, 1996.

GUIMARÃES, Jorge Sérgio L.. *Até Onde Vai O Surdo*. Rio de Janeiro: Edição do autor, 1961.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

LANE, Harlan. *A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

LOPES, Sonia Castro. *Ofício de Mestres: história, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1931-1939)*. Rio de Janeiro :DP&A; FAPERJ, 2006.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. As políticas do INEP/MEC, no contexto brasileiro dos anos 1950/1960. *Educação on line*, n.1, PUC-Rio, Programa de Pós-graduação, 2005.

_____. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

MENDONÇA, Ana Waleska et alii. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos 1950/1960. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.31, jan/abr 2006, pp. 96-113.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. “Reconstrução da escola” e formação do “magistério nacional”: as políticas do INEP/CBPE durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-1964). In MENDONÇA, Ana Waleska e XAVIER, Libânia Nacif (orgs.) *Por uma política de formação do “magistério nacional”. O INEP/MEC dos anos 1950/1960*, no prelo.

MENDONÇA, Ana Waleska e XAVIER, Libânia Nacif. O INEP no contexto das políticas do MEC nos anos 1950/1960. *Revista Contemporânea de Educação*.

Publicação on line do Programa da Pós-graduação em Educação da UFRJ, n.1, abril 2006.

MENEZES, Maria Cristina (org.). *Educação, Memória, História: possibilidades, leituras*. Campinas : Mercado de Letras, 2004.

MOURA, Maria Cecília. *O Surdo: caminhos para uma nova identidade*. São Paulo: Revinter, 2000.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. *A Cor da Escola: imagens da primeira república*. Cuiabá, MT: Entrelinhas/ EdUFMT, 2008.

NORA, Pierre. *Entre Memória e História: a problemática dos lugares*. São Paulo : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da PUC-SP/ Projeto História. N.10, 1993.

NÓVOA, António. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Teoria e Educação, Porto Alegre, v.4, 1991.

RIBEIRO, Darcy. *Sobre o óbvio*. In: *Encontros com a Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, v.I, 1978.

ROCHA, Solange Maria. *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. MEC/INES. Rio de Janeiro, 2007.

_____. Tensões atuais no campo da educação de surdos: escola para todos ou escola para surdos – contribuições para um possível diálogo. In: *Espaço/INES*, n 24, Rio de Janeiro, 2005.

_____. Histórico do INES. Rio de Janeiro: *Espaço/INES*, Edição Comemorativa dos 140 anos, 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaio sobre a origem das línguas* In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SKLIAR, Carlos (org). *Atualidade em educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza, Argentina: Ediunc, 1997.

_____. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças In: SKLIAR, Carlos (org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade In: SKLIAR, Carlos (org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SILVA, Shirley e VIZIM Marli (orgs.) *Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação de surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, Regina Maria; GÓES, Maria Cecília Rafael. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão In: SKLIAR, Carlos (org). *Atualidade em educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960)*. São Paulo: EDUSF, 2002b.

7.

Fontes Documentais do Acervo do Instituto Nacional de Educação de Surdos

- Relatório ao Imperador – E. Huet, 22 de junho de 1855.
- Relatório à Comissão Diretora – E. Huet, abril de 1856.
- Lei 939 de 26 de setembro de 1857 – Coleção das Leis do Império do Brasil, Tomo XVIII. Parte I, 1857.
- Mappa n.º. 1 – Do pessoal ensinado no Instituto – E. Huet, 1858.
- Mappa n.º. 2 – Receita e Despesa – E. Huet, 1858.
- Ata da Comissão Inspetora do Instituto dos Surdos-Mudos – 13 de dezembro de 1861
- Relatórios do Dr. Tobias Rabello Leite – 1869, 1870, 1871.
- Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos – Trabalho de Flausino José da Gama, Alumno do Instituto do Rio de Janeiro – 1875.
- Diário de D. Pedro II – Viagem aos EUA, Vol.17, 1876.
- Atas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro, 26ª Questão – 1884.
- Relatório do professor do Instituto A. J. Moura e Silva – 1896.
- Regimentos Internos do Instituto – 1909, 1911, 1944, 1956.
- Livro dos termos de posse do pessoal do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos – 1898
- Folha de Pagamento dos profissionais do Instituto – 1890, 1892, 1893, 1894, 1895, 1896, 1897, 1898, 1899, 1900, 1901, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1909.
- Livro de Matrícula dos Alunos: 1919/1930, 1930/1949, 1949/1957.
- Diário dos Professores – 1912, 1913, 1914, 1915, 1917, 1920, 1921, 1922, 1923, 1924.
- Correspondência recebida e expedida – 1904/1949
- Minutas, orçamento, despesa e contas de fornecedores – 1904/1949.
- Lições e Exercícios de Linguagem do professor Geraldo Cavalcanti – 1935.
- Pedagogia Emendativa do Surdo- Mudo – Dr. Armando de Paiva Lacerda - Instituto Nacional dos Surdos-Mudos – 1934.
- Actividades e Documentos Estatísticos do Instituto dos Surdos- Mudos – 1937.
- Os Surdos-Mudos no Brasil – Censo demográfico de 1940.
- O Instituto Nacional de Surdos-Mudos – Reportagem de Adalberto Ribeiro – Separata da Revista do Serviço Público Ano V – Vol. IV – N. 2, 1942.
- Revista do I.N.S.M. – Órgão dos Alunos do INSM – Ano I, n.º. 1 e 2, 1949. Ano II, n.º. 3 e 4, 1950.
- Grade Curricular do Curso Normal do INES – 1951, 1952, 1953.
- Grade Curricular do Curso Normal Rural do INES – 1960/1961
- Ministério da Educação e Cultura, documento de lançamento da Campanha Para a Educação do Surdo Brasileiro – 1957.
- Anais da 1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos – Campanha Para a Educação do Surdo Brasileiro, INES – 1959.
- Atas e Conferências do 1º Seminário Brasileiro sobre Deficiência Auditiva – MEC/CENESP/INES – 1974.

Jornais:

Jornal Vanguarda – 16 de abril de 1923

Jornal Mundo Médico – 22 de dezembro de 1927

Jornal A Noite – 8 de novembro de 1924

Jornal O Globo – 19/03/1926; 10/10/1931; 24/09/1934; 27/12/1935; 25/03/1936;
2/12/1949; 6/10/1950; 4/10/1990

Jornal O Globo – Revista da TV- 31/10/1982

Jornal Diário Carioca – 4 de março de 1931

Tribuna da Imprensa – 3 de outubro de 1990

Jornal O Dia – 3 de outubro de 1990

Jornal Diário de Notícias – 11, 12 e 14 fevereiro de 1931

Jornal A Noite Ilustrada – 1 de setembro de 1936

Jornal Correio da Manhã – 29 de setembro de 1939

Jornal Mulher Magazine – março de 1947

Jornal A Batalha – 14 de abril de 1936

Filmografia:

Mundo Sem Som – 1957

Diretor: Aluizio T. Carvalho

Entrevistas:

Ulisses Lopes

Léa Paiva Borges Carneiro

Regina Rondon Krivochein

Regina Morizot

Álvia Couto-Lenzi

Ismênia Lima

sites

<http://injs.bibli.fr/opac/>

<http://www.gallaudet.edu/>

<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/almanak>

8. Anexos

Rapport à L'Empereur.

Sire,



J'ai l'honneur de soumettre à l'approbation de votre Majesté mes pensées comme mes moyens d'action relativement à la création d'un établissement de sursos muets. Il va sans dire que mes intentions se conformeront toujours à celle de votre Majesté et de son gouvernement, à qui je recourrai avec reconnaissance les avis et les rectifications qu'elle jugera convenable de faire.

Je ne pense pas qu'aucun de ces utiles établissements puisse subsister s'il n'est soutenu par l'état. Car la majorité des sursos muets appartient à des familles pauvres, hors d'état de payer pension. Le Gouvernement leur vient en aide de deux manières, selon qu'ils sont propriété libre ou propriété nationale. Dans le premier cas, et de même à leur égard que subvention et à y entretenir un nombre de bourses suffisant pour assurer leur existence. Le Directeur administre son établissement à ses risques et périls.

Il n'en est pas de même lorsque cet établissement est national. Toutes les dépenses sont supportées par le Gouvernement; le Directeur n'a que l'administration générale et la direction des études; il reçoit un traitement, ainsi que tout son personnel, tout professeur que l'école.

C'est à savoir le quel de ces deux modes d'établissement sera le plus agréable et le plus conforme au bon plaisir de votre Majesté. ayant successivement dirigé l'installation des sursos muets de Bourges sur les deux formes, je suis à cet égard tout disposé à

entend pour les intentions de votre Majesté; quelle quelle soient, seulement s'il m'est permis d'émettre mon avis, je pense que la liberté d'enseignement libre et soutenu par l'état ont de grands avantages; la volonté et l'activité des Directeurs n'étant pas en prisonnière dans un cadre de difficulté et de gêne administrative ont une action plus étendue et plus immédiate; ceux secourus par le gouvernement se trouvent avec une somme égale, le double au moins des enfants entretenus dans les établissements nationaux, ou la majeure partie du fonds voté par le gouvernement est inutilement absorbé par le frais d'administration et de traitement.

Quelle que soit la forme qui soit adoptée pour l'établissement en question, les conditions d'admission, le règlement, l'emploi du temps et les matières d'étude sont les mêmes.

1. Le prix de la pension ou de la bourse est de 400 francs Paris. Le habit d'uniforme est fourni par l'établissement; il sera, à peu de chose près, celui adopté dans les autres établissements de ce genre. Cette dépense ainsi que celle d'entretien sera à la charge de l'élève qui paiera 7 pour cent, notes écrites de l'année précédente et viendra au secours de ceux qui sont hors d'état de faire cette acquisition.

2. Les enfants pauvres seront admis sur la présentation de leur famille, des autorités locales, de M. le Curé, ou de toute autre personne bienfaisante qui voudra bien s'intéresser à eux. Une bourse sera donnée pour eux au Gouvernement.

3. La pension s'ouvre à tout individu d'un âge de 7 à 16 ans et muni d'un Certificat de vacance ou de petite école.

4. La durée de l'étude est de 6 années, révolues.

5. Les heures de jour sont consacrées aux classes et à aux travaux manuels, distribués de manière à servir de récréation et de l'établissement aux études.

6. Les matières d'étude sont principalement l'histoire, la Géographie, l'arithmétique des Géographies, l'agriculture théorique et pratique et surtout la langue muette qui, plus de tout autre, est la plus difficile de toutes les connaissances acquises.

7. L'agriculture étant l'état qui convient le mieux aux sursos muets en général, et celui qui leur nécessite un exercice manuel qui le maintient en santé, la connaissance des premiers notions de cette science ou peuvent qu'être extrêmement utiles à ceux qui ont position sociale ou leur vocation appelle à d'autres études, elle sera le but principal de nos travaux manuels.

Il serait à désirer qu'il se trouvât un Champ appartenant à l'établissement et ainsi les sursos muets pourraient respirer toute espèce de culture, je ne me suis adressé avec M. de Valenciennes que l'aspect de moyens, et parce que je manquais de local approprié à mes vues, j'attends la sanction de votre bourse par l'état, un projet de demande adressé au Gouvernement la création d'un terrain suffisant, d'une culture spéciale, en regard à l'école.



PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510365/CA

et à la création de sursos muets par l'état ou par un établissement municipal, à la plus nationale, comme à celle de votre Majesté. Je vous prie de vouloir bien agréer, Sire, l'assurance de mon profond respect et de ma haute estime.

Sire,

De votre Majesté Impériale,



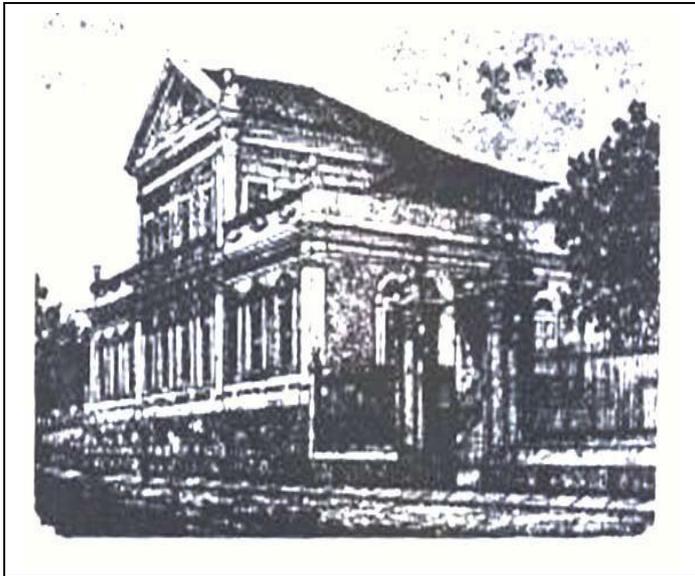
L. Huet, Directeur et Docteur

Rio de Janeiro, 22 Juin 1855

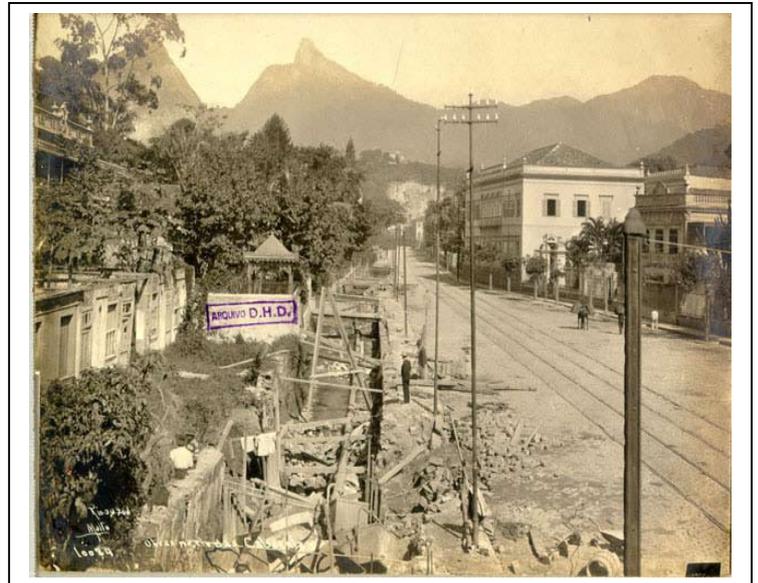
E. Huet

Fonte: Documento enviado por E. Huet, ao Imperador Pedro II, propondo a criação de um colégio para surdos. Ano 1855. Acervo Museu Imperial de Petrópolis

1880



1906



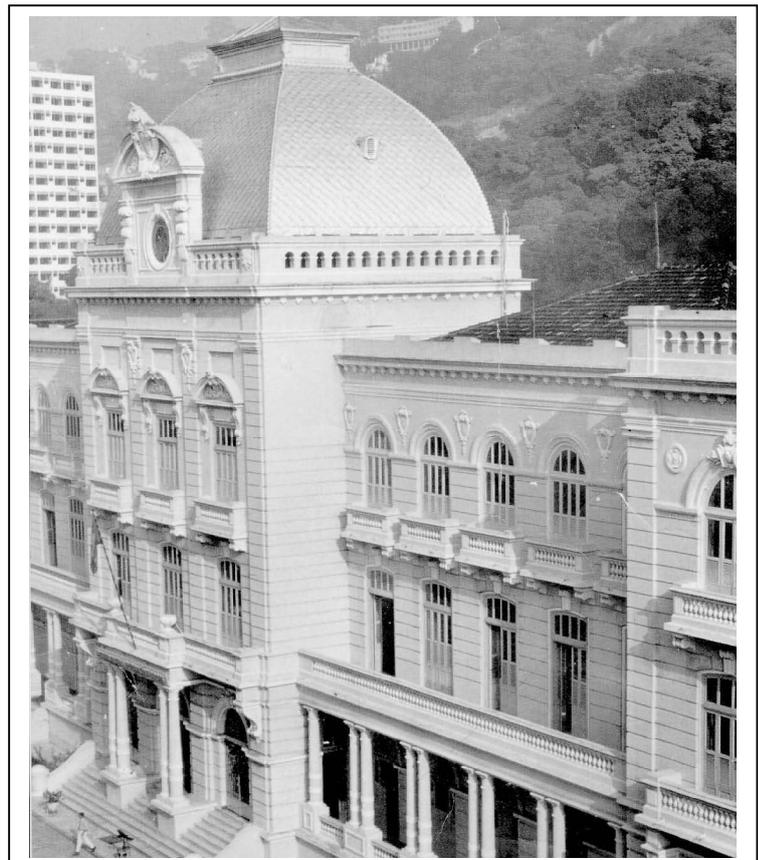
PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510365/CA



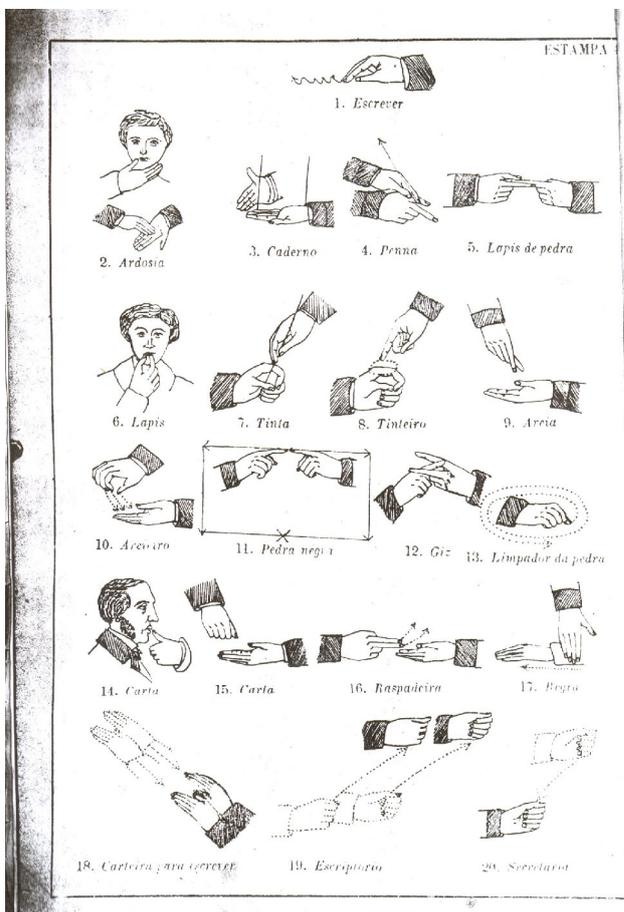
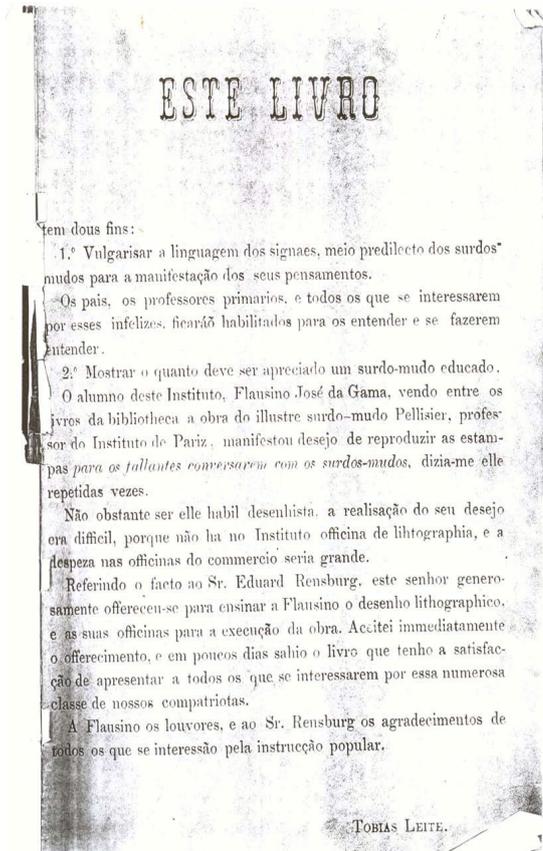
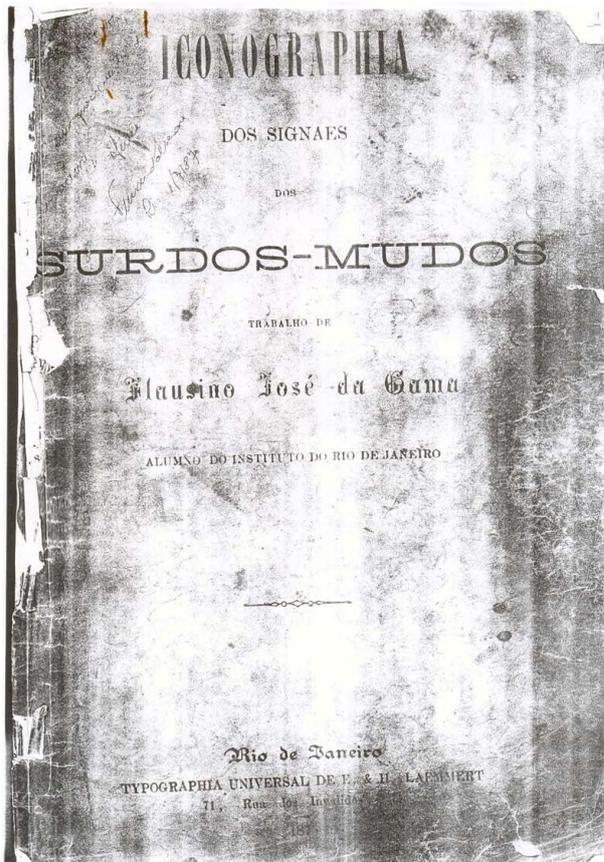
INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS MUDOS
RIO DE JANEIRO

1926

Fonte: Fotografias da instituição.
Anos 1880, 1906, 1926, 1950
Acervo INES



1950

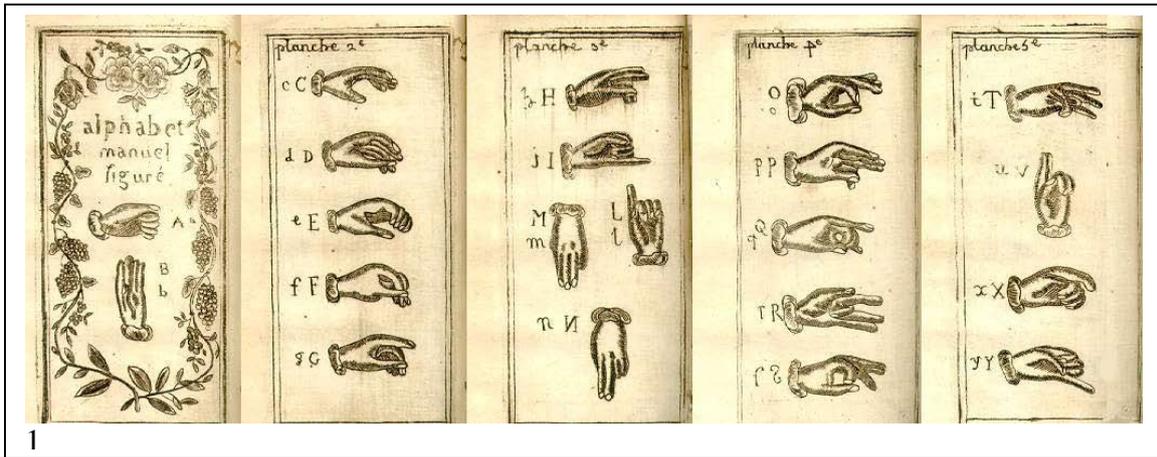


Fonte: Iconographia dos Signaes.

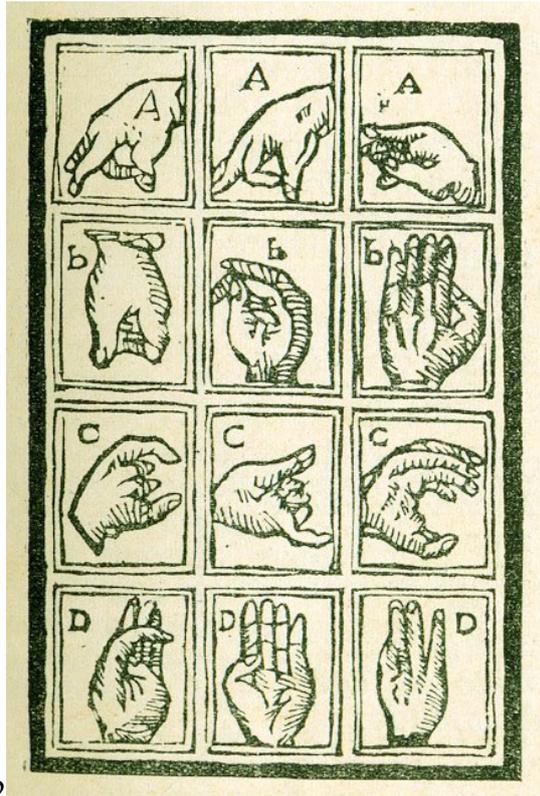
Flausino José da Gama.

Ano 1875

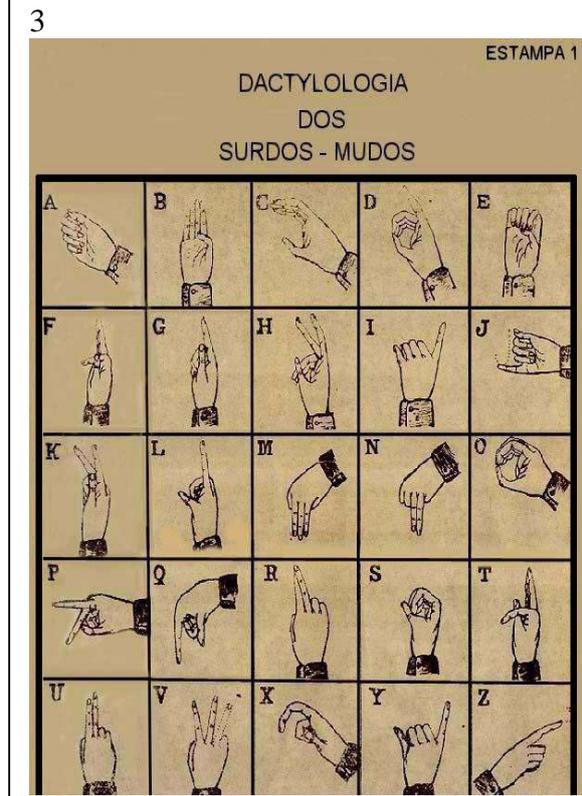
Acervo Biblioteca Nacional



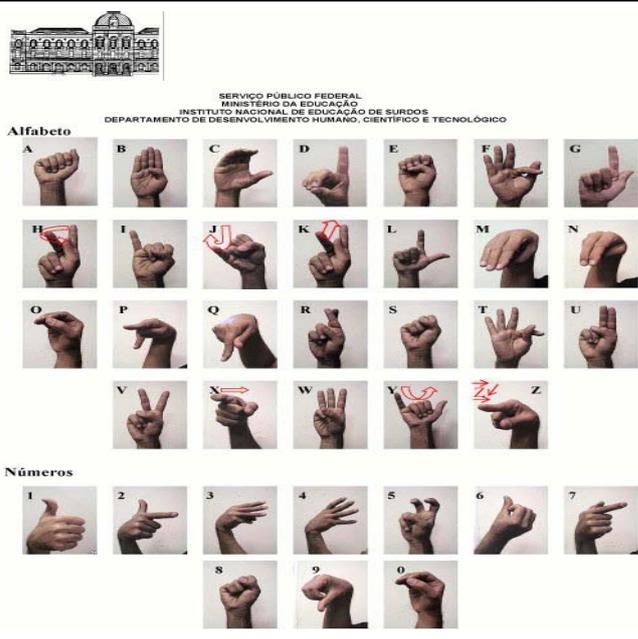
1



2



3



4

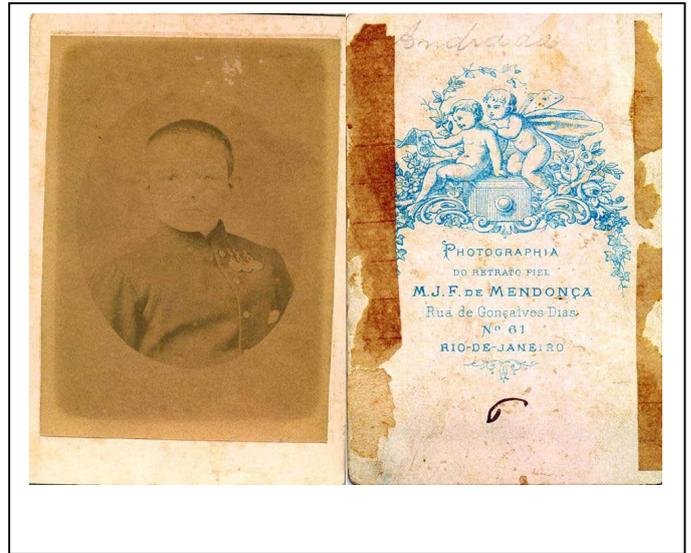
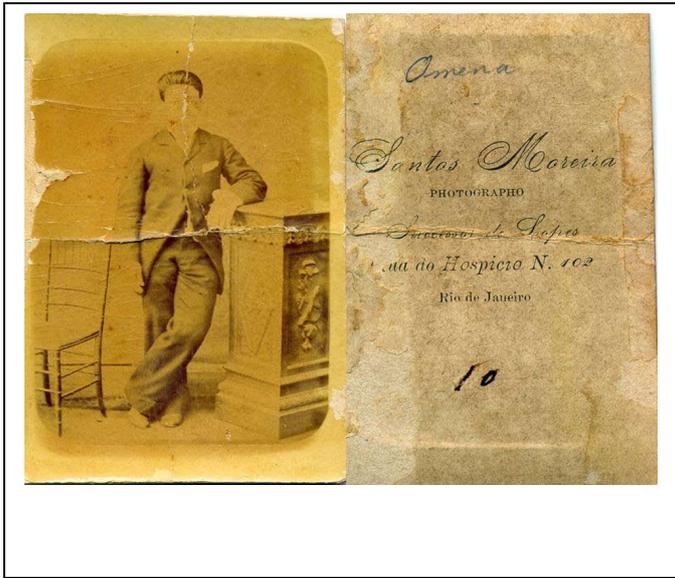
Alfabetos datilológicos

1 Figura extraída do livro Cours Élémentaire D'Education des Sourds et Muets, Par M. l' Abbé Deschamps. Paris, 1779.

2 O mais antigo registro de um alfabeto digital. Gravura em madeira extraída da obra de Cosmas Rosselius " Thesaurus artificiosae meriae...", Veneza 1579. Fonte: Revista de Ensino ao Surdo. Publicação da Associação Brasileira de Professores de Surdos. Ano I, 1954, Distrito Federal.

3 Iconografia do Flausino – 1875

4 Alfabeto brasileiro atual. INES



Fonte: Fotografias de alunos contendo dedicatórias ao diretor Tobias Leite.

Ano 1881

Acervo INES

Fotógrafos:

Graeff & Cia – Rua do Ouvidor, 124 – Rio de Janeiro

J.M. Argüelles – Rua Francisco de Assis, 72 (antiga Carioca) – Rio de Janeiro

(prêmio conferido na exposição nacional de 1866)

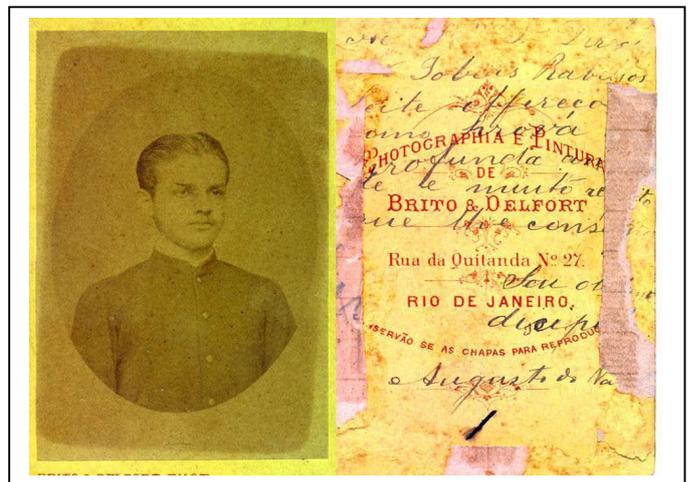
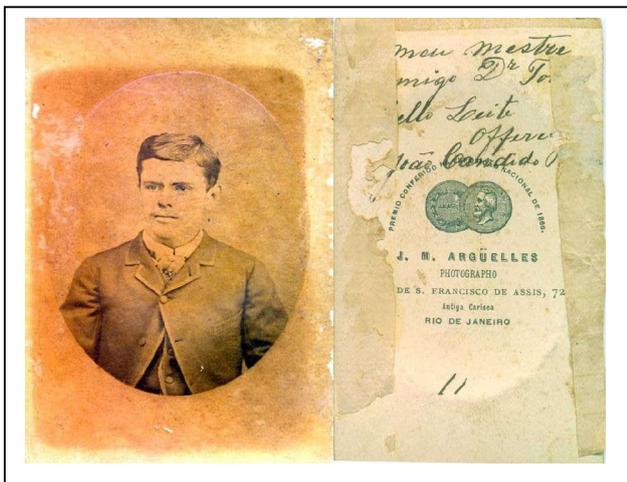
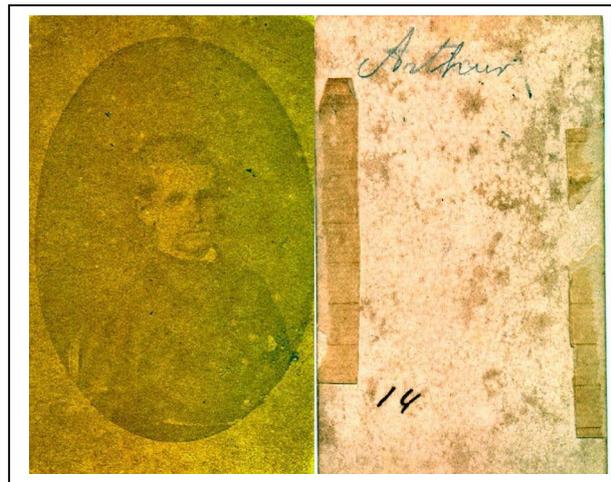
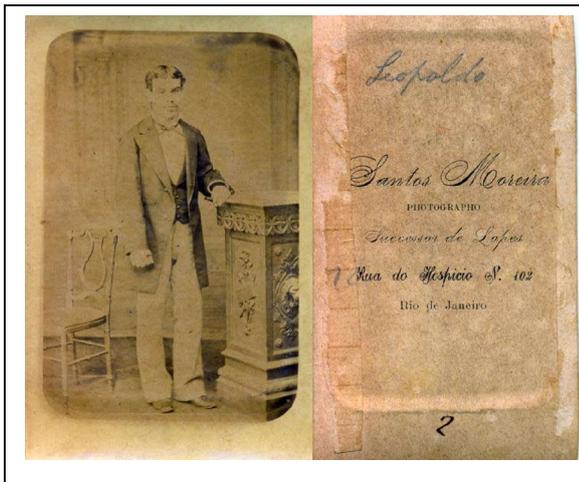
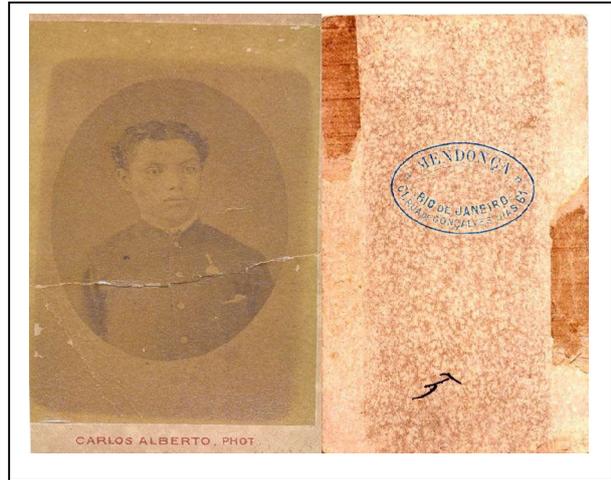
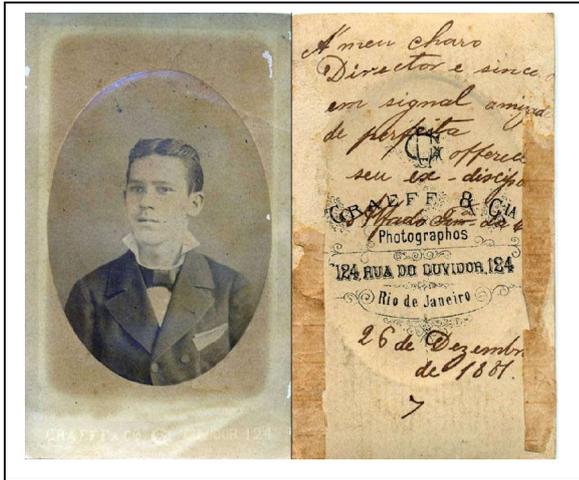
Brito & Delfort – Rua da Quitanda, 27 – Rio de Janeiro

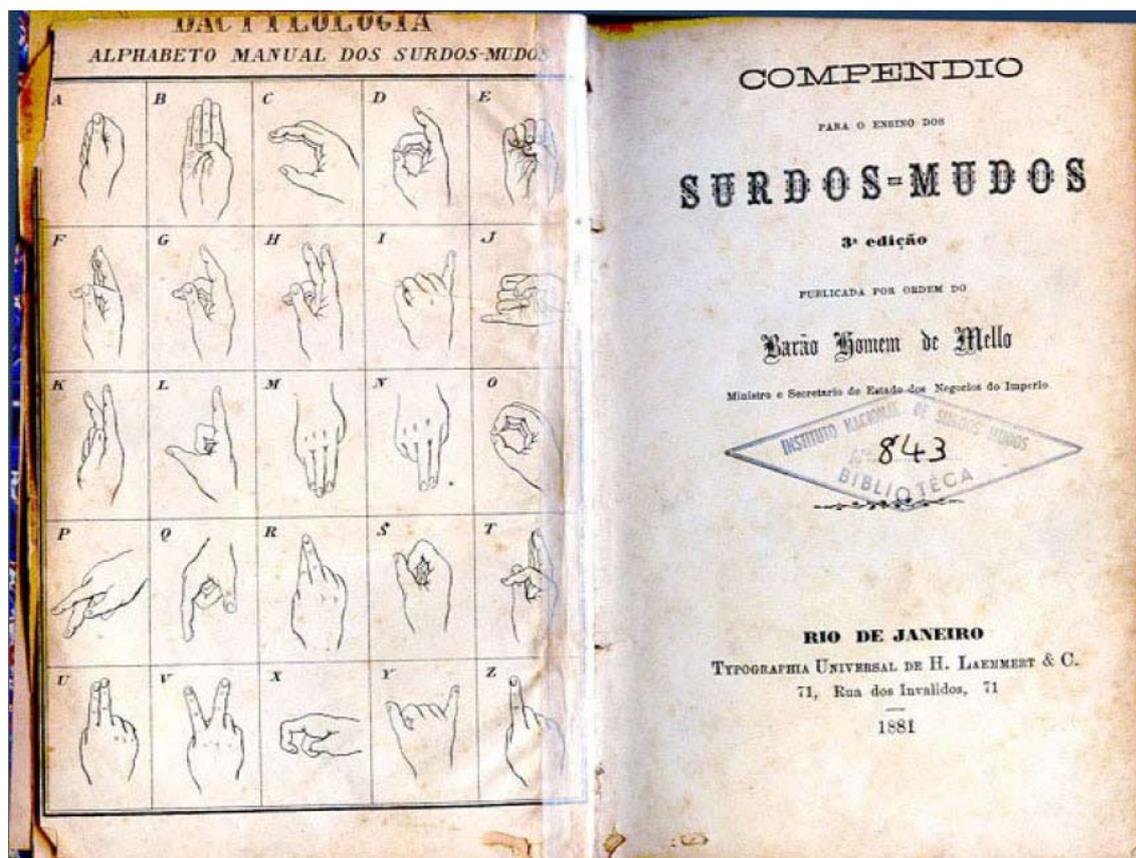
Carlos Alberto – Rua 7 de Setembro, 41 – 2º andar – Rio de Janeiro

Carneiro & Gaspar – Rua de Gonçalves Dias, 54 – Rio de Janeiro

Santos Moreira / Sucessos de Lopes – Rua do Hospício, 102 – Rio de Janeiro

M.J.F. de Mendonça – Rua Gonçalves Dias, 61 – Rio de Janeiro

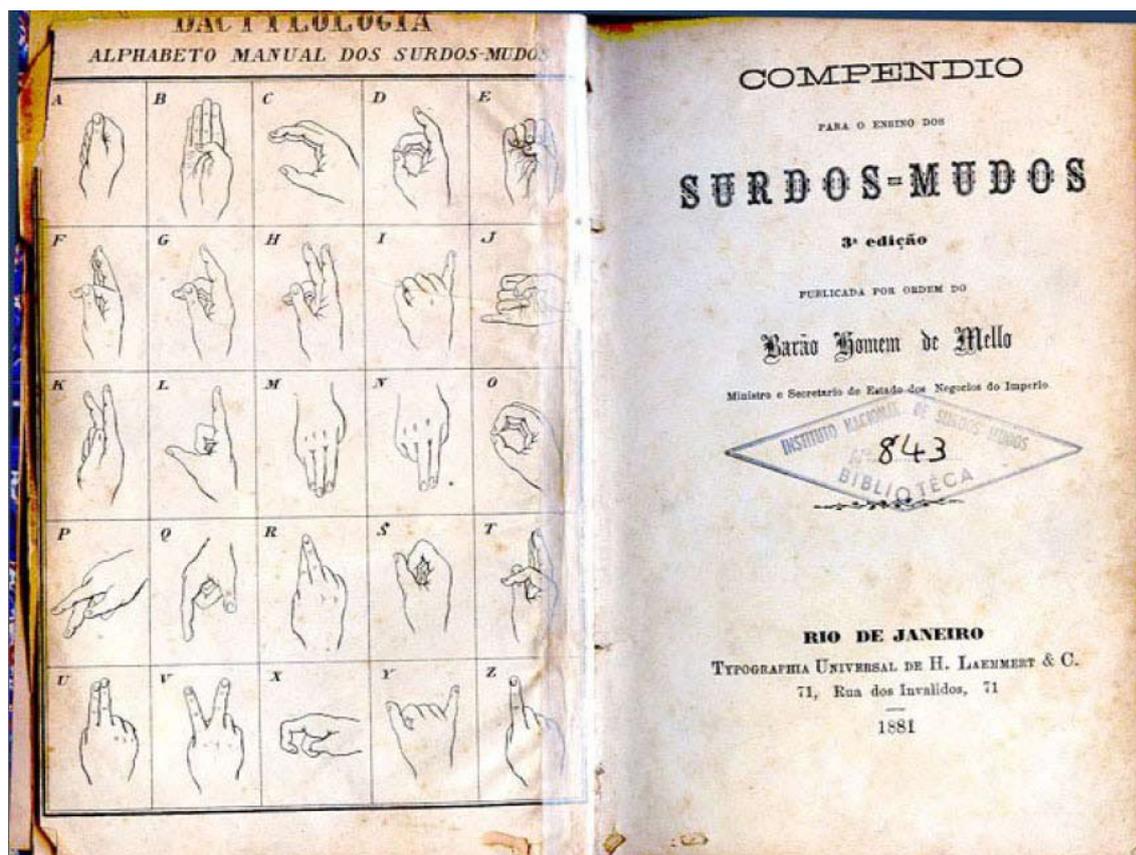




Fonte: Livro traduzido para a língua portuguesa do original francês de autoria do professor Valade-Gabel que foi diretor do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Bordeaux (1838-1850) e professor do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris.

Ano 1881

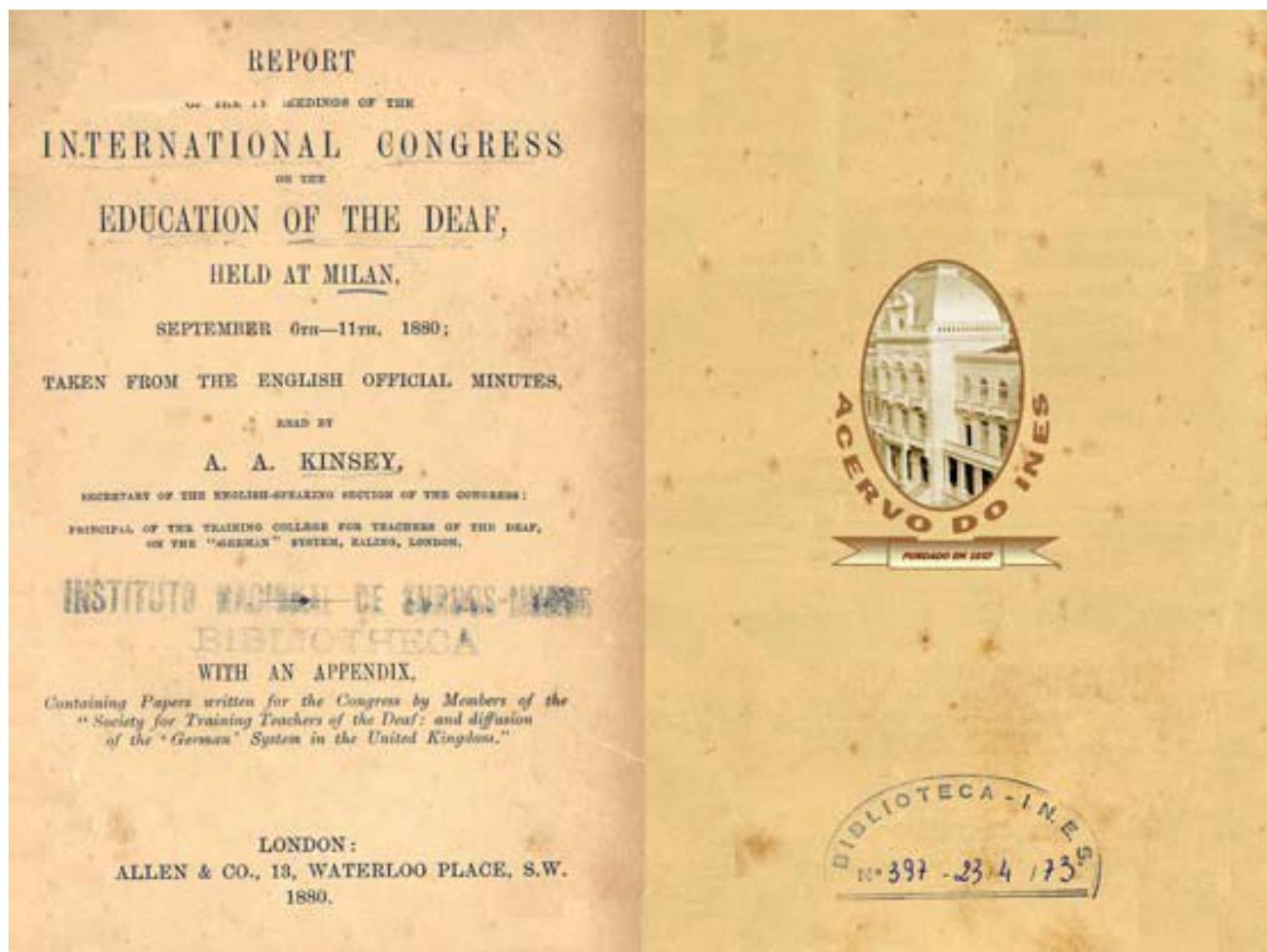
Acervo INES



Fonte: Livro traduzido para a língua portuguesa do original francês de autoria do professor Valade-Gabel que foi diretor do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Bordeaux (1838-1850) e professor do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris.

Ano 1881

Acervo INES



Fonte: Report International Congresso on the Education of the Deaf, Held at Milan. Read by A.A. Kinsey.
 Ano 1880
 Acervo INES

26ª QUESTÃO

Educação dos surdos-mudos

Parecer do Dr. Meneses Vieira

L'unique moyen de rendre les sourds-muets à la société est de leur apprendre d'exprimer de vive voix et d'écrire la parole sur les livres.

(L'Année de l'Érén)

Trezentos sessenta e quatro institutos disseminados pela Alemanha, França, Estados Unidos, Italia, Inglaterra, Austro-Hungria, Suecia, Suissa, Belgica, Hespanha, Canadá, Dinamarca, Russia, Hollanda, Australia, Japão, Portugal e Brazil, educando vinte e quatro mil oitocentos sessenta e dois surdos-mudos, provam eloquentemente a redempção desses infelizes entre os povos civilizados. (*)

Victimas de prejuizos inexplicaveis, considerados monstros, perseguidos como malditos pelo céu, condemnados á morte em Sparta, privados dos direitos civicos em Roma, tirados nos harems do Oriente, para ignobéis serviços; vegetaram os infortunados até depois do periodo medieval.

Foi na segunda metade do seculo XVI que a humanidade viu erguer-se o celebre beneditino hespanhol D. Pedro Ponce de Leão, o primeiro dos esforçados batalhadores dessa gloriosa phalange, que á custa dos maiores sacrificios conquistou-lhes a mais completa rehabilitação.

(*) Australia 3 I, 433 A; Austro-Hungria 47 I, 1435 A; Belgica 49 I 865 A; Brazil 1 I, 22 A; Canada 51, 810 A; Dinamarca 4 I, 320 A; França 60 I, 2207 A; Alemanha 90 I, 5695 A; Grã-Bretanha e Irlanda 34 I, 2191 A; Italia 35 I, 1191 A; Japão 21 I, 65 A; Paizes Baixos 31, 463 A; Noruega 5 I, 283 A; Portugal 1 I, 8 A; Russia 2 I; Hespanha 7 I, 221 A; Suecia 47 I, 620 A; Suissa 113, 390; Estados-Unidos 55 I, 7012 A.

Fonte: Actas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro.

Ano 1884

Acervo INES

SURDOS-MUDOS CAPAZES DE ARTICULAR E MEIOS PRATICOS DE LHEES DAR A PALAVRA
E, COM ELLA, O ENSINO

RELATORIO

APRESENTADO AO DIRECTOR

DO

INSTITUTO DOS SURDOS-MUDOS

POR

A. J. de Moura e Silva

PROFESSOR DO MESMO INSTITUTO

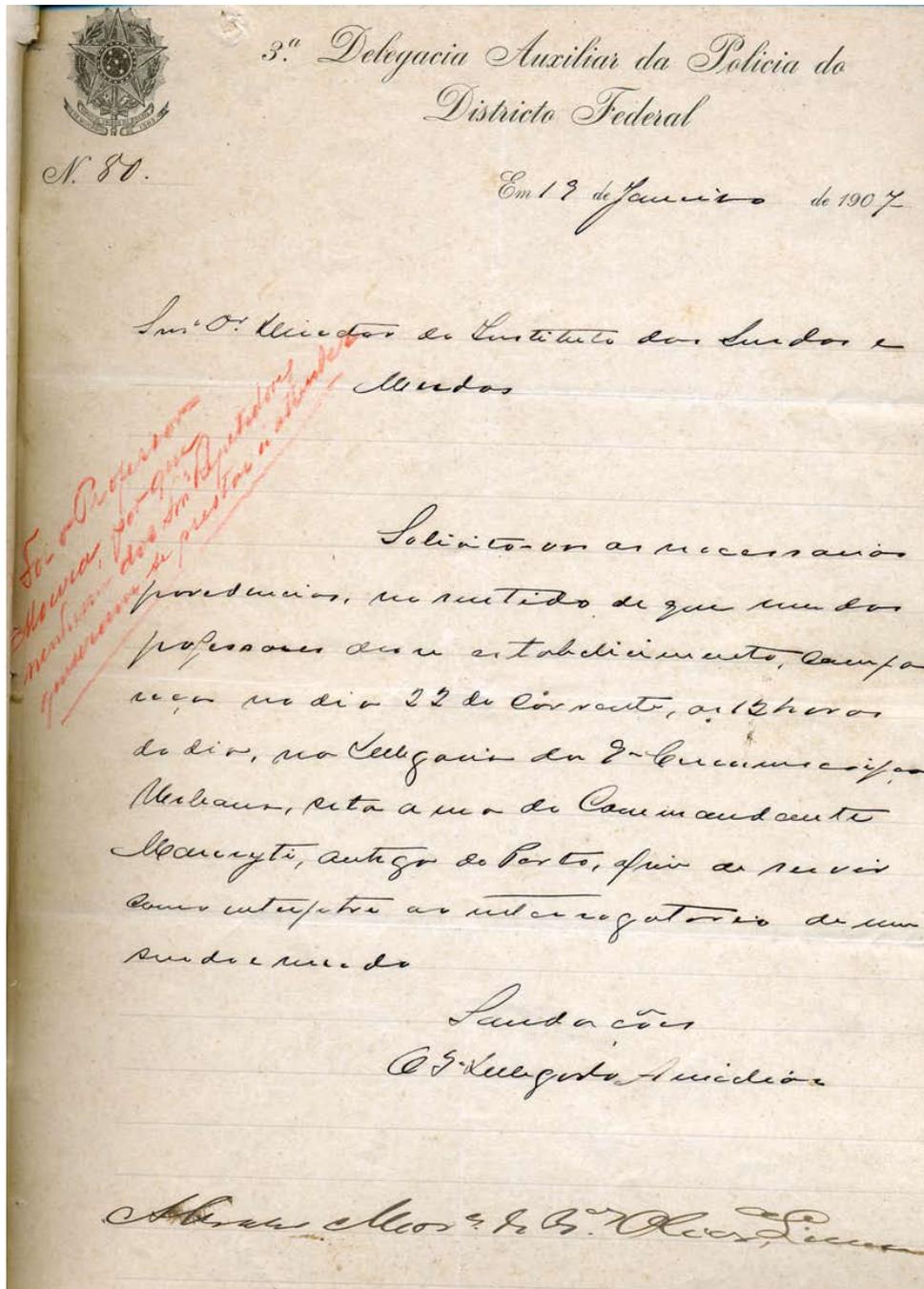


RIO DE JANEIRO

IMPRESA NACIONAL

1896

Fonte: Instituto dos Surdos-Mudos. Relatório do professor Moura e Silva.
Ano 1896
Acervo INES





Fonte: Instituto dos Surdos Mudos. Livro de Correspondência.
Solicitação de ingresso na instituição.
Ano 1907
Acervo INES

INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS-MUDOS

Notas diarias de 1º de junho de 1914.

maio 28

O Professor

O Repetidor

Nome do aluno	Materia que estuda	L	P	Observações	Nome do aluno	Materia que estuda	L	P	Observações
Mario Coelho		B	B		Mario Coelho	Litteras br	B	B	
Jayme Agnosc	leitura	B	B		Jayme Agnosc	graf e dicta	B	B	
Gustavo Romano	liberal e	B	B		Gustavo Romano	oo	B	B	
Clevaland Avila	dictado	B	B		Yni Martins				
Jose Martins			F		Clevaland Avila		B	B	
	Dematricacao					Reunioes			
Custavo Silva		B	B		Antonio Alves		B	B	
Aquinaldo Teixeira		B	B		Gustavo Silva		B	B	
João Godey		B	B		Aquinaldo Teixeira		B	B	
Antonio Alves		B	B		João Godey		B	B	
João Ferreira		B	B		Yni Martins		B	B	
Gasquin Sanson			F		Gasquin Sanson			F	

O Professor Cándido Jucá

O Repetidor Aluísio Marciano

Fonte: Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Diário de professor.

Diários do professor Cándido Jucá onde estão registrados o trabalho de aquisição de linguagem oral no ano de 1914 e o trabalho de aquisição de linguagem escrita no ano de 1917. Acervo INES

INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS-MUDOS

Notas diarias de 1º de ago de 1917.

maio 99

O Professor

O Repetidor

Nome do aluno	Materia que estuda	L	P	Observações	Nome do aluno	Materia que estuda	L	P	Observações
Aquinaldo Teixeira	Período	B	B		Aquinaldo Teixeira	Período	B	B	
Aluísio da Silveira	preparação	B	B		Aluísio da Silveira	preparação	B	B	
Walfrido de Castro		B	B		Walfrido de Castro	leitura	B	B	
Carlos da Silva	Palavras com objectos de sua vida	B	B		Carlos da Silva	Palavras com objectos de sua vida	B	B	
João Damasceno	leitura de cartas e de cartões	B	B		João Damasceno	leitura de cartas e de cartões	B	B	
Walfrido de Castro		B	B		Walfrido de Castro	leitura de cartas e de cartões	B	B	
Luiz Rijo		B	B		Luiz Rijo		B	B	
	Estampa					Estampa			

O Professor Cándido Jucá

O Repetidor Saul Bergmann

marca
Jorge & Bastos

141. Rua General Camara. 141

TELEPHONE 2126 (Norte)
End. Teleg. CORRENTE Codigo RIBEIRO



FABRICA
RUA GENERAL CAMARA
24 A 30



Fabricantes de calçado chinellas de liga e outras qualidades, sandalias, etc. Marca "CORRENTE"

Fornecedores de diversas Repartições Publicas Federaes e Municipaes Comissões Representações

Importadores de couros de todas as qualidades e artigos para sapateiro correio encadernação, etc. Arreios

Nº 11

Venderam a o Instituto dos Surdos Mudos
Pagavel

RIO DE JANEIRO, c/ de Junho de 1916

11	Pelles de marroquim vermelho	12\$500	137\$500
5	" " " verde escuro	12\$500	62\$500
8	" " " cor de vinho	12\$500	100\$000
9	" " " verde claro	12\$500	112\$500
3	" " " azul	12\$500	37\$500
1	Meio de sola superior para sapateiro, ks.9	4\$350	39\$150
1	Pelle de vaqueta preta especial		21\$000
1	Groza de atacadores		10\$000
1	Pellica preta, pés 8	2\$600	20\$800
1	Kilo de tacha branca		3\$200
1	" " " amarela		10\$000
10	Carreteis de linha de linho	1\$600	16\$000
1	Kilo de cera virgem		3\$800
3	Pelles de marroquim vermelho	12\$500	37\$500
3	" " " verde	12\$500	37\$500
3	" " " cor de vinho	12\$500	37\$500
2	Novellos de fio branco	3\$500	7\$000
- continua -			693\$450

Fonte: Instituto Nacional de Surdos Mudos. Livro de Compras.
Lista de material para a oficina de sapataria.
Ano 1916
Acervo INES



Fonte: A Surdo Mudez no Brasil. Oliveira Bacelar. Faculdade de Medicina de São Paulo.

Ano 1926

Aspectos do Instituto Paulista de Surdos Mudos "Rodrigues Alves", São Paulo, fundado em 1911 pelo professor italiano Nicoláo Carusone.

Acervo INES



AGENDA DO DIA

COMENTARIO

AGENCIAS INDEPENDENTES
 O que se passou no dia 10 de fevereiro de 1931, em relação ao problema das agências independentes, pôde ser considerado um episódio importante da história da imprensa brasileira. A discussão sobre a autonomia das agências de notícias, sob o ponto de vista da liberdade de imprensa e da responsabilidade social, foi o tema central das reuniões realizadas no dia 10 de fevereiro de 1931, no salão da Associação Brasileira de Imprensa, em São Paulo.

Os debates foram conduzidos por um grupo de jornalistas experientes, liderados por alguns dos nomes mais destacados da imprensa brasileira da época. A discussão abordou questões fundamentais, como a relação entre a imprensa e o poder político, a importância da imparcialidade e a necessidade de uma legislação que garanta a liberdade de imprensa.

Os participantes concordaram que a imprensa independente é essencial para a democracia e para o desenvolvimento do país. A discussão terminou com a aprovação de uma resolução que defende a autonomia das agências de notícias e a necessidade de uma legislação que proteja a liberdade de imprensa.

Este episódio demonstra a importância da imprensa independente para a sociedade brasileira e a necessidade de uma legislação que garanta a liberdade de imprensa. A discussão realizada no dia 10 de fevereiro de 1931, no salão da Associação Brasileira de Imprensa, em São Paulo, foi um marco na história da imprensa brasileira.

ESTADO DO RIO
 O governador do Rio de Janeiro, Sr. Francisco Pereira Passos, anunciou que o Estado do Rio de Janeiro vai emitir um empréstimo de 10 milhões de réis para a construção de obras de infraestrutura. O empréstimo será emitido em títulos de 100 e 500 réis, com prazo de 10 anos e taxa de juros de 10% ao ano.

RESOLUÇÃO
 O Conselho de Estado aprovou uma resolução que estabelece a competência do Conselho de Estado para julgar os ministros de Estado. A resolução determina que o Conselho de Estado terá competência para julgar os ministros de Estado em matéria de responsabilidade política.

ESCOLA
 O Ministério da Educação anunciou que o Brasil vai criar uma escola normal para a formação de professores. A escola será criada em São Paulo e terá o objetivo de formar professores para as escolas primárias do Brasil.

AGENCIAS INDEPENDENTES
 O Conselho de Imprensa aprovou uma resolução que estabelece a competência do Conselho de Imprensa para julgar os jornalistas. A resolução determina que o Conselho de Imprensa terá competência para julgar os jornalistas em matéria de responsabilidade profissional.

JUSTIÇA SOCIAL PARA A CRIANÇA BRASILEIRA!

Percorrendo institutos de proteção e educação especializada, para saber como o Brasil cuida da infância mal favorecida
 Introdução a uma entrevista com o Dr. Armando de Lacerda sobre o plano de reforma do Instituto Nacional de Surdos-Mudos

GIULIA MERRILES
 (Tradução de "The Youth of Education")

Se a educação tem a missão de preparar o indivíduo para a vida, a educação social tem a missão de preparar o indivíduo para a cidadania. A educação social é aquela que visa ao desenvolvimento integral do indivíduo, considerando não apenas suas necessidades físicas e intelectuais, mas também suas necessidades emocionais e sociais.

A educação social é essencial para a formação de uma sociedade justa e democrática. Ela visa ao desenvolvimento do indivíduo em todos os aspectos, preparando-o para a vida em sociedade e para a participação ativa na vida política e social do país.

A educação social é uma educação que respeita a individualidade de cada indivíduo e que visa ao desenvolvimento de suas capacidades e talentos. Ela é uma educação que prepara o indivíduo para a vida em sociedade e para a participação ativa na vida política e social do país.

A educação social é uma educação que visa ao desenvolvimento integral do indivíduo, considerando não apenas suas necessidades físicas e intelectuais, mas também suas necessidades emocionais e sociais. Ela é uma educação que prepara o indivíduo para a vida em sociedade e para a participação ativa na vida política e social do país.

A educação social é uma educação que respeita a individualidade de cada indivíduo e que visa ao desenvolvimento de suas capacidades e talentos. Ela é uma educação que prepara o indivíduo para a vida em sociedade e para a participação ativa na vida política e social do país.

A educação social é uma educação que visa ao desenvolvimento integral do indivíduo, considerando não apenas suas necessidades físicas e intelectuais, mas também suas necessidades emocionais e sociais. Ela é uma educação que prepara o indivíduo para a vida em sociedade e para a participação ativa na vida política e social do país.

A educação social é uma educação que respeita a individualidade de cada indivíduo e que visa ao desenvolvimento de suas capacidades e talentos. Ela é uma educação que prepara o indivíduo para a vida em sociedade e para a participação ativa na vida política e social do país.

INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS-MUDOS
 O Instituto Nacional de Surdos-Mudos, criado em 1889, é o maior e mais antigo instituto de educação para surdos do Brasil. O instituto oferece cursos de ensino fundamental, médio e superior, além de cursos de formação de professores e cursos de treinamento profissional.

O instituto tem o objetivo de proporcionar aos surdos uma educação de qualidade, preparando-os para a vida em sociedade e para a participação ativa na vida política e social do país. O instituto também oferece cursos de formação de professores e cursos de treinamento profissional para os surdos.

O instituto tem o objetivo de proporcionar aos surdos uma educação de qualidade, preparando-os para a vida em sociedade e para a participação ativa na vida política e social do país. O instituto também oferece cursos de formação de professores e cursos de treinamento profissional para os surdos.

O instituto tem o objetivo de proporcionar aos surdos uma educação de qualidade, preparando-os para a vida em sociedade e para a participação ativa na vida política e social do país. O instituto também oferece cursos de formação de professores e cursos de treinamento profissional para os surdos.

O instituto tem o objetivo de proporcionar aos surdos uma educação de qualidade, preparando-os para a vida em sociedade e para a participação ativa na vida política e social do país. O instituto também oferece cursos de formação de professores e cursos de treinamento profissional para os surdos.

O instituto tem o objetivo de proporcionar aos surdos uma educação de qualidade, preparando-os para a vida em sociedade e para a participação ativa na vida política e social do país. O instituto também oferece cursos de formação de professores e cursos de treinamento profissional para os surdos.

O instituto tem o objetivo de proporcionar aos surdos uma educação de qualidade, preparando-os para a vida em sociedade e para a participação ativa na vida política e social do país. O instituto também oferece cursos de formação de professores e cursos de treinamento profissional para os surdos.

INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS-MUDOS
 O Instituto Nacional de Surdos-Mudos, criado em 1889, é o maior e mais antigo instituto de educação para surdos do Brasil. O instituto oferece cursos de ensino fundamental, médio e superior, além de cursos de formação de professores e cursos de treinamento profissional.

O instituto tem o objetivo de proporcionar aos surdos uma educação de qualidade, preparando-os para a vida em sociedade e para a participação ativa na vida política e social do país. O instituto também oferece cursos de formação de professores e cursos de treinamento profissional para os surdos.

O instituto tem o objetivo de proporcionar aos surdos uma educação de qualidade, preparando-os para a vida em sociedade e para a participação ativa na vida política e social do país. O instituto também oferece cursos de formação de professores e cursos de treinamento profissional para os surdos.

O instituto tem o objetivo de proporcionar aos surdos uma educação de qualidade, preparando-os para a vida em sociedade e para a participação ativa na vida política e social do país. O instituto também oferece cursos de formação de professores e cursos de treinamento profissional para os surdos.

O instituto tem o objetivo de proporcionar aos surdos uma educação de qualidade, preparando-os para a vida em sociedade e para a participação ativa na vida política e social do país. O instituto também oferece cursos de formação de professores e cursos de treinamento profissional para os surdos.

O instituto tem o objetivo de proporcionar aos surdos uma educação de qualidade, preparando-os para a vida em sociedade e para a participação ativa na vida política e social do país. O instituto também oferece cursos de formação de professores e cursos de treinamento profissional para os surdos.

O instituto tem o objetivo de proporcionar aos surdos uma educação de qualidade, preparando-os para a vida em sociedade e para a participação ativa na vida política e social do país. O instituto também oferece cursos de formação de professores e cursos de treinamento profissional para os surdos.

Saber dizer...

CONSELHOS QUE A PLÉTICA DEU
 Por que os conselhos que se dão aos jovens são tão repetitivos e tão pouco eficazes? A resposta está na maneira como os conselhos são dados. Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem.

Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem. Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem. Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem.

Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem. Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem. Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem.

Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem. Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem. Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem.

Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem. Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem. Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem.

Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem. Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem. Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem.

Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem. Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem. Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem.

Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem. Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem. Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem.

NOTAS OFICIAIS

INSTRUÇÃO DIRETORIA
 O Conselho de Imprensa aprovou uma instrução diretorial que estabelece a competência do Conselho de Imprensa para julgar os jornalistas. A instrução determina que o Conselho de Imprensa terá competência para julgar os jornalistas em matéria de responsabilidade profissional.

O Conselho de Imprensa aprovou uma instrução diretorial que estabelece a competência do Conselho de Imprensa para julgar os jornalistas. A instrução determina que o Conselho de Imprensa terá competência para julgar os jornalistas em matéria de responsabilidade profissional.

O Conselho de Imprensa aprovou uma instrução diretorial que estabelece a competência do Conselho de Imprensa para julgar os jornalistas. A instrução determina que o Conselho de Imprensa terá competência para julgar os jornalistas em matéria de responsabilidade profissional.

O Conselho de Imprensa aprovou uma instrução diretorial que estabelece a competência do Conselho de Imprensa para julgar os jornalistas. A instrução determina que o Conselho de Imprensa terá competência para julgar os jornalistas em matéria de responsabilidade profissional.

O Conselho de Imprensa aprovou uma instrução diretorial que estabelece a competência do Conselho de Imprensa para julgar os jornalistas. A instrução determina que o Conselho de Imprensa terá competência para julgar os jornalistas em matéria de responsabilidade profissional.

O Conselho de Imprensa aprovou uma instrução diretorial que estabelece a competência do Conselho de Imprensa para julgar os jornalistas. A instrução determina que o Conselho de Imprensa terá competência para julgar os jornalistas em matéria de responsabilidade profissional.

O Conselho de Imprensa aprovou uma instrução diretorial que estabelece a competência do Conselho de Imprensa para julgar os jornalistas. A instrução determina que o Conselho de Imprensa terá competência para julgar os jornalistas em matéria de responsabilidade profissional.

O Conselho de Imprensa aprovou uma instrução diretorial que estabelece a competência do Conselho de Imprensa para julgar os jornalistas. A instrução determina que o Conselho de Imprensa terá competência para julgar os jornalistas em matéria de responsabilidade profissional.

O Conselho de Imprensa aprovou uma instrução diretorial que estabelece a competência do Conselho de Imprensa para julgar os jornalistas. A instrução determina que o Conselho de Imprensa terá competência para julgar os jornalistas em matéria de responsabilidade profissional.

AGENCIAS INDEPENDENTES
 O que se passou no dia 10 de fevereiro de 1931, em relação ao problema das agências independentes, pôde ser considerado um episódio importante da história da imprensa brasileira. A discussão sobre a autonomia das agências de notícias, sob o ponto de vista da liberdade de imprensa e da responsabilidade social, foi o tema central das reuniões realizadas no dia 10 de fevereiro de 1931, no salão da Associação Brasileira de Imprensa, em São Paulo.

ESTADO DO RIO
 O governador do Rio de Janeiro, Sr. Francisco Pereira Passos, anunciou que o Estado do Rio de Janeiro vai emitir um empréstimo de 10 milhões de réis para a construção de obras de infraestrutura. O empréstimo será emitido em títulos de 100 e 500 réis, com prazo de 10 anos e taxa de juros de 10% ao ano.

RESOLUÇÃO
 O Conselho de Estado aprovou uma resolução que estabelece a competência do Conselho de Estado para julgar os ministros de Estado. A resolução determina que o Conselho de Estado terá competência para julgar os ministros de Estado em matéria de responsabilidade política.

ESCOLA
 O Ministério da Educação anunciou que o Brasil vai criar uma escola normal para a formação de professores. A escola será criada em São Paulo e terá o objetivo de formar professores para as escolas primárias do Brasil.

AGENCIAS INDEPENDENTES
 O Conselho de Imprensa aprovou uma resolução que estabelece a competência do Conselho de Imprensa para julgar os jornalistas. A resolução determina que o Conselho de Imprensa terá competência para julgar os jornalistas em matéria de responsabilidade profissional.

CONSELHOS QUE A PLÉTICA DEU
 Por que os conselhos que se dão aos jovens são tão repetitivos e tão pouco eficazes? A resposta está na maneira como os conselhos são dados. Os conselhos devem ser dados de maneira que sejam úteis e que sejam respeitados pelo jovem.

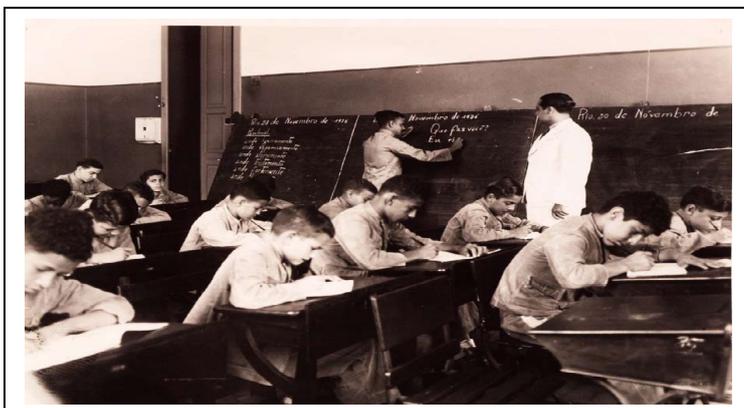


Fonte: Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Fotografias.
Década de 1930
Acervo INES



Fonte: Instituto Nacional de Surdos.Fotografias.
Ano 1936
Acervo INES

Sala de aula



Sala de aula



Linguagem escrita e linguagem oral.



Oficinas Profissionalizantes
Acervo INES



Fonte: Instituto Nacional de Surdos Mudos. Caderneta Escolar.
Ano 1934
Acervo INES

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE
INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS MUDOS

Rio de Janeiro, 1 de Setembro de 1939.
Walter de Oliveira.

- ✓ Antem, nós convidamos os alunos e funcionários para o passeio na Ilha de Paqueta.
- ✓ Hoje, nós já recebemos duas respostas aos nossos convites.
- ✓ Vamos abrir os envelopes.
- ✓ Esta resposta é do aluno Orlando Genta.
- ✓ Ele ficou muito satisfeito.
- ✓ Ele vai à ilha de Paqueta.
- ✓ Ele vai levantar cedo.
- ✓ Esta resposta é do prof. Jorge Mario Barreto.
- ✓ O prof. Barreto não pode ir à ilha de Paqueta.
- ✓ Ele pede desculpas.
- ✓ Ele está doente.
- ✓ Ele tem que fazer um curativo na garganta.
- ✓ Ele tem que ir ao médico no dia 4, às 9 horas da manhã.
- ✓ Ele ficou triste por não poder ir à ilha de Paqueta.
- ✓ Ele agradece e cumprimenta os alunos.
- ✓ Agora, nós vamos escrever uma carta ao Dr. Armando.
- ✓ Nós vamos agradecer o dinheiro que ele deu.
- ✓ Os alunos não perguntar se podem ir à ilha de Paqueta com a roupa de passeio.
- ✓ Os alunos não devem ir muito cedo.

INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS MUDOS

Walter de Oliveira
Rio de Janeiro, 18 de Maio de 1939.

A eleição

- + A eleição deste ano foi no dia 17 de maio de maio.
- + O director Dr. Armando Paiva de Saesda presidiu a eleição.
- + Os srs. Mario Barreto e Mirabeau James Rocha ficaram na eleição.
- + O Prof. Antonio Pitanga foi a eleição.
- + O Sr. Marques foi a eleição.
- + O Prof. Pitanga sentou junto do Dr. Armando.
- + O Sr. Basilio foi a eleição.
- + O Sr. Antonio Augusto Clementino foi a eleição.
- + Ele não chegou às 17 horas.
- + Ele chegou atrasado.
- + Ele não sentou na cadeira.
- + Ele sentou no chão.
- + O Sr. Acacio foi a eleição.
- + Ele não dormiu na eleição.
- + Ele foi dormir em casa.
- + O Sr. Manoel de Araújo foi a eleição.
- + Ele não entrou no salão do cinema.
- + Ele ficou na porta do salão do cinema.
- + Ele estava de tamanca.
- + Ele estava envergonhado.
- + Ele não estava com roupa de casimira.
- + O Sr. José de Souza Paulo estava com

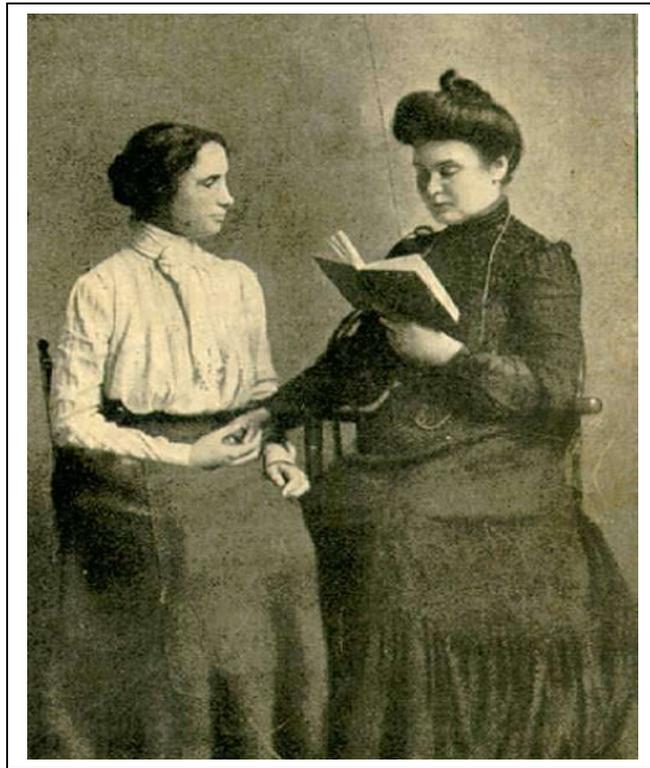
Ministério da Educação e Cultura
CAMPANHA PARA EDUCAÇÃO DO SURDO BRASILEIRO

1.ª Conferência Nacional de Professores de Surdos



— ANAIS —

1959
BRASIL



Fonte: Die Geschichte meines Lebens.
Helen Keller
Acervo INES

Hellen Keller e sua preceptora Anne
Sullivan



Helen Keller, Anne Sullivan e Jefferson



1



2



3



4

Fonte: Instituto Nacional de Educação de Surdos. Fotografias.
 Década de 1950
 Acervo INES

1 Alunos do INES no programa de Manoel da Nóbrega acompanhados da assessora de Ana Rímoli, Regina Morizot.

2 Aspectos do trabalho de aquisição de língua oral

3 Ana Rímoli diplomando professoras no INES

4 Normalistas do INES festejam o ministro da Educação Clóvis Salgado

JOSE DE LIMA VIANNA

PROFESSOR E GUARDA LIVROS COM
MAIS DE 25 ANOS DE PRATICA

Curso Commercial Viannense

Fundado em 1898

*Caligraphia, Portuguez, Francez, Inglez, Arith-
methica, Escripuração Commercial em par-
tidos duplas, Dezenho e Conversação franceza.*

*Desmutisação pelo methodo oral puro.
Ensino a surdos mudos pelos melho-
res processos usados na Europa,
excluindo a mimica.*

REDEMPÇÃO ESCOLAR

Novo methodo de leitura da inven-
ção do mesmo professor, pelo qual o
discipulo aprende com a mesma facili-
dade com que executa um jogo.

RUA DA PIEDADE, N. 24

Vianna do Castello