

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ALINE LIMA DA SILVEIRA LAGE**

**PROFESSORES SURDOS NA CASA DOS SURDOS:  
“DEMOROU MUITO, MAS VOLTARAM”**

**RIO DE JANEIRO  
FEVEREIRO/2019**



UFRJ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALINE LIMA DA SILVEIRA LAGE

**PROFESSORES SURDOS NA CASA DOS SURDOS: “DEMOROU MUITO,  
MAS VOLTARAM”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Prof.<sup>a</sup> Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celeste Azulay Kelman

RIO DE JANEIRO  
FEVEREIRO/2019

Arte da capa: José Vicente de Campos

#### CIP - Catalogação na Publicação

L174p Lage, Aline Lima da Silveira  
Professores surdos na Casa dos Surdos: "Demorou muito, mas voltaram" / Aline Lima da Silveira Lage. - Rio de Janeiro, 2019.  
514 f.

Orientadora: Celeste Azulay Kelman.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2019.

1. Professores surdos. 2. Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). 3. Narrativas. 4. Ferdinand Berthier. 5. Duração. I. Kelman, Celeste Azulay, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada **"PROFESSORES SURDOS NA CASA DOS SURDOS: "DEMOROU MUITO, MAS VOLTARAM:"**

Doutorando(a): **Aline Lima da Silveira Lage**

Orientador(a): **Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman (UFRJ)**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro, 22 de fevereiro de 2019.**

**Banca Examinadora:**

**Presidente:**

Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman (UFRJ) Celeste A. Kelman

Profa. Dra. Ana Ivenicki (UFRJ) Ana Ivenicki

Prof. Dr. Jose Claudio Sooma Silva (UFRJ) J. Sooma

Profa. Dra. Flaviane Reis(UFU) Flaviane Reis

Profa. Katia Faria de Aguiar (UFF) Katia Faria de Aguiar

*Dedico a todos os professores e demais profissionais da educação das escolas onde  
cresci e cresço. Todas escolas públicas. Em especial, à Professora Maria da Glória  
Freire Peixoto que iniciou essa caminhada em 1980, na primeira série do Instituto de  
Educação Professor Ismael Coutinho (Niterói-RJ).  
Aos meus familiares e amigos, em especial a Pedro, de quem sou mãe.  
A Maria Helena Machado e Vera Bastos – “as pessoas não morrem, ficam  
encantadas...” (João Guimarães Rosa).  
Às pessoas surdas de ontem, de hoje e do porvir.*

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus Uno e Trino que me permite existir e compreender que o sentido da vida está em servi-Lo e em servir aos meus semelhantes. Por me provocar ao desafio de amar ao próximo, vendo em cada um a dignidade do Criador. Que todos saibam que sem a Vossa intervenção, nada seria possível. Graças a Deus!

Ao Instituto Nacional de Educação de Surdos por garantir o direito de realizar esta pós-graduação licenciada, permitindo minha dedicação total a mesma. Agradeço também a autorização para realizar na Instituição os procedimentos de pesquisa.

Às senhoras Terezinha de Oliveira Lage e Maria Auxiliadora da Cunha e a Vitor Hugo Lima da Silveira Filho. Avós e tio de Pedro Lage, cujo apoio foi fundamental em muitos momentos, oferecendo a ele a atenção que eu não podia dar. À Vânia Gusmão da Cunha, a prima que cuidou de mim.

Ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRJ, seus professores e, em especial, aos servidores da Secretaria, Solange Rosa de Araújo, a Sol de todos nós do PPGE, ao Fernando Mello Machado e a Poliana Rangel. Obrigada por toda a dedicação, atenção e paciência conosco, com nossas dúvidas e pedidos. Foi menos difícil por causa do apoio de vocês.

Aos professores do PPGE da UFF, Maria de Fátima Costa de Paula e Eduardo Rebuá pela recepção e estudos que auxiliaram a pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Surdez (GEPeSS) com quem pude dividir um pouco desta jornada. Inspiradoras pessoas com quem experimento o significado do trabalho coletivo.

Aos colegas do DESU-INES e demais departamentos do Instituto, que estimularam meu trabalho. Espero que esta pesquisa, embora modesta, contribua com os demais esforços por um serviço cada vez melhor aos surdos do Brasil.

A Associação de Servidores do INES, Assines, por ceder tantas vezes o espaço para realização de entrevistas e uso de equipamentos. Uma honra fazer parte das lutas pela educação com os companheiros.

Esta pesquisa só foi possível com o apoio de muitas pessoas: Professora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, meu agradecimento pela Avaliação do Projeto de Pesquisa; Professora Maria Vitória Campos Mamede Maia e colegas do Seminário de Tese que muito me auxiliaram na revisão do projeto de pesquisa; Professoras Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Ana Claudia Balieiro Lodi e Ana Dorziat obrigada pela generosidade e atenção nas apresentações do projeto de pesquisa e dos resultados parciais nos nossos encontros do Surdez em Foco do GEPeSS; Emeli Costa Leite, obrigada por revisar minha tradução, pelas dicas e atenção; Maurício Rocha Cruz, são tantas ajudas que encheriam esta página; Michelle Calmon que, na secretaria da Assines, ajudou a entrar em contato com

entrevistados, cedeu espaço e equipamentos; aos colegas do NEO-INES, professores e técnicos de filmagem, por permitirem registrar o depoimento dos professores aposentados no estúdio; Alexandre Rosado por ter me ensinado a editar vídeos, auxiliando-me quando estava em apuros; Solange Rocha por me auxiliar na pesquisa do Acervo Histórico do INES; Sebastião Orlandi por me indicar entrevistados, atuar como intérprete, por toda a confiança, caríssimo amigo e companheiro de lutas; aos funcionários da Biblioteca Nacional, em especial a bibliotecária Daniele, pela atenção; Erica Rezende da Biblioteca do CFCH pelo atendimento e pronta resposta sempre que foi necessário; Lilia Ferreira Lobo, pelo livro, acervo e depoimento preciosos para compreender as lutas dos professores do Instituto; Karine Vieira da Rocha, por traduzir o resumo em Libras, por todo apoio, caríssima amiga que o Curso Bilíngue de Pedagogia proporcionou.

Aos participantes da pesquisa, professores e alunos que foram entrevistados e não puderam ser identificados. Espero ter feito jus à confiança que me depositaram. Não deixem de marcar seus *rastros!*

Às caríssimas Professoras Ana Ivenicki e Katia Aguiar que auxiliaram no Exame de Qualificação e na Banca Examinadora. A primeira, mestra em toda a minha jornada no PPGE, com quem muito aprendo sobre pesquisa, Interculturalidade, inspiradora nas críticas e sugestões. A segunda, a quem devo a inspiração na escolha da carreira que abracei, em tudo o que ainda preciso saber sobre Psicologia e Educação. Obrigada por me ajudarem a dirimir as lacunas e problemas neste trabalho. Às Professoras Maria Judith Sucupira da Costa Lins (UFRJ) e Marcia Oliveira Moraes (UFF) que, generosamente, compunham a suplência da Banca Avaliadora.

Ao Professor José Claudio Sooma Silva e à Professora Flaviane Reis por aceitarem prontamente participar da avaliação deste trabalho. Grata pelas relevantes observações e recomendações para a versão final da tese.

Aos amigos e familiares que me apoiaram nesse tempo: Regene Brito, imprescindível para a preparação visando ao concurso do INES, em 2006; Angela Deise Guimarães, que me apresentou ao GEPeSS; Daniele Leda, amiga e professora; Maria Helena Rego Monteiro e Rui Massato pelas conversas e inspirações; Thabata Fonseca, colega no INES, no GEPeSS, grande companheira nesta jornada. Aos familiares, amigos e colegas e aluna que estiveram presentes na Defesa da Tese. Aos intérpretes de Libras/LP Laura Jane Messias Belém, Mariana Gonçalves Ferreira de Castro, Renata dos Santos Costa e Leonardo Barros que garantiram nosso diálogo na Defesa.

A caríssima Celeste Azulay Kelman, minha eterna gratidão pela generosidade, respeito, confiança e paciência. Tive a bênção de contar com sua atenção e apoio. Talvez veja em mim forças que não são propriamente minhas. Você é uma inspiração para a minha, ainda curta, carreira. Que bom que nossas *durações* se encontraram! Que possamos continuar essa parceria.

*Há muito tempo que eu saí de casa  
Há muito tempo que eu caí na estrada  
Há muito tempo que eu estou na vida  
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz*

*Principalmente por poder voltar  
A todos os lugares onde já cheguei  
Pois lá deixei um prato de comida  
Um abraço amigo, um canto prá dormir e sonhar*

*E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

*É tão bonito quando a gente pisa firme  
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos  
É tão bonito quando a gente vai à vida  
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração.  
(Caminhos do coração, Gonzaguinha, 1982)*



## RESUMO

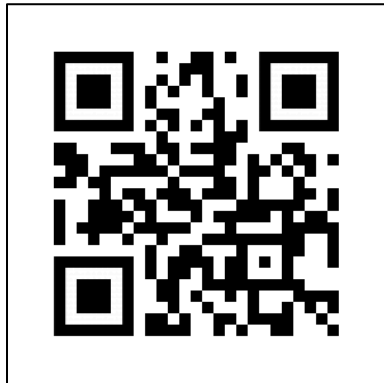
LAGE, Aline Lima da Silveira. *Professores Surdos na Casa dos Surdos: “Demorou muito, mas voltaram”*. Rio de Janeiro. 2019. 514 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Nesta tese buscamos investigar como ocorreu o ingresso dos professores surdos no quadro efetivo de servidores públicos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e compreender como ocorreu a sua inserção como pessoas surdas. Os objetivos específicos foram: compreender as narrativas dos professores surdos do INES nas quais os mesmos analisaram o seu ingresso no quadro de servidores efetivos; analisar as narrativas de alunos do Colégio de Aplicação (CAp/INES) e de alunos surdos do Departamento de Ensino Superior do INES (DESU), para compreender os prováveis impactos que o ingresso dos professores surdos causou na comunidade acadêmica; investigar a introdução da Libras nos currículos da Educação Básica e Superior do INES; investigar a memória dos encaminhamentos administrativos realizados entre a introdução da Libras nos currículos da Educação Básica e Superior oferecidos pelo INES e o ingresso dos professores surdos no quadro efetivo de servidores. A pesquisa, de cunho qualitativo, está delineada como estudo de caso e fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural. Nossa concepção de narrativa se baseia em Benjamin (1987), Cunha (1997), Joutard (2000), Thomson (2000), Vilanova (2000), Bruner (2001) e Grohs (2015). Foram adotados como instrumentos, entrevista narrativa (BAUER & GASKELL, 2002), levantamentos bibliográfico e documental e abordagem de cunho netnográfico (KOZINETS, 1998; PERLIN & SOUZA, 2015). Apresentamos a versão da História da Educação de Surdos narrada, no século XIX, por Ferdinand Berthier, professor surdo do Instituto de Surdos-Mudos de Paris. Entrevistamos dois professores surdos aposentados do INES e apresentamos seus acervos e documentos, gentilmente compartilhados. Descrevemos o Concurso Público n.º 09/2012, o perfil dos professores surdos de Libras e apresentamos os resultados das entrevistas com quatro desses professores. Entrevistamos ainda dois alunos do CAp/INES e três alunos surdos do DESU. Aproximamos os resultados e as narrativas dos professores do INES e do professor francês, interpretando as Interseções, Lições e Dúvidas.

Indagamos como o INES pode ser cada vez mais Casa dos Surdos e, ao mesmo tempo, casa comum, conforme conceituado por Nóvoa (2017).

**Palavras-chave:** Professores surdos; INES; Narrativas; Ferdinand Berthier; Duração.

## RESUMO EM LIBRAS



<https://youtu.be/vpVO3qccLUk>

Tradutora Intérprete de Libras e Língua Portuguesa: Karine Vieira da Rocha

## **DEAF EDUCATORS AT *HOUSE OF THE DEAF*: "IT TOOK A LONG TIME, BUT THEY ARE BACK!"**

LAGE, Aline Lima da Silveira. *Deaf Educators at House of the Deaf: "It took a long time, but they are back"*. Rio de Janeiro. 2019. Graduate Thesis (PhD in Education) – School of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

### **ABSTRACT**

The aim of this graduate thesis is to investigate how deaf educators became members of the permanent teaching staff at the Brazilian National Deaf Education Institute (INES) and to understand how their integration as deaf individuals occurred. Specific objectives were: to understand the accounts of deaf educators at INES, where deaf educators themselves analyzed how they became permanent teaching staff members; to analyze the accounts of students from *Colégio de Aplicação* (CAp/INES) and of deaf students from INES Department of Higher Education (DESU), in order to understand the likely impact of deaf educators' admission, as permanent teaching staff members, on the academic community; to investigate the inclusion of LIBRAS [Brazilian Sign Language] in INES Basic and Higher Education curricula; to investigate the memory of the administrative paths from the inclusion of LIBRAS in the Basic and Higher Education curricula offered by INES, until the admission of deaf educators as permanent teaching staff members. The qualitative research was designed as a case study and based on Historical-Cultural Psychology. Our approach of account is based on Benjamin (1987), Cunha (1997), Joutard (2000), Thomson (2000), Vilanova (2000), Bruner (2001) and Grohs (2015). As research tools we adopted the narrative interview (BAUER & GASKELL, 2002), biographical and documentary questionnaires, and netnography approaches (KOZINETS, 1998; PERLIN & SOUZA, 2015). We presented the History of Education for the Deaf written in the 19th century, by Ferdinand Berthier, a deaf educator at the National Institute for the Deaf in Paris. We interviewed two retired deaf educators from INES and presented their archives and documents, which they kindly shared with us. We described the Civil Service Entrance Examination nr. 09/2012, LIBRAS deaf educators' profile and presented the results of interviews with four of those educators. In addition, we interviewed two students from CAp/INES and

three deaf students from DESU. We compared INES educators' results and accounts with those of the French educator, interpreting the Intersections, Lessons and Doubts. We enquired how INES can become more and more the *House of the Deaf*, and at the same time, a common house, as defined by Nóvoa (2017).

**Key words:** Deaf educators; INES; Accounts; Ferdinand Berthier; Duration.

## **PROFESSEURS SOURDS DANS LA MAISON DES SOURDS: “IL A BEUCOUP TARDÉ, MAIS ILS SONT REVENUS”**

LAGE, Aline Lima da Silveira. *Professeurs Sourds dans la Maison des Sourds: “Il a beaucoup tardé, mais ils sont revenus”*. Rio de Janeiro. 2019. Thèse (Doctorat en Éducation) - Faculté d'Éducation, Université Federale de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

### **RESUMÉ**

Dans cette thèse on cherche à investiguer comment a eu lieu l'entrée des professeurs sourds dans le cadre effectif de fonctionnaires de l'Institut National d'Éducation de Sourds (INES) et comprendre comment a eu lieu leur insertion en tant que des personnes sourdes. Les objectifs spécifiques ont été les suivants: comprendre les récits des professeurs sourds de l'INES dans lesquels les professeurs eux même ont analysé leur entrée dans le cadre de fonctionnaires effectifs; faire l'analyse des récits des élèves du Collège d'Application (Cap/INES) et d'élèves sourds du Département d'Enseignement Supérieur de l'INES (DESU), pour comprendre les probables impacts que l'entrée des professeurs sourds a eu dans la communauté académique; investiguer l'introduction de la Libras dans les curriculums de l'Éducation de Base et Supérieur de l'INES; investiguer la mémoire des acheminements administratifs réalisés entre l'introduction de la Libras dans les curriculums de l'Éducation de base et Supérieur offerts par l'INES et l'entrée des professeurs sourds dans le cadre effectif de fonctionnaires. La recherche, d'empreinte qualitative, est esquissée comme étude de cas fondée sur la Psychologie Historique-Culturelle. Notre conception de récit est basée sur Benjamin (1987), Cunha (1997), Joutard (2000), Thomson (2000), Vilanova (2000), Bruner (2001) et Grohs (2015). On a adopté comme instruments, des entretiens narratifs (BAUER & GASKELL, 2002), collectes bibliographique et documentaire et approche d'empreinte netnographique (KOZINETS, 1998; PERLIN & SOUZA, 2015). On a présenté la version de l'Histoire de l'Éducation de Sourds racontée au XIXeme siècle par Ferdinand Berthier, professeur sourd de l'Institut de Sourds-Muets de Paris. On a interviewé deux professeurs sourds retraités de l'INES et on a présenté leurs

collections et documents, gentiment partagés. On a décrit le Concours Public n.º 09/2012, le profil des professeurs sourds de Libras et on a présenté les résultats des entretiens avec quatre de ces professeurs. On a interviewé aussi deux élèves du Cap/INES et trois élèves sourds du DESU. On a rapproché les résultats et les récits des professeurs de l'INES et du professeur français, interprétant les Intersections, Leçons et Doutes. On s'est enquéri de comment l'INES peut devenir de plus en plus à la fois Maison des sourds et maison commune, conformément à conceptualisé Nóvoa (2017).

**Mots-clés:** Professeurs sourds; INES; Récits; Ferdinand Berthier; Durée.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Roteiro esquemático da tese	29
Figura 2: Deputado Cornélio Ferreira França e Sessão de agosto de 1835 da Assembleia Geral Legislativa	32
Figura 3: Foto de Edouard Huet, Fundador e Primeiro Professor Surdo do INES	33
Figura 4: Mensagem para os professores surdos publicada em rede social	43
Figura 5: Concepção bergsoniana de percepção do tempo (BARRETO, 2007, p. 164)	78
Figura 6: Capa dos livros de Deschamps e de Desloges, “surdo-mudo” (1779)	94
Figura 7: Foto do Professor Ferdinand Berthier, surdo-mudo	97
Figura 8: Capa do livro de Ferdinand Berthier (1840)	98
Figura 9: Ata da 25ª Sessão do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil	99
Figura 10: Capa do Livro de Auguste Bébien (1825)	102
Figura 11: Foto do Anverso da capa do Álbum do Professor José Vicente de Campos	121
Figura 12: Capa e Contracapa do Álbum de fotos do Curso Normal do INES de 1956 da Professora Lilia Ferreira Lobo	123
Figura 13: Filme Professores das Oficinas Profissionalizantes do INES	123
Figura 14: Professora Lilia Ferreira Lobo no depoimento para o filme	123
Figura 15: Foto da Professora Lilia Ferreira Lobo em 1956	125
Figura 16: Matérias da Revista <i>O Cruzeiro</i> de 1957	126
Figura 17: Juramento das Professorandas do INES de 1956	130
Figura 18: Professor Antônio Pitanga do INES (INES, 1950)	131
Figura 19: Repetidores do INES de 1887 (LAGUNA, 2015, p. 91)	135
Figura 20: Professor Sebastião Orlandi no depoimento para o filme	141
Figura 21: Foto do cadastro das funções do Professor Sebastião Orlandi	144
Figura 22: <i>Jornal Imprensa Popular</i> de 21/12/1955	146
Figura 23: Fotografia do Cadastro Funcional do Professor Sebastião Orlandi	147
Figura 24: Fotos de Sebastião Orlandi com as irmãs Neusa e Leonor no ES e perto dos 14 anos como aluno no Instituto	150
Figura 25: Professor Sebastião Orlandi seus colegas Francisco Monteiro, inspetor e Almyr Rosa, Professor de Douração e alunos	151
Figura 26: Fotos do Professor de Escultura Angelo Oliveira Pereira e Sebastião e do Professor Angelo entre esculturas na entrada do Instituto	152
Figura 27: Matéria do <i>Jornal Diário de Notícias</i> sobre Exposição de Artes dos alunos do INES (26/10/1956, p. 2)	152
Figura 28: Ordem de serviço autorizando a liberação do Professor Sebastião Orlandi para atuar pelo INES em Vitória-ES	158
Figura 29: Anexo 42 de Couto-Lenzi (2004) com a sala para educação auditiva do Instituto Oral do Espírito Santo na qual está presente a Professora Vera Lúcia Orlandi	161
Figura 30: Carteira de habilitação de Sebastião Orlandi	162
Figura 31: Matéria no <i>Jornal Correio da Manhã</i> de 22/04/1951	165
Figura 32: Informe presente no verso de fotos do Professor Sebastião Orlandi	165
Figura 33: Fotos do Professor Sebastião Orlandi com tios e primos e anos depois com a filha Melissa	166
Figura 34: Certificado de Registro de Professor de Sebastião Orlandi	167
Figura 35: Fotos do Acervo do Professor Sebastião Orlandi relacionadas ao trabalho	168
Figura 36: Fotos de atividades associativas dos surdos	169
Figura 37: Professor José Vicente de Campos no depoimento para o filme	173
Figura 38: Recibo de pagamento para Auxiliar de Oficina da CESB	175
Figura 39: Tabela 1 de Soares (1996, p. 166) com atendimento aos surdos após CESB	176
Figura 40: Resultado da busca na Biblioteca Nacional sobre o trabalho das Oficinas do INES	178
Figura 41: Matérias divulgando a Exposição de trabalhos de diversas oficinas dos alunos no <i>Jornal Diário de Notícias</i> em 19/12/1942 e a Exposições de Artes Plásticas no <i>Jornal Imprensa Popular</i> em 04/11/1956	179
Figura 42: Matéria do <i>Jornal Diário da Noite</i> sobre funcionário que desviou depósito de alunos das Oficinas do INES (06/06/1950)	180
Figura 43: Fotografias das Oficinas de Corte, Costura e Bordado, Sapataria, Marcenaria e Encadernação e Douração em Ribeiro (1942, p. 69, 70, 71, 72)	183



Figura 44: Manchetes dos jornais que noticiaram a Revolta dos alunos do INES em 1950	188
Figura 45: Decreto n.º 69.034/1971 definindo cargo de Professor do Ensino Especializado	195
Figura 46: Carteira funcional do Professor José Vicente de Campos	196
Figura 47: Primeira folha do Álbum do Professor José Vicente de Campos com suas fotos desde o ingresso como aluno	196
Figura 48: (1) Ano em que as oficinas foram misturadas; (2) Alunos em passeio no Jardim Zoológico com Professoras Lídia e Dulce;(3) Alunos e professoras; (4) Professor José Vicente e professora e outro aluno surdo que trabalhou na FIAT	197
Figura 49: Fotos do Acervo do Professor José Vicente de Campos	198
Figura 50: Trecho do Relatório de Atividade de 1958	199
Figura 51: Trecho do Relatório de Atividade de 1961	200
Figura 52: Ordem de Serviço de 1963	200
Figura 53: Carta de elogio ao Professor José Vicente de Campos alusivo ao Decreto n.º 69.034/1971	201
Figura 54: Trechos dos Relatórios de Atividades de 1974 e 1975, respectivamente	201
Figura 55: Trecho do Relatório de Atividades de 1977	202
Figura 56: Cerimônia de formatura do Curso Profissionalizante em 1993	202
Figura 57: Trecho do Relatório de Atividades de 1978	203
Figura 58: Trecho do Relatório de Atividades de 1980	203
Figura 59: Aula de Escultura com a Professora Nancy Godoi e de um aluno esculpindo	204
Figura 60: Fotos mostrando as atividades da Técnica de Oralização	205
Figura 61: Foto da Caravana de Integração Nacional do Acervo do Professor Narciso Emanuel de Oliveira Paiva	205
Figura 62: Foto de parte da equipe do INES	206
Figura 63: Foto de alguns funcionários do INES	206
Figura 64: Recorte de Matéria do <i>Jornal Gazeta do Povo</i> de 1996	207
Figura 65: Edição modificada do livro <i>Iconografia dos sinais dos Surdos-Mudos</i>	208
Figura 66: Páginas 9 e 10 da edição modificada de <i>Iconografia dos sinais dos Surdos-Mudos</i>	208
Figura 67: Orientação sobre como tratar o surdo-mudo na edição modificada do livro <i>Iconografia dos sinais dos surdos-mudos</i>	209
Figura 68: Anexo da Portaria MPOG n.º 450/2012 com cargos para os quais deveria ser realizado concurso público	216
Figura 69: Etapas para cargo de Professor de Libras do Concurso Público n.º 09/2012	218
Figura 70: Tabela 13.1 Limite de avaliações para correção de provas segundo Edital do Concurso Público n.º 09/2012	221
Figura 71: Tabela 16.1 com Pontuação para a Prova de Títulos do Edital Retificado n.º 09/2012 do Concurso Público n.º 09/2012	223
Figura 72: Detalhe do Currículo Lattes de Luiz Carlos dos Santos	229
Figura 73: Mensagem para os professores surdos publicada em rede social declarando que são os primeiros professores surdos do INES desde Edouard Huet	231
Figura 74: Mensagem para os professores publicada em rede social	232
Figura 75: Postagem da reunião de recepção dos Professores de Libras Concursados	233
Figura 76: Mensagem para a Diretora Geral Solange Rocha	234
Figura 77: Mensagem para um dos professores surdos empossados em rede social	234
Figura 78: Vídeo divulgado pelo Professor Nelson Pimenta, "Fechamento INES, Absurdo!!!! Legenda em Português	236
Figura 79: Fotos da Revista da Feneis n.º 44, atos no dia 19 de maio de 2011 e pronunciamento de representantes da Feneis	236
Figura 80: Fotos da Noite das Velas, em 19 de maio de 2011 da <i>Revista da Feneis n.º 44</i>	237
Figura 81: Fotos de Sebastião Orlandi no ato em Brasília pela Escola Bilíngue para Surdos e no aeroporto com os alunos do GINES, desde a esquerda Arlindo, Tarcísio, Augusto e Jéferson	238
Figura 82: Fotos da <i>Revista da Feneis n.º 44</i> mostrando a passeata de maio de 2011, em Brasília	238
Figura 83: Da <i>Revista da Feneis n.º 44</i> , desenho em tinta nanquim feito pelo ilustrador surdo Daniel Amorim Dias	239
Figura 84: Caderneta <i>Salvaguarda do Surdo-Mudo Brasileiro</i> de 1876	321

Figura 85: Foto no Currículo Lattes da Professora surda de Libras Myrna Salerno Monteiro. Desde 1997 na UFRJ	341
Figura 86: Sinal de Casa e sinal de INES respectivamente	373
Figura 87: Vídeo no canal do YouTube de Gabriel Isaac Somos diferentes de você? Dia Nacional do Surdo	380
Figura 88: Cartaz idealizado para debater composição do Conselho Diretor do INES (2016)	389
Figura 89: Trabalho de marmorização do Professor José Vicente de Campos	410

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos relacionados com o tema da pesquisa nos Anais dos Congressos INES, CBEE e CBMEE (2010 a 2014), Banco de Teses da CAPES, BDTD e SciELO 47	
Quadro 2: Resultado do levantamento documental na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional	65
Quadro 3 Inscrições Pós-recurso pessoa com deficiência e solicitação de condição Especial do Concurso Público n.º 09/2012	219
Quadro 4: Desempenho dos candidatos do Concurso Público n.º 09/2012 nas provas objetiva e discursiva	222
Quadro 5: Resultado dos candidatos do Concurso Público n.º 09/2012 na prova de desempenho didático	223
Quadro 6: Nomeados para o Cargo de Professor de Libras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico pelo Concurso Público n.º 09/2012	225
Quadro 7: Trabalhos de conclusão de curso que referenciam o livro <i>Mimographie</i> de Auguste Bébien de 1825	355

## LISTA DE SIGLAS

APADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição
APILRJ	Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Libras
APINES	Associação de Pais do INES
ASSINES	Associação dos Servidores do INES
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAp/INES	Colégio de Aplicação do INES
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESB	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CECIERJ	Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DESU	Departamento de Ensino Superior do INES
DDHCT	Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico do INES
DOU	Diário Oficial da União
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
CECIERJ	Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituições de Ensino Superior
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico do Brasil
IJSP	Instituto de Jovens Surdos de Paris
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INJS	Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris
INSM	Instituto Nacional de Surdos-Mudos
LaPEADE	Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MPOG	Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão
GEPeSS	Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Surdez
GINES	Grêmio Estudantil do INES
PPD	Pessoas Portadoras de Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PROLIBRAS	Proficiência para Uso e Ensino da Libras

NEO-INES	Núcleo de Educação Online do INES
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEDIN	Setor de Educação Infantil do INES
SEF1	Serviço de Ensino Fundamental 1
SEF2	Serviço de Ensino Fundamental 2
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILSP	Tradutores e Intérpretes de Libras-Língua Portuguesa
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>DOS PRINCÍPIOS</b>	<b>27</b>
TRAÇOS INICIAIS DO ESTUDO	<b>30</b>
Contexto do Estudo	30
Problema	43
Objetivos	44
Justificativa	44
REFERÊNCIAS PRELIMINARES	51
Referências conceituais iniciais	52
Referências metodológicas iniciais	56
Procedimentos	61
<b>PARTE I</b>	
<b>DAS NARRATIVAS DE UM PROFESSOR SURDO DO SÉCULO XIX SOBRE HISTÓRIA DOS SURDOS</b>	<b>71</b>
DOS TEMPOS E DAS DURAÇÕES - o tempo como categoria	
Interdisciplinar	73
HISTÓRIAS <i>DA E NA</i> EDUCAÇÃO DE SURDOS - diferentes narrativas e versões sobre educação de surdos	79
PROFESSOR FERDINAND BERTHIER - diálogos com sua história	97
<b>PARTE II</b>	
<b>DAS NARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE PROFESSORES SURDOS DO INES</b>	<b>112</b>
DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA A PARTIR DA NARRATIVA DOS PROFESSORES SURDOS APOSENTADOS	118
Preparação de um filme	121
Lília Ferreira Lobo: uma professora ouvinte aliada dos surdos	123
PROFESSORES FURTIVOS DE UMA LÍNGUA FURTIVA	130
O PROFESSOR 007	141
Acervo pessoal	165
O PROFESSOR DE MINAS GERAIS	173
Acervo pessoal	196
Relatórios de atividades anuais	199

Acervo do Professor Narciso Emanuel de Oliveira Paiva	204
QUE OUTRAS HISTÓRIAS DO INES TEMOS?	209
DOS PROFESSORES SURDOS DE LIBRAS DO INES	213
O Concurso Público n.º 09/2012 – Quando e Como	215
Quem são os professores surdos nomeados em 2013	224
Que repercussão provocou na comunidade	231
DAS NARRATIVAS DE QUATRO PROFESSORES	239
DAS REPERCUSSÕES ENTRE OS ALUNOS	261
<b>PARTE III</b>	
<b>DAS INTERSEÇÕES, LIÇÕES E DÚVIDAS SOBRE A INSERÇÃO DE SURDOS COMO PROFESSORES NO INES E NA EDUCAÇÃO</b>	<b>274</b>
COMO LEMOS AS NARRATIVAS A PARTIR DE LEV VIGOTSKI	276
INTERSEÇÕES	314
O lugar das línguas na subjetividade	314
Expectativas e condições de vida dos surdos	319
Condições de trabalho	330
A atuação de professores surdos na educação de pessoas surdas	332
DAS LIÇÕES	343
As narrativas confrontam as versões sobre o tempo vivido	343
De um duplo <i>desreconhecimento</i>	350
Dilemas e questões que não ficaram no passado	351
A percepção sobre as conquistas das minorias	359
DAS DÚVIDAS	361
Quanto ao reconhecimento da língua de sinais	362
Acerca da adoção de filosofias e/ou metodologias de educação e ensino de surdos	364
Acerca da relação entre instituições exclusivas para ensino de surdos e instituições com inclusão de surdos	369
<b>O INES É A CASA DOS SURDOS</b>	<b>373</b>
<b>DOS DESFECHOS – Considerações finais</b>	<b>401</b>
REFERÊNCIAS	412
APÊNDICES	431
ANEXOS	441

## **Prólogo - por carta de intenções**

Ingressei no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em março de 2007. Enquanto me preparava para concurso, imaginava que em quatro meses aprenderia Libras para exercer a docência. Isso porque eu me considerava um pouco esclarecida sobre Educação Especial, por ter debatido na minha graduação e por ter ministrado essa disciplina na minha primeira experiência como professora na UERJ. Rapidamente percebi que sabia pouquíssimo sobre surdez. Passei a ver mais surdos nas ruas - ou reparar mais neles? - e percebi que não compreendia nada daquela língua.

Antes de assinar a posse do cargo público iniciei as aulas de Libras. Quão estranho foi quando a pessoa que iria nos ensinar - pois era uma turma com meus novos colegas aprovados no concurso e outros servidores - se apresentou como instrutora de Libras. À época, eu tinha um instrutor que me ensinava a conduzir automóveis. Apesar dos nossos protestos, nossa *instrutora* respondeu, com naturalidade, que não havia cargo de Professor de Libras no serviço público federal e que o Curso de Letras-Libras era muito recente. Ela e seus colegas eram contratados por uma empresa, que por sua vez, era contratada pelo INES. Apenas em 2012 essa situação mudaria. Após a criação do cargo de Professor de Libras e do concurso público, como foi a inserção dos professores surdos concursados no Instituto Nacional de Educação de Surdos?

Encarei esta pesquisa ciente da grande responsabilidade. Que este modesto trabalho - que também representa a busca profissional por um novo nível de formação -, traga alguma contribuição para que avancemos na garantia de direitos de pessoas cujo rosto humano nem sempre foi reconhecido.

Saliento a delicadeza que experimento ao referir-me ao meu espaço de trabalho. Lugar onde me realizo junto a colegas e alunos de hoje e de tempos longínquos; diante de diferentes versões sobre o que viveram e vivem no Instituto. Colegas e alunos dos tempos longínquos que ainda virão...

Este texto não se refere a alguém fora do espaço e tempo no qual as categorias emergem - ou são produzidas. As pessoas surdas são existências cujo entendimento nos interessa. Interessa compreender seus sentimentos de pertença ao Instituto - que são diferentes do meu. Quem sabe, ao quase



entender - admitindo a inconclusão deste projeto de alteridade - as pessoas surdas em suas expressões singulares possamos, todos e com elas, *perfazer, acorrer, enxortar, acelerar, perseguir, deslizar e alastrar* práticas na Educação de Surdos.

Possamos *perfazer*, revendo e voltando, os *rastros* que educadores e educandos surdos deixaram no campo. Ao invés de “olhar pelo retrovisor”, voltar todo o nosso movimento, revisitando acontecimentos e concepções sobre o que foi vivido na Educação de Surdos a partir das narrativas dos professores surdos. Se apenas julgarmos o que aconteceu, podemos perder a compreensão dos movimentos. Procuramos reconhecer as versões pouco conhecidas. Seguimos trilhas e vestígios que quase desapareceram porque muitos não os percorreram - se percorreram, pouco sabemos. Não tivemos ocasião de mergulhar neles. Faltou-nos pujança e eficácia para os compreender completamente. No entanto, consideramos que reabrir as picadas e sinalizar as pistas faz delas chamarizes para outros pesquisadores, com tanto ou maior arrojo para, quem sabe, abrir e estabelecer esse caminho provisório como uma outra trilha possível. Trilhas que recuperem parte do percurso construído pelos surdos e ouvintes que ajudaram a fazer do INES o que ele é hoje.

Possamos *acorrer*, acudir os surdos do *agora*. É bastante possível estar ao mesmo tempo assim, revendo os passos que demos e olhando o que precisamos fazer. Que não sejamos aqueles que de fora veem e não se implicam. Estejamos nesta alteridade! Uma exortação aos profissionais da educação? Certamente. Há muito o que fazer para que todos vejam no rosto dos surdos seu próprio rosto, sua própria dignidade - e o contrário também, que os surdos reparem os outros. Dignidade na singularidade de todos nós que nos ajudará a fazer do INES o que ele precisa ser, para que todos os surdos - e surdocegos - possam viver a plena potência do ser.

Possamos, inspirados no que afirmamos acima, *enxortar*, expulsar das nossas intenções, o que não for *abrir-se*. Se expulsão for uma palavra/ação amedrontadora podemos reformular. Reformulemos em nós todo pensamento e ato que nos impedem de ver no outro similitude & singularidade. Somos iguais em humanidade e diferentes na experiência de existir; somos subjetividades singulares. Que todos nós - incluindo a comunidade externa - reconheçamos o

quanto pode ser benéfico e transformador usar ao máximo a escuta mútua - que não precisa passar pelos ouvidos. Eis uma das estratégias que pode tornar o INES um lugar da plena potência humana na qual as pessoas surdas não são apenas alvo. Que os surdos também sejam seta, mão que tensiona o arco, que confecciona novas setas...

*Aceleremos* os processos! Quantas vidas solapadas - Oliver Sacks usou esse termo - já tivemos! Aprendamos com as grandes experiências e empenhemos todos os nossos esforços para que o INES seja, desde já, o que os surdos precisam e querem em termos de sua educação. *Persigamos* esse caminho que está logo ali; que está sendo realizado; os recursos estão logo ali. Talvez não todos, mas os primeiros necessários. Do INES que temos construamos o INES que queremos.

*Deslizemos*, passemos juntos pelos desafios que o trabalho conjunto nos apresenta. É difícil defender sem impor, falar para escutar depois, ou falar após escutar - independente dos meios. Em suma, todos poderiam colaborar para uma sociabilidade na qual cada um e todos possamos experimentar pertencer ao INES. Exercer o direito de fazer parte daquele espaço, daquele lugar como um lugar de desejo e de formação. Uma formação que seja como uma revolução que nunca cessa.

E que esse desejo por uma educação valorosa e revolucionária possa se *alastrar* para além dos muros do INES. Sem romantismos, sem encobrir nossas dificuldades, escutando os que estão de fora dos muros. Aliás, para que muros? Imitemos as células que tem seu próprio "muro". Se estivessem isoladas, morreriam. Elas precisam do que está lá fora para sobreviver, ou viver melhor. Então, tornemos perenes nossos muros. Seletivamente permeáveis, deixemos entrar e sair tudo aquilo que fez, faz, e fará daquele lugar uma *Casa dos Surdos* e uma casa de todos.

Prólogo feito - e com ele quem sabe nossa carta de intenções - iniciamos a apresentação deste documento.

## DOS PRINCÍPIOS

Procuramos escrever este documento de tal maneira que não separássemos os aportes teórico e metodológico dos resultados desta pesquisa (Figura 1, p. 29), delineada como estudo de caso a partir de fontes de memória. Diante desse caráter da pesquisa, procuramos expor ao máximo os resultados, apostando que tal estratégia ampliaria o diálogo com o que o campo tem desenvolvido acerca dos temas em tela.

Denominamos *Dos Princípios* os textos que introduzem este estudo de caso: *Traços iniciais do estudo* – contexto do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), problema, objetivos e justificativa; *Referências preliminares* - conceituais, metodológicas e procedimento. Quando nos referimos às fontes, reproduzimos os termos nelas utilizados, usamos ainda os termos genéricos surdos e Instituto. No primeiro caso, para mencionar a surdez como traço singular que compõe, na verdade um perfil bastante diverso. No segundo evitamos a repetição da sigla INES e porque houve mudanças no nome da instituição desde sua fundação; usar a sigla atual poderia confundir a época a qual nos referimos. Consideramos oportuno apresentar nessa seção as referências iniciais, ou seja, os parâmetros com os quais organizamos a pesquisa.

Na Parte I, *Das Narrativas de um Professor Surdo do Século XIX sobre a História dos Surdos*, estão os resultados de parte da pesquisa bibliográfica e documental. Barreto (2007) e Carvalho (2012) nos apoiam ao apresentarem o diálogo entre Einstein e Bergson e que nos permitiram pensar o tempo como categoria interdisciplinar. A partir do artigo de Nascimento (2006), seguimos os *rastros* do professor surdo Ferdinand Berthier e procuramos as *Histórias da e na Educação de Surdos* por ele narradas, em 1840.

Na Parte II, *Das Narrativas Contemporâneas Sobre Professores Surdos do INES*, apresentamos as entrevistas, as pesquisas bibliográfica e documental, enfatizando as narrativas dos surdos cujos *rastros* estão mais próximos de nós no tempo. Como introdução, descrevemos os *Desdobramentos da pesquisa a partir da narrativa dos professores surdos aposentados*, em especial, os procedimentos para a realização, exposição e tratamento das entrevistas, a

preparação do filme como conteúdo complementar da tese e o depoimento de uma professora ouvinte contemporânea dos professores surdos aposentados. No Capítulo *Professores Furtivos de uma Língua Furtiva* mostramos o que dois professores surdos do quadro de servidores aposentados rememoraram, seus documentos e acervos. Exibimos o *Acervo do Professor Narciso Emanuel de Oliveira Paiva* que foi doado ao INES. Ao final, remontamos um painel com questionamentos que interrogam que outras histórias do Instituto de surdos estão a conhecer, a partir das narrativas dos entrevistados, depoentes, acervos, levantamento bibliográfico e documental no acervo do INES e na internet. No capítulo *Dos Professores Surdos de Libras do INES* apresentamos *Quando e Como* aconteceu o Concurso Público n.º 09/2012, *Quem são os professores surdos nomeados em 2013*, *Que repercussão o concurso provocou na comunidade* e *As Narrativas de Quatro Professores*. Com o intuito de obter outra perspectiva da inserção dos professores surdos na comunidade acadêmica, procuramos saber as *Repercussões entre os alunos*.

Na Parte III, *Das Interseções, Lições e Dúvidas que Envolvem a Inserção de Surdos como Professores no INES e na Educação* avaliamos os resultados alcançados pela pesquisa. Interpretamos as *Interseções* nas narrativas e *rastros* deixados pelos surdos desde o século XVI até as narrativas e *rastros* dos professores surdos do Instituto nos séculos XX e início do atual. Denominamos *Lições* o que assimilamos melhor ou pela primeira vez a partir dos resultados. Estas, por sua vez, conduziram-nos a *Dúvidas* e questionamentos que têm potencial para serem novas pistas para outras pesquisas, avançando para além da Educação de Surdos. Em *O INES é a Casa dos Surdos*, último capítulo, debatemos a categoria afirmada pelos surdos e por meio dela concluímos o que a pesquisa nos indicou acerca da inserção dos professores surdos no Instituto.

Em *Dos Desfechos* apresentamos as considerações finais da pesquisa.

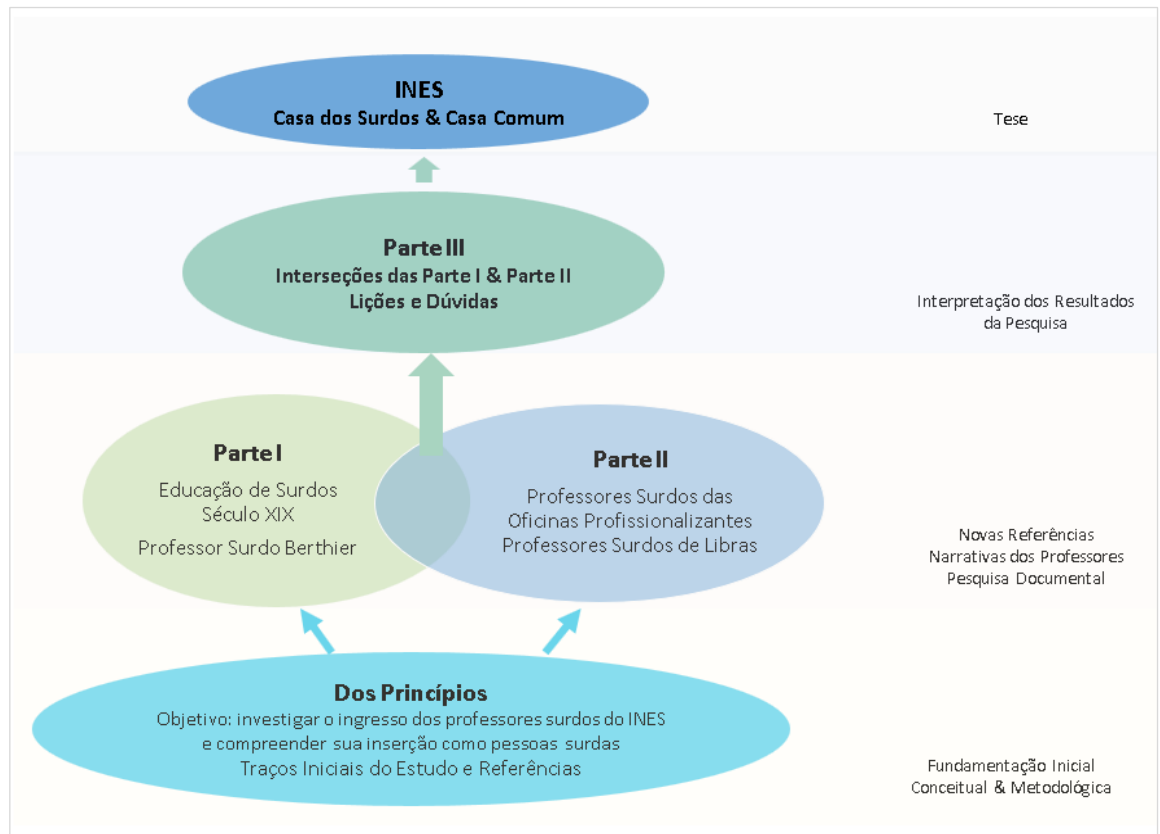


Figura 1: Roteiro esquemático da tese

## TRAÇOS INICIAIS DO ESTUDO

Introduzimos o *Contexto do Estudo*, no qual o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é lócus de pesquisa e o *Problema*, isto é, de que maneira interrogamos o ingresso dos professores surdos no quadro de servidores. A seguir, apresentamos os Objetivos que conduziram à pesquisa, bem como sua *Justificativa*.

### Contexto do Estudo

Em 2013, por meio do Concurso Público n.º 09/2012, um número expressivo de professores surdos ingressou no INES. Todavia, esses não foram os primeiros professores surdos do Instituto. Eles são os primeiros professores concursados após o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a criação do Curso de Graduação em Letras-Libras. Esses profissionais apresentam características sensoriais semelhantes ao alunado e diversa da maioria dos demais servidores. Nesta proposta de tese investigamos o ingresso dos professores surdos no quadro efetivo de servidores públicos do INES, tendo os mesmos como principais interlocutores.

O fenômeno investigado está relacionado com uma série de outros acontecimentos, dentre eles, o estabelecimento de uma legislação acerca dos direitos das pessoas surdas. No entanto, entre a promulgação das leis relativas à educação de surdos e o concurso contamos onze anos. O reconhecimento da língua de sinais, a necessidade da sua introdução no currículo das escolas e a formação de professores da língua é considerada uma grande conquista dos movimentos sociais dos surdos.

Meu contato com o INES começou em 2006, quando me inscrevi para concorrer ao Concurso Público n.º 14/2006<sup>1</sup> e compor o grupo de professores concursados para o Curso Bilíngue de Pedagogia. Desde 2005, a Educação Básica, com segmento educacional mais antigo do Instituto, foi organizada como Colégio de Aplicação (CAp/INES).

---

<sup>1</sup> Disponível em <https://www.vestcon.com.br/ft/conc/12078.pdf>. Acessado em: out. 2018.

O CAP/INES proporciona atendimento às crianças, adolescentes e adultos surdos na Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio. São oferecidos três turnos: manhã, tarde e noite. No site da instituição afirma-se que o ensino regular se fundamenta numa proposta bilíngue, com o objetivo de levar o aluno à competência comunicativa. A Libras é considerada a primeira língua (L1) e a língua de instrução no currículo do Instituto. A Língua Portuguesa é considerada a segunda língua (L2), enfatizando a leitura e a escrita. Além desses segmentos há o Centro de Atendimento Alternativo Florescer (CAAF), no qual são atendidas crianças surdas com comprometimentos motores e cognitivos e o Núcleo de Estudos Avançados - Pré-vestibular.

Em 2009, foi criado o Departamento de Ensino Superior (DESU), responsável pelo Curso Bilíngue de Pedagogia e Pós-graduação *Lato Sensu*. A partir do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (Decreto n.º 7.612, de 17/11/2011), o Instituto foi convocado pelo MEC para implementar o Curso de Pedagogia Bilíngue, na modalidade a distância, para 12 polos nas cinco regiões do país, 2 polos pelas regiões, sendo 3 no Nordeste<sup>2</sup>, sob a responsabilidade do Núcleo de Educação Online (NEO), órgão de apoio acadêmico do DESU.

Em 2011, através do Projeto de Lei n.º 2.134, uma ação interministerial recomendou a criação de cargos no quadro efetivo da Rede de Ensino Federal. No parágrafo oito do documento foram indicadas 80 (oitenta) vagas para o INES para provimento de cargo docente da Carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT).

No dia 03 de dezembro de 2012, iniciou-se o concurso público no INES pelo qual, no quadro efetivo, ingressaram os primeiros professores surdos de Libras. Em 03 de maio de 2013, vinte e dois candidatos surdos aprovados foram nomeados. Na História da Educação de Surdos no Brasil e no Instituto esses fatos representam uma grande oportunidade para avançarmos em pesquisas, que compreendam os desdobramentos engendrados a partir da presença desses novos professores.

---

<sup>2</sup> Projeto Institucional de Educação a Distância do INES. Disponível em: <http://neo.ines.gov.br/neo/images/pdf/projeto-institucional-ead-ines.pdf>. Acessado em: ago. 2018.

Desde a fundação do Instituto aos dias atuais são intensos os debates e, no âmbito geral, há pelo menos três temas interligados preponderantes: as expectativas com relação à vida futura dos surdos; o entendimento sobre a aquisição das línguas (oral e/ou de sinais) e o ensino a ser ofertado. A seguir, nas histórias contadas a respeito do INES, percebemos como pessoas surdas atuavam na docência e os modelos de formação nos quais se ponderava a presença da língua de sinais, esboçando parte da conjuntura na qual o problema de estudo foi concebido.

Na Sessão de 29 de agosto de 1835 da Assembleia Geral Legislativa (BRASIL, 1835, p. 216)<sup>3</sup>, houve o que pode ser a primeira demonstração oficial de interesse pela educação de pessoas consideradas deficientes (GIL, 2012; CUNHA JUNIOR, 2015). O Deputado Cornélio Ferreira França apresentou o projeto para criação de escolas para cegos e “surdos-mudos” na capital e nas províncias.

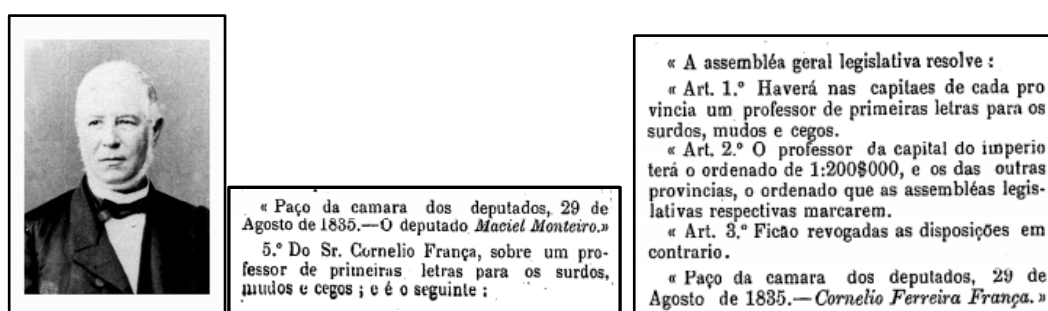


Figura 2: Deputado Cornélio Ferreira França e detalhes da Sessão de 29 de agosto de 1835 da Assembleia Geral Legislativa

Lobo (2015) cita uma publicação do Grêmio do Instituto Benjamin Constant (IBC), de 1899 e de João Brasil Silvado, de 1902. Na primeira destacou a justificativa que ocorreu a Francisco Gurgulino de Souza, cego e professor de cegos, para o fato do projeto não ter sido concretizado. O país vivia um período conturbado, em que o herdeiro do Império, Dom Pedro II, era ainda menor de idade, por isso, apenas “problemas políticos e sociais mereciam atenção dos representantes da nação” (p. 393).

A fundação da escola de surdos só aconteceria em 26 de setembro de 1857. Foi uma resposta do Imperador D. Pedro II à solicitação, por carta, do

<sup>3</sup> Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/34821>. Acessado em: ago. 2018.



professor surdo francês Edouard Huet (LANE, 1984, p. 251; CANTIN, 2014)<sup>4</sup>, realizada um ano e meio antes. O professor informava a disposição de fundar no nosso país uma escola para surdos.



Figura 3: Foto de Edouard Huet, Fundador e Primeiro Professor Surdo do INES<sup>5</sup>

Na sua proposta tentava convencer o Imperador da importância de oferecer educação aos surdos, em sua maioria, pobres. No programa de ensino estavam previstos Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Doutrina Cristã e Linguagem Articulada apenas para aqueles que tivessem aptidão (ROCHA, 2007).

Em 1861, Huet se afastou do Instituto e a documentação oficial “não explica as razões pelas quais isso aconteceu” (ROCHA, 2007, p. 34). Após ter saído do Brasil, o professor surdo foi para o México e lá também fundou uma escola de surdos. Lane (1984) esteve no Brasil e conheceu o INES, mas só conseguiu informações substanciais sobre Huet com a ajuda dos professores Maria de Jesus Silva e Sabino Cruz, do Instituto Nacional de Comunicação Humana, na Cidade do México. Huet, “aparentemente estava na Instituição de Paris na mesma época que Clerc” (p. 448). No entanto, Lane não encontrou provas de que eles tenham se comunicado depois que Clerc foi para a América, Huet para o Brasil e, posteriormente, para o México. Alguns dos alunos de Huet eram da

<sup>4</sup> Rocha (2007, p. 28) encontrou contradições acerca da biografia e do nome do professor que provocou a fundação do Instituto. Todavia, adotamos os dados das pesquisas de Lane (1984) e a tese de Cantin (2014). Esse afirmou: “Essa difusão [a exemplo de Pélissier e outros, cujas mobilidades geográficas permitiram a difusão da língua de sinais, sua padronização semântica, bem como circulação de ideias, e um apego linguístico transmitido pelos professores surdos aos seus alunos surdos, dentro das escolas] não é apenas francesa, mas também internacional, já que encontramos certo número de professores e diretores surdos franceses no exterior: Laurent Clerc nos Estados Unidos em 1817, Pierre Roger no México em 1823, **Edouard Huet no Brasil e México entre 1854 e 1865**, Frère Young em Quebec na década de 1870” (p. 79, grifos nossos).

<sup>5</sup> Disponível em: <http://aceh.zip.net/>. Acessado em: mar. 2018.

nação Asteca e suas famílias usavam sua língua nativa. “Huet, que escrevia francês, português e espanhol fluentemente, interessava-se pela história, costumes e idioma Astecas” (p. 283).

Em 1867, no tempo do Brasil Imperial, o Decreto n.º 4.046 definiu o quadro total de funcionários do Instituto com os dois primeiros professores. A partir de 1869, as atividades do Instituto sofreram importantes modificações realizadas por Tobias Rabello Leite. Sua direção (período de 1868 a 1896) resistiu às mudanças na transição do Império à República. Ao assumir, observou problemas administrativos e no ensino, contudo manteve a influência francesa. No seu entendimento o isolamento provocado pela surdez seria superado pelo domínio de uma língua, objetivo principal para o Instituto. O diretor manteve o ensino agrícola e implantou o Ensino Profissionalizante, objetivando oferecer ofícios aos alunos surdos para garantir a sua subsistência.

Da experiência com ex-alunos, entre eles Flausino José da Gama, deriva sua afirmação de que era profícua a presença de professores surdos no Instituto. No INES “ter seus ex-alunos atuando como professores” (ROCHA, 2007, p. 43) era uma prática comum equivalente àquela exercida na França (QUARTARARO, 2002; STINCKWICH, 2006; OVIEDO, 2007; DURR & DURR, 2012). No caso francês, ex-alunos eram nomeados no cargo de professor, responsável principal pelo ensino, conforme veremos à frente. Os ex-alunos do Instituto brasileiro exerciam atividade docente, no entanto, não eram professores. Tal distinção se fundamentava tanto na formação quanto no que os documentos apontavam, pois havia diferença entre professor, repetidor e instrutor.

O repetidor auxiliava os alunos a estudar, preparava lições, segundo as orientações do Método Lancasteriano, adotado no Instituto. Mesmo no atual IBC, eram nomeados, em geral, os próprios alunos como repetidores, sendo que “a atuação dos repetidores surdos estava circunscrita às classes iniciais” (ROCHA, 2009, p. 99). Instrutor foi um termo usado para designar tanto os prováveis professores de surdos, nos anos 1940, quanto os profissionais que seriam responsáveis por ensinar Libras nos anos 1990, porém não eram habilitados como professores nesta língua. A primeira proposta de formação de instrutores para língua de sinais foi organizada pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), em 2001 (FELIPE, 2000; VALVERDE, 2000;

FLÔRES, 2005). Ainda assim, na redação dos objetivos do referido curso podemos concluir que antes da proposta da FENEIS havia instrutores de língua de sinais atuando.

Em 1875, Tobias Leite publicou a *Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos*, sendo a autoria atribuída a Flausino, com a intenção de divulgar a linguagem de sinais, termo da época, como “meio predileto dos surdos-mudos para a manifestação dos seus sentimentos” (ROCHA, 2007, p. 41).

Os últimos vinte anos do século XIX foram marcados, nas diversas instituições de surdos do mundo, pelo recrudescimento do debate em torno dos modelos educacionais. Um dos acontecimentos históricos mais representativos é o II Congresso Internacional de Educação para Surdos, realizado em Milão, de 06 a 11 de setembro de 1880. Após discussão de vários aspectos relativos ao tema foram deliberadas resoluções, sendo a primeira uma interpretação sobre a relação entre a linguagem e a aquisição de conhecimento. Nos Anais de 1880 está a seguinte afirmação:

O Congresso: considerando a incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento, declara que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo (INES, 2011, p. 4).

Rocha (2009) interpreta o Congresso como evento monumento e considerou que o debate não apontou para uma cassação da língua de sinais e das identidades surdas. Na análise da autora, a opção dos congressistas demonstrou a preocupação com a escolha de um método de ensino eficaz para socializar e ajudar os surdos a adquirir linguagem escrita. Havia o esforço intelectual para caracterizar melhor a própria língua de sinais. Os pesquisadores da época não estariam convictos quanto às características das línguas de sinais: se eram naturais (se usadas entre os surdos para expressar seus sentimentos); se seriam aquelas que eram compreendidas por ouvintes; ou se surgiam da imagem mental dos surdos; ou metódicas (abreviações de sinais dispostos por algum método, ou se eram os sinais convencionados pelo abade de L'Épée).

O Método do abade francês disputava reconhecimento com outro, o Método Oral Puro, muito difundido entre os alemães. O abade de L'Épée concebeu uma forma de mesclar a língua de sinais com a gramática do francês, objetivando

ensinar os surdos a escrever (NASCIMENTO, 2006). Tanto oralistas quanto outros professores e pesquisadores da área consideravam superficiais o método de sinais difundidos a partir da França (LAGE, 2016). Um ex-aluno do Instituto francês, Ferdinand Berthier, já na condição de professor surdo-mudo - como se apresentava - também criticava o método educacional do abade L'Épée. Todavia, reconhecia a importância de quem “criou um novo mundo, toda uma geração” (BERTHIER, 1840, p. 179 apud NASCIMENTO, 2006).

Considerando que foi o segundo congresso internacional voltado para a educação de surdos, procuramos os documentos sobre o primeiro. Nas *Atas do Congresso Universal para Melhorar a Sorte dos Cegos e Surdos-Mudos* (CONGRÈS, 1879), que aconteceu em Paris, de 23 a 30 setembro de 1878, os debates e deliberações sobre a surdez apareceram na segunda parte (p. 375-532). Entre os temas estava a importância das línguas que os surdos usavam para se comunicar, como consequência da educação recebida em algumas instituições, com destaque para as francesas. Foram negociadas 12 resoluções (p. 521-524)<sup>6</sup>. Para fins de contextualização, exibimos a Resolução IX abaixo:

IX. O Congresso, depois de ter maduramente deliberado sobre isso (**conservando o emprego da mímica natural com função de auxiliar do ensino, como primeiro meio de comunicação entre o professor e o aluno**), estima que o método dito de articulação e que comporta a leitura labial, que tem por objetivo tornar mais integrado o surdo-mudo à sociedade, deve ser resolutamente preferível sobre todos os outros, preferência que justifica inclusive o uso cada vez mais geral deste método por todas as nações da Europa e mesmo na América.

No entanto, ele emite o alerta de que o ensino por ele preconizado como aplicável à generalidade de crianças surdas-mudas, não podendo convir aos indivíduos cuja cultura intelectual foi negligenciada ou completamente abandonada, **é preciso aplicar a estes um ensino que, por vias rápidas, através de signos comuns a todos os surdos-mudos, permita desenvolver suas faculdades na medida do possível** (CONGRÈS, 1879 apud LAGE, 2016, p. 28, grifos nossos)<sup>7</sup>

A surdez continuou compreendida numa racionalidade biomédica (LOBO, 2008). Porém, percebemos acima o reconhecimento da “mímica natural” dos surdos e como a mesma poderia ser utilizada para permitir a instrução. Houve uma mudança considerável entre os dois congressos nesse aspecto. Ressaltamos que o intervalo entre os mesmos foi de apenas dois anos.

<sup>6</sup> Em Lage (2016) são apresentadas as 12 resoluções deste congresso.

<sup>7</sup> Trecho traduzido por Maria Alcantara dos Santos, bacharel em Língua e Literatura Francesa.

No II Congresso, realizado em 1880, o messianismo no discurso dos congressistas evidenciava contradições do pensamento ocidental: embora iluminista e cientificista, mantinha fortes traços religiosos.

Requer muita coragem ensinar somente por fala. Deve-se renunciar o uso de sinais. (...) É na sala de aula que começa a 'redenção' do surdo-mudo, que espera que o professor o torne um ser humano, permitindo que o aluno aprenda a mover, durante a fala seus lábios e não as mãos, por meio de sinais (INES, 2011, p. 24).

O texto oficial apresenta o lema do evento: Viva a palavra pura! “Sinalizar não seria para humanos, mas condição inferior, portanto, a superar. A resolução não se restringe aos sinais metódicos usados na França” (LAGE, 2016, p. 29).

A correlação de forças é um enfoque relevante. Lacerda (1998) informa que eram apenas seis os congressistas surdos; sendo cinco da delegação estadunidense e um professor britânico. Oliver Sacks (1998) indica também que a presença de pessoas surdas não foi garantida nos preparativos do Congresso. Além disso, depois do Congresso de Milão [1880], houve uma drástica diminuição de professores surdos atuando na educação dos seus pares. Em 1850, eram cerca de 50%, diminuindo para 25% na virada do século e, em 1960 para 12% (SACKS, 1998).

No Instituto de surdos brasileiro, nas primeiras décadas do século XX, os Professores João Brasil Silvado e Saul Borges Carneiro, representavam posições antagônicas quanto à melhor educação para surdos. Brasil Silvado se inclinava ao Método Combinado, Escola Francesa, no qual a estratégia para o ensino do Português era dominar a escrita e usar língua de sinais, entendida naquele tempo como “linguagem natural dos surdos” (GALLAUDET apud INES, 2011, p. 17). Saul Borges Carneiro defendia o Método Oral ou Escola Alemã. Em 1911, um decreto presidencial que regulamentava as atividades do Instituto determinou a retomada do Método Oral em todas as disciplinas, transferindo os professores de Linguagem Escrita para Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios. Três anos depois, o rendimento dos alunos mostrou que os resultados do Método Oral não eram positivos, isso fez o diretor da época solicitar adaptação dos métodos para os alunos (ROCHA, 2007). Em janeiro de 1925, o Instituto foi transformado em estabelecimento profissionalizante, oferecendo oficinas de sapataria e encadernação. No início dos anos 30, os estudos

chegavam ao fim quando o aluno mostrava ter dominado uma profissão, incluindo alfaiataria, modelagem e marcenaria (ROCHA, 2007).

Em 1951, sob a direção de Ana Rímoli de Faria Dória (gestão de 1951 a 1961), foi criado um Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos. Houve uma ampliação na contratação de ex-alunos que assumiram as instruções nas Oficinas Profissionalizantes e atuaram como inspetores, que compuseram o quadro de professores aposentados do INES. A orientação na educação dos alunos e na formação das professoras era que os surdos precisavam ser oralizados por meio da aplicação do Método Oral Puro, focando a articulação e a leitura labial. A Diretora Ana Rímoli solicitou autorização governamental para mudar o nome do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos para Instituto Nacional de Educação de Surdos. O objetivo era, sobretudo, enfatizar que surdos poderiam aprender a falar (ROCHA, 2007). Assim sendo, nesta época observamos por um lado a ampliação da atuação de surdos na instrução laboral e, por outro, a adoção de uma filosofia educacional na qual não havia espaço para a língua espontânea dos surdos.

Em 1974, foi realizado o I Seminário Brasileiro sobre Deficiência Auditiva, com o tema *Formação de Professor Especializado de Deficientes da Áudio-Comunicação*. Nas recomendações finais foi confirmado que a educação de surdos deveria ter como foco o desenvolvimento da fala. Assim, “o surdo que desejasse se formar professor de surdos era impedido (...); como também era surdo, não poderia realizar as etapas preconizadas por esse trabalho” (ROCHA, 2007, p. 112). O Professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque - que se empenhava no desenvolvimento da fala de seus alunos, porém não descartava a utilização da “mímica” - era um dos professores do Instituto que defendia a atuação de pessoas surdas na educação de surdos. Na avaliação de Rocha (2007), outros profissionais do INES teriam resistido a tal impedimento.

Em 1981, o Curso de Especialização de Professores na Área da Deficiência Auditiva foi retomado seguindo “as concepções de educação de surdos defendidas por Álpia Couto-Lenzi” (FREITAS, 2016, p. 130). Era destinado aos professores que iriam atuar com surdos e mantinha a orientação quanto ao desenvolvimento oral da linguagem. Grande parte dos formados foi admitida no

Instituto no ano de 1984 por meio de concurso. Naquela ocasião não se exigia a especialização em educação de surdos no ingresso de professores.

O transcurso dos anos de 1980 foi marcado pelo crescimento de outra filosofia metodológica, a Comunicação Total. Nesta estão presentes tanto os sinais, reconhecidos como constituintes da língua dos surdos, quanto a língua oral (LACERDA, 1998). Nesse período foi nomeada a Diretora Lenita de Oliveira Viana (gestão de 1985 a 1990), durante sua administração, foi instaurada uma comissão para realizar um levantamento do acervo documental do Instituto para sua preservação. Formada pelo Curso Normal do próprio Instituto, ouvinte, reconheceu a importância da língua de sinais para os surdos e fez com que o INES promovesse os primeiros cursos para sua difusão. Os instrutores foram os ex-alunos surdos Fernando de Miranda Valverde e Lúcia Severo.

Para Maurício Rocha (2016) instrutor pode ter sido adotado como termo, porque os profissionais não eram licenciados, ou talvez, houvesse impedimentos para contratá-los como professores. Argumentou que “o nome não pode esconder a função” (p. 88). No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, problemas para suprir a ausência de professores na Educação Especial permitiram atuação docente de pessoas que não são surdas “com ou sem o título de licenciado, com ou sem Autorização Especial para o Exercício Provisório do Magistério” (p. 88). Instrutores surdos “ensinaram (ainda continuam), ao longo de tantos anos, milhares de ouvintes que vieram a se tornarem usuários da língua de sinais” (p. 88).

A Diretora Lenita Viana propôs uma pesquisa no INES na qual, nas turmas da Pré-escola, seriam oferecidas três alternativas educacionais: Audiofonatória (sem Libras); Comunicação Total (com Libras) e o Grupo Controle. Os pais escolhiam a proposta, sabendo que nas segunda e terceira precisariam aprender língua de sinais. As atividades começaram em 1987, mas foram interrompidas no início dos anos de 1990.

Na sua dissertação, Freitas (2012) informa que, no ano de 1990, o governo do Presidente Fernando Collor operou uma violenta intervenção no INES e no IBC, por meio do Ministro da Educação Carlos Chiarelli. Numa visita surpresa, em 02 de março, o ministro ordenou que os funcionários se dirigissem ao auditório e informou que afastaria a diretora para apurar denúncias de má

gestão. Nos anos subsequentes o Instituto foi dirigido por dois interventores: Júlia Curi Hallal e Mauro Monteiro Fonseca de Barros (ROCHA, 2007). Após análise dos dados proporcionados pelos informantes da pesquisa sobre o fato, Freitas (2012) concluiu que a violência simbólica “acabou unindo os agentes escolares” (p. 80). No dizer de uma professora “E isso [a intervenção federal] criou aquela efervescência e nós fizemos, em 91, uma greve quanto à medida preventiva do Collor e foi a única greve que o INES fez até então” (p. 80). Os alunos, por sua vez, participaram dos movimentos estudantis à época.

Solange Rocha (2007) avalia que as gestões dos anos 1990 e início dos anos 2000 – Diretoras Leni de Sá Duarte Barbosa (de 1992 a 1999) e Stny Basílio Fernandes dos Santos (de 1999 e 2006), respectivamente – apresentam um encadeamento com os acontecimentos da segunda metade dos anos 1980 “e com o fim do uso clandestino da língua de sinais nas relações sociais e de ensino no INES” (p. 128). A autora apontou outros fatores como as ações da pesquisa que, devido à Comunicação Total, demandava ensino da língua de sinais, além do movimento dos surdos para reconhecimento da mesma.

A construção do Projeto de Educação Bilíngue do INES, que se iniciou a seguir, nitidamente procurava romper com o paradigma oralista (FREITAS, 2012). “Em 1992, as condições políticas e históricas do INES mudaram: a instituição passou a ser dirigida por uma professora que fazia parte do quadro efetivo de funcionários e permaneceu no cargo até o final de 1998” (p. 33). No campo de disputas, os alunos surdos começaram a se manifestar e a pressionar o corpo docente quanto à necessidade de aprender Libras

Naquele início dos anos 90, os alunos começavam a reivindicar que os professores aprendessem a língua de sinais, sem a qual permaneceriam sem escuta e sem condições de aprendizagem, sonogados de um mundo de informações. Desejavam produzir interlocuções reais, rejeitavam as simulações de comunicação estabelecidas e estabilizadas, naturalizadas (FAVORITO, 2006, p. 35 apud FREITAS, 2012, p. 33).

Nesse novo ambiente institucional, que se aproximava dos debates mundiais sobre a educação bilíngue para surdos, foi criado em 1995, o Comitê Pró-Oficialização da Libras. Neste, alunos e professores tiveram contato com essa luta “ainda que a maioria dos docentes se mantivessem impermeáveis a tal discussão” (FAVORITO, 2006, p. 38 apud FREITAS, 2012, p. 33).



Nos anos de 1997 e 1998, o Instituto iniciou a construção de um projeto político-pedagógico cujo eixo norteador tentava aliar uma política de educação bilíngue, em diálogo com a comunidade surda, com uma educação geral e de outras minorias. Para apoiar o estabelecimento de uma política linguística, apesar de uma intensa disputa pela agenda da Instituição, foram gestadas as seguintes ações: projeto de monitoria cuja finalidade era difundir a Libras na escola; projeto para ensino de Português como segunda língua para surdos; criação do Fórum de Educação, Linguagem e Surdez; organização de seminários; revitalização da Revista Espaço; e, criação de outras publicações que refletiam os debates no mundo e no INES sobre as propostas bilíngues na educação de surdos (FREITAS, 2012).

Flôres (2005) explica que o termo monitor foi inspirado em outras realidades acadêmicas. Embora não houvesse acordo, outra maneira de se referir monitores era assistentes educacionais. Eles integravam a sala de aula com o professor regente e participavam das reuniões de planejamento pedagógico. Desde aquele momento, as pessoas surdas efetivavam ações importantes com desdobramento no ensino envolvendo Libras: contação de histórias; atuando como Instrutores para ensinar Libras para ouvintes; atuando como agentes multiplicadores para formar os surdos instrutores; como consultores integrando pesquisas sobre Libras.

No ano de 1998, houve eleição para a Direção Geral do INES. Usando a prerrogativa da nomeação pela lista tríplice de candidatos eleitos, o Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, escolheu a segunda candidata mais votada. Ou seja, a candidata vencedora segundo a vontade da comunidade do Instituto não foi empossada. Freitas (2012) afirma que houve o “desmoronamento de projetos, à desconfiguração de um mapa cartografado e sinalizado coletivamente, agora desarticulado em discursos e práticas que mascaram (improváveis) continuidades” (p. 35).

Os acontecimentos no INES se integraram aos debates e lutas em prol da garantia dos direitos humanos; na educação, a luta pelos direitos das pessoas com deficiência – termo difícil de usar. Elencamos uma série de conquistas provocadas pela luta dos surdos: reconhecimento da Libras como língua nacional (Lei n.º 10.436/2002); Decreto n.º 5.626/2005 o qual regulamentou a Lei

n.º 10.098/2000 (normas gerais e critérios para promoção de acessibilidade) e a Lei n.º 10.436/2002, provocando a inclusão da Libras como disciplina curricular da formação de professores da língua, nas licenciaturas, formação de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa (TILSP); Recomendação n.º 01/2006 de que todas as instituições públicas e particulares de Ensino Fundamental, Médio, Superior e Profissionalizantes deveriam cumprir os dispositivos legais relacionados à acessibilidade, disponibilizando, entre outros apoios assistivos, os TILSP para os alunos surdos; a Lei n.º 12.319/2010 que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Libras; a Lei n.º 13.005/2014 a qual aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual a Meta 4 indica a oferta de educação bilíngue para surdos no sistema educacional inclusivo (em especial os itens 4.7; 4.13); e, a Lei n.º 13.146/2015 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Em 2004, o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto, para o período 2004-2008, solicitou autorização ao Ministério da Educação para iniciar um Curso Superior Bilíngue de Pedagogia. O ministério deferiu o pedido e o curso começou como normal superior, modificando-o para Curso Bilíngue de Pedagogia<sup>8</sup>, seguindo as diretrizes nacionais, em 2006. A Libras era considerada uma das línguas de instrução, apontando o Português como disciplina obrigatória na modalidade escrita. O vestibular admitiu candidatos surdos e ouvintes que apresentassem “suficiente fluência em Libras’ que é aferida por meio de uma avaliação nessa língua ao longo do vestibular” (NORA, 2016, p. 16). A partir de 2011, como já comentado, iniciaram as ações para implementar o Curso de Pedagogia Bilíngue na modalidade à distância.

Também em 2006, foi oferecido o primeiro Curso de Graduação em Letras-Libras no Brasil, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade à distância, com nove polos de ensino. Na licenciatura foram inscritos 495 alunos, surdos na sua maioria. Em 2008, o curso incluiu o bacharelado em tradução e interpretação e no ano seguinte a modalidade presencial. Há atualmente, outras instituições no Brasil oferecendo o curso.

---

<sup>8</sup> No Curso Bilíngue de Pedagogia a língua de sinais era considerada língua de instrução. Os ingressantes deveriam ter fluência suficiente para serem incluídos no INES. No Curso de Pedagogia Bilíngue pretende-se que os egressos sejam fluentes em Libras. Para maiores detalhes consultar os projetos pedagógicos dos cursos.

Destacamos o início do Curso de Graduação em Letras-Libras presencial na UFRJ, em 2014.

Ambos os cursos representam a oportunidade de que pessoas ouvintes e surdas tenham habilitação para atuar na educação de surdos. Desdobram-se após muitos anos em que apenas a orientação pela aquisição de língua oral preponderou na área.

Foi possível perceber que, embora não sejam os primeiros professores surdos do INES - relembramos que o fundador do Instituto era surdo -, quatro participantes da pesquisa são os primeiros professores concursados após o reconhecimento da Libras e a criação dos Cursos de Graduação em Letras-Libras e de Pedagogia Bilíngue. Suas características sensoriais são próximas ao alunado e diferentes dos demais servidores. Assim sendo, interessou-nos compreender com os próprios de que forma vem ocorrendo a sua inserção como pessoas surdas no INES.

## Problema

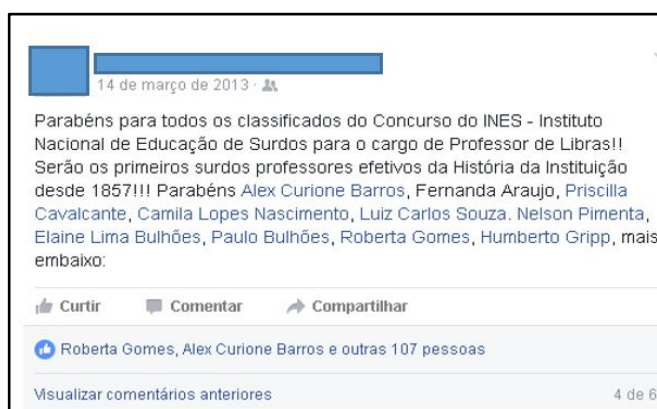


Figura 4: Mensagem para os professores surdos publicada em rede social<sup>9</sup>

Considerando que o Instituto possui um conjunto de marcadores que caracterizam o seu ambiente, “no marco das tensões entre as identidades individuais plurais, as identidades coletivas e um projeto de instituição que se deve construir” (IVENICKI & CANEN, 2016, p. 56), indagamos: Como aconteceu o ingresso desses professores surdos? Como tem sido sua incorporação na comunidade acadêmica? Que cenários encontraram? Como entenderam e

<sup>9</sup> Mantivemos na imagem os nomes de pessoas que reagiram à mensagem porque são professores aprovados no concurso.

descreveram a institucionalização da Libras no INES? Quais foram/são as suas expectativas? Como organizam e avaliam a sua prática no início dessa carreira no INES? De que forma a diversidade desses docentes foi recebida? Como é a inserção de professores surdos num instituto de educação de surdos?

Considerando a necessidade de ampliação dos estudos e o caráter desta pesquisa, não foram elaboradas hipóteses e nem premissas iniciais. A principal questão levantada foi a avaliação dos professores surdos acerca de seu ingresso como docentes efetivos no Instituto.

## **Objetivos**

O objetivo geral deste projeto de tese foi investigar o ingresso dos professores surdos no quadro efetivo de servidores públicos do INES e compreender como ocorreu a sua inserção como pessoas surdas.

Os objetivos específicos foram:

- Compreender as narrativas dos professores surdos do INES nas quais os mesmos analisem o seu ingresso no quadro de servidores efetivos;
- Analisar as narrativas de alunos surdos do CAp/INES e DESU para compreender os prováveis impactos que o ingresso dos professores surdos causou na comunidade acadêmica;
- Investigar a introdução da Libras nos currículos da Educação Básica e Superior oferecidos pelo INES;
- Investigar a memória dos encaminhamentos administrativos realizados entre a introdução da Libras nos currículos de formação da Educação Básica e Superior oferecidos pelo INES e o ingresso dos professores surdos no quadro efetivo de servidores;

## **Justificativa**

Sou professora de surdos e integro o Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Surdez (GEPeSS-FE/UFRJ), o qual atua em colaboração ao LaPEADE<sup>10</sup>,

---

<sup>10</sup> Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UFRJ.

coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celeste Azulay Kelman do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Consideramos que este estudo, embora modesto, pode contribuir ao campo ao abordar aspectos históricos, culturais, educacionais relacionados à surdez.

Desde 2007, sou professora do INES, no Curso Bilíngue de Pedagogia. Percebi que não havia professores surdos no quadro de servidores ativos. Dos anos 90 até 2013, surdos adultos atuavam como instrutores de Libras nos cursos para os servidores e para o público em geral, em especial familiares dos alunos surdos. Não havia regulamentação para a formação de docentes da língua e por isso os profissionais que ministravam as aulas no Curso de Libras não eram considerados professores. Ainda assim, considerava um desrespeito essa designação. Percebi que havia uma expectativa entre os alunos para o ingresso de professores surdos como servidores efetivos.

Do ponto de vista histórico a pesquisa pretendeu analisar esse acontecimento a partir do olhar dos sujeitos envolvidos. Salvo a presença de alguns expoentes surdos e a militância recente dos movimentos sociais, a educação vem sendo realizada **para** os surdos. Nas ações cotidianas das escolas de surdos está sendo construída a educação dos surdos **pelos** surdos e **com** os surdos.

Nós, os surdos, não queremos ser tutelados, queremos o exercício da liberdade pela forma e escolha linguística e cultural condizente com o nosso modo de viver e experienciar, de sermos surdos, diferente dos ouvintes. Somente nós, surdos, que sabemos o que é melhor para nós, da forma como precisamos ser educados, da forma como precisamos aprender, que é pela instrução direta em nossa língua de sinais, língua soberana da comunidade surda, que ajuda na formação da "Identidade Linguística da Comunidade Surda", como garante e expressa a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009). (CAMPELLO & REZENDE, 2014, p. 78)

Consideramos que esse processo precisa ser descrito e acompanhado. Paul Veyne (1971 apud NIKITIUK, 1999) afirmava que a história é uma narrativa de acontecimentos verdadeiros. Com a construção deste objeto, o ingresso dos professores surdos no INES - uma instituição com culturas muito particulares - pretendeu-se compreender como a educação de surdos está sendo engendrada a partir do olhar dos protagonistas provocados por esta pesquisa.

Em termos educacionais, esse momento representa uma conquista relevante nos debates acerca dos modelos de educação especial. Os surdos

questionam a vinculação da sua formação a essa modalidade de atendimento porque estaria fundamentada numa perspectiva que descreve os surdos como deficientes. Questionam o conceito recuperando um histórico de práticas sociais que os confinaram no lugar do anormal e do incapaz (BATISTA & CANEN, 2012). A introdução da Libras nos cursos de licenciatura, o ingresso dos professores surdos no INES, e mais recentemente, a presença da educação bilíngue para surdos no PNE, parecem representar mais um ponto na escala de conquistas que pretendem vencer a invisibilidade e a **barbárie** – concordando com Kelman (2012, p. 58) – que vem sendo praticada pela escola atual a qual não sabe como lidar com as diferenças dos surdos.

Acerca do aspecto cultural, as relações de poder no currículo escolar ganharam novo impulso. O ingresso dos surdos pode possibilitar a criação de espaços onde as formas de fazer e saber pedagógicos incluam os saberes construídos pelo modo como os surdos percebem o mundo. As propostas de formação para os surdos, estabelecidas ao longo da história do Brasil têm sido criticadas pelos movimentos surdos e por pesquisadores da área. Ambos avaliam que tais propostas carregam apenas uma perspectiva parcial vinda de pessoas ouvintes.

Um exemplo contundente dessa crítica está no documento *A educação que nós surdos queremos*, elaborado pela comunidade surda, no Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre-RS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Dentre as propostas estavam: assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes através de comunicação visual; elaborar uma proposta pedagógica orientada pela comunidade surda e por equipe especializada em educação do surdo; criar programas específicos para serem desenvolvidos antes da educação escolar da criança surda visando à fluência em língua de sinais; ter a língua de sinais no currículo; reestruturar o currículo atendendo às especificidades da comunidade surda, incluindo disciplinas para promover o desenvolvimento e a construção de sua identidade; inserir no currículo da escola manifestações da cultura surda (pintura, escultura, poesia, narrativas de história, teatro, humor, cinema, história em quadrinhos, dança e artes visuais, em sinais); contar com a ajuda de professores e pesquisadores surdos na mudança do currículo, para o

qual devem ser consideradas as especificidades da comunidade surda, incluindo para os surdos os mesmos conteúdos oferecidos nas escolas de ouvintes.

Para compreender o conhecimento produzido acerca da atuação de surdos como professores, realizamos uma pesquisa que confirmou a necessidade de incrementar investigações. Em 2016, antes da autorização do Comitê de Ética de Pesquisa<sup>11</sup>, procuramos artigos e trabalhos de conclusão de cursos de pós-graduação utilizando o descritor *professor surdo* nas fontes: Anais dos congressos do INES e dos Congressos Brasileiro de Educação Especial (CBEE) e Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial (CBMEE), no período de 2010 a 2014; Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Fonte	Documentos com o descritor <i>professor surdo</i>	Tipo de documentos		
		Artigo	Dissertação	Tese
Anais INES, CBEE e CBMEE (2010-2014)	16	16	-	-
Banco de Teses CAPES	20	-	01	01
BDTD	328	-	14	08
SciELO	14	04	-	-
Mesmo documento em duas fontes	02	-	01	01
Total de documentos	376	20	15	08
<b>Total de documentos relacionados com o tema da pesquisa</b>		<b>43</b>		

Quadro 1: Documentos relacionados com o tema da pesquisa nos Anais dos Congressos do INES, CBEE e CBMEE (2010 a 2014), Banco de Teses da CAPES, BDTD e SciELO

Identificamos 376 documentos. Após a avaliação, constatamos que apenas 43 (11,4% do total) estavam relacionados com o tema que propomos. Os documentos suprimidos abordavam professores de surdos ou outros aspectos da surdez como desenvolvimento da linguagem. Embora sejam relevantes, não se relacionam com o enfoque deste projeto.

O primeiro grupo de documentos é oriundo de uma pesquisa realizada pelo GEPeSS-FE/UFRJ que teve o intuito de identificar a abordagem do tema surdez

<sup>11</sup> Esta pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, sob o número 57811616.2.0000.5582 (Anexo A, p. 441).

nas publicações dos congressos do INES e CBEE e CBMEE (2010 a 2014). Identificamos 722 trabalhos divulgados no período, dos quais 16 (2,2%) estavam relacionados ao descritor *professor surdo*. Três artigos tratavam de aspectos relativos à formação: a primeira turma de Letras-Libras, a atuação de tutores e a reflexão de professores recém-formados. O restante, totalizando 13, abordavam o ingresso desses professores na Educação Básica - EB - (01) e na Educação Superior - ES - (03), bem como a atuação de professores surdos na EB (04) e na ES (05). No Apêndice A (p. 431) detalhamos os trabalhos identificados<sup>12</sup>.

Como não é possível aprofundar os debates presentes em cada artigo, em linhas gerais destacamos que a Libras é citada em todas as obras. Os impactos descritos pelos pesquisadores apontam para o reconhecimento da importância da presença dos surdos como professores, os quais se tornam referência para surdos e para ouvintes com a valorização da Libras, e a produção de uma nova forma de exercer a docência, marcada pelas subjetividades surdas. Quanto aos desafios à atuação dos professores surdos foram mais citados: a concepção crítica sobre o aspecto didático da formação inicial; a falta de condições equitativas para a sua contratação; e, a atuação limitada ao ensino da Libras.

O primeiro levantamento nos Anais dos congressos do INES, CBEE e CBMEE (2010-2014) mostrou que a maioria dos professores surdos exerce apenas a função de ensino de Libras. Behrens (2005 apud SANTOS et al., 2011) afirmou que o fato de o professor surdo só atuar nessa disciplina provocou indignação e críticas as quais apontam à revisão nas concepções educacionais, incorporando multiculturalismo e diversidade social. A prioridade aos surdos, determinada no Decreto n.º 5.626/2005, é considerada um ganho significativo em termos legislativos, linguísticos, culturais, e da inclusão social e pedagógica, porém o valor desses profissionais não se restringe ao ensino da língua; é necessário dar oportunidade aos educandos surdos e ouvintes à operação de conhecimentos numa constituição visual não centrada nas perspectivas logofonocêntricas (QUADROS, STROBEL & MASUTTI, 2011, p. 156), avaliação acompanhada por Simões, Zava & Kelman (2011, p. 3609).

---

<sup>12</sup> O resultado completo dessa análise, *Professores surdos nos Congressos do INES e da Associação Brasileira de Educação Especial de 2010-2014*, foi publicado nos Anais do Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação - UP-4: "Inclusão, Ética e Interculturalidade", organizado pelo LaPEADE, nos dias 11, 12 e 13 de maio de 2016, na UFRJ, na Cidade Universitária, Rio de Janeiro (LAGE & KELMAN, 2016, p. 187-195).



No Banco de Teses da CAPES exploramos as possíveis combinações das palavras *professor* e *surdo*. Numa busca *professor* e *surdo* encontramos 20 registros. Apenas 02 se relacionavam com o tema desta pesquisa: Terra (2011) e Pinheiro (2012). Todavia, os mesmos já haviam sido identificados na BDTD.

A pesquisa na BDTD foi proveitosa, pois localizamos 328 documentos, dos quais 22 (9,7%) abordavam o tema em conformidade a nossa pesquisa. Identificamos 14 dissertações e 08 teses. Para ampliar as possibilidades de encontrarmos trabalhos relevantes ao tema não demarcamos um período específico e ao final nos deparamos com material publicado de 2004 até 2015.

Nas 14 dissertações localizadas na BDTD (Apêndice B, p. 433), observamos a presença de seis temas, segundo o objetivo geral. Sobre ensino ou a Disciplina Libras o objetivo dos trabalhos foi: a) identificar e discutir as implicações sociais, políticas e acadêmicas do sistema de conhecimentos, crenças e suposições dos professores surdos sobre o ensino da Libras (LEITE, 2004); b) levantamento da Disciplina Libras nas IES de todo Brasil e, a partir deste trabalho, estabelecer contato com estas IES e os professores surdos e ouvintes (REBOUÇAS, 2009); c) caracterizar a implementação da Disciplina de Libras na UEL e seus efeitos junto aos graduandos e analisar as percepções da professora sobre a organização e objetivos da disciplina em questão (ALMEIDA, 2012); d) analisar as narrativas dos alunos ouvintes sobre o professor surdo e o ensino de Libras no Ensino Superior (KLIMSA, 2013); e) investigar o processo de implementação da Disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas de IES em cidade de médio porte no interior do Estado de São Paulo (COSTA, 2015); e, f) analisar as contribuições que a organização do componente curricular Libras na UEFS oferece para a formação de seus licenciandos (SANTOS, 2015). Sobre representação do professor surdo, o objetivo da dissertação de Reis (2006) foi contribuir para a melhoria da mesma, sua realidade e sua importância no quadro pedagógico dos surdos. Acerca de materiais didáticos em língua de sinais, Rosa (2011) analisou o que professores surdos sinalizam sobre livros digitais em Libras. Sobre prática pedagógica, o objetivo da dissertação de Pinheiro (2012) foi apontar a importância das práticas pedagógicas bilíngues efetuadas por um professor surdo no desenvolvimento educacional, linguístico e cultural da criança surda. Acerca da formação de professores surdos as dissertações objetivaram:

a) discutir a formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras em IES, considerando que esses profissionais deverão atender aos alunos surdos no contexto da educação bilíngue (SOARES, 2013); b) questionar: Qual é o preparo e como se realiza o trabalho educacional de professores surdos e ouvintes para atuação com alunos surdos nas escolas estaduais e municipais de SP? (OLIVEIRA, 2014); c) identificar, analisar e compreender as experiências e desafios da vida educacional e profissional de uma pessoa surda; contribuir para a formação/autoformação da pesquisadora e para a formação de profissionais surdos e outros profissionais que atuem com sujeitos surdos (MAESTRI, 2014). Sobre políticas públicas, Moreira (2014) investigou as percepções de docentes surdos das ES em relação às políticas de educação inclusiva para os surdos no Brasil, desde a Lei n.º 10.436/2002.

Nas oito teses distinguimos os objetivos: a) compreender a interação/interlocução do professor surdo com os alunos, no ensino e aprendizagem de Libras (GESSER, 2006), quando o professor é falante de Português oral (SILVA, 2006), em cinco diferentes cenas na interação comunicativa em sala de aula (AZEVEDO, 2013); b) analisar as experiências dos professores surdos sobre a Pedagogia dos Surdos (MIRANDA, 2007); c) abordar/descrever o fazer pedagógico do professor de Libras (ALBRES, 2014) e de professores surdos nos municípios de Campina Grande, Gado Bravo e Aroeiras (PB) nos últimos 30 anos (GIANINI, 2012); d) refletir acerca da diferença cultural surda na política inclusiva e no bilinguismo (MACHADO, 2009); e) compreender como o processo de constituição da identidade surda é estimulado na escola e articulado ao livro “Três Ecologias” de Félix Guattari (TERRA, 2011).

No panorama geral dos objetivos de pesquisa dos trabalhos de conclusão de cursos de Pós-Graduação, podemos notar uma tendência similar às investigações dos artigos. Assim sendo, procurou-se perceber a formação e o impacto da atuação dos surdos como professores, a prevalência da docência na disciplina Libras e como a produção de subjetividades se desenrola nas comunidades educacionais dos diferentes segmentos com a presença dos surdos. Podemos antecipar que houve convergência com os objetivos dos artigos identificados na última fonte averiguada.

A pesquisa na SciELO com descritor *professor surdo* encontrou 14 trabalhos dos quais quatro se relacionaram com o tema desta pesquisa. Souza (2003) apontou que nos séculos XVIII e XIX dois surdos, Desloges e Berthier, respectivamente um tipógrafo surdo e o primeiro professor surdo do hoje Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, publicaram obras nas quais já afirmavam concepções “linguísticas” sobre a língua de sinais presentes nos debates acadêmicos contemporâneos. Gesueli (2006) afirmou que a língua de sinais é fundamental na constituição da identidade surda e no trabalho educacional o qual “só terá frutos se contar com a participação do professor surdo fluente nessa língua” (p. 288) ou de um professor ouvinte, desde que também fluente. Faria (2011) analisou a caracterização legislativa acerca do profissional denominado instrutor surdo atuante nas escolas de Educação Básica, apontando que é necessária sua formação em Licenciatura, e que esse professor de Libras representa o passo inicial para se conquistar a educação inclusiva anunciada e requerida na sociedade. Lacerda, Albres & Drago (2013), avaliando a política para educação de alunos surdos no município de São Paulo, observaram uma ampliação da proposta de atendimento às escolas de surdos e às escolas com educação inclusiva bilíngue e consideraram que os documentos analisados indicaram a opção por uma educação plural; na qual se entende a diversidade entre as próprias pessoas surdas, indicando a necessidade de acompanhar os efeitos da implementação da legislação municipal e compreender seus impactos.

Portanto, o panorama acerca do conhecimento produzido no Brasil sobre os professores surdos confirmou que estamos diante de um momento de consolidação de conquistas. Nesse cenário, investigar o ingresso dos professores surdos do quadro efetivo de servidores públicos do INES, caso diverso entre os demais pesquisados, é tanto pertinente quanto necessário.

## **REFERÊNCIAS PRELIMINARES**

Julgamos apropriada a apresentação das referências que nortearam a organização da pesquisa e realização dos procedimentos no campo. Optamos por apresentar as referências preliminares à pesquisa e apenas citar de forma breve as principais referências nas quais nos amparamos durante a pesquisa e

na fase de organização e interpretação dos resultados. Consideramos que tornaria mais clara a nossa argumentação.

Assim sendo, na Parte I, por meio da narrativa do professor surdo Ferdinand Berthier conhecemos uma versão sobre a Educação de Surdos. Na Parte II, aprofundamos de que forma buscamos o diálogo com Walter Benjamin, ao apresentarmos as narrativas dos professores surdos e alunos do INES. Na Parte III, comentaremos a relação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Educação de Surdos no Brasil, quando interpretamos os resultados da pesquisa.

### **Referências conceituais iniciais**

Desde a segregação provocada pelo entendimento de que seriam anormais, até a defesa por uma educação especial no qual possam ser incluídos na sociedade, os debates em torno da educação das pessoas surdas acumulam concepções que constituem as referências iniciais desta proposta.

Os movimentos sociais surdos, lideranças das entidades representativas, como a FENEIS, associações de surdos e pesquisadores militantes, defendem que a Educação de Surdos não deve integrar a perspectiva da Educação Especial. Pois, a mesma se fundamentaria numa visão dos surdos como deficientes, marcados por uma doença ou anomalia. Os movimentos citados reivindicam a inclusão da sua pauta nas políticas públicas voltadas para as minorias culturais. Os surdos entendem-se como uma minoria linguística e, à semelhança de outros grupos, por exemplo, as diversas nações indígenas, organizam culturas e identidades próprias.

Somos uma minoria linguística na luta pela preservação da língua de sinais e sua instituição como língua de instrução em nossa educação; não queremos a educação inclusiva como é preconizada, e muito menos a educação especial, queremos uma educação linguística, uma política linguística traçada pelo nosso “ser surdo”. Tanto que lutamos para que fosse criado um Grupo de Trabalho no Ministério da Educação em que a Feneis tivesse a representação maior para traçar metas e recomendações para a realização da Política Linguística. Enfatizamos, neste GT<sup>13</sup>, a desvinculação da educação linguística de

---

<sup>13</sup> Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias n.º 1.060/2013 e n.º 91/2013 do MEC/SECADI. Adriana da Silva Thoma; Ana Regina e Souza Campello; Carolina Ferreira Pêgo; Enilde Leite de Jesus Faulstich; Gladis Teresinha Taschetto Perlin; Janaína Thaines Moreira; José Nilton de Souza Filho; Marianne Rossi Stumpf; Marlene de Oliveira Gotti; Nídia Regina Limeira de Sá; Patrícia Luiza Ferreira Rezende; Regina Maria de Souza; Ronice Muller

surdos da educação especial, por não vermos sentido que sejamos alocados e programados pela Diretoria de Políticas da Educação Especial, pois esse historicismo tem rendido à nossa educação a imposição de uma política de educação inclusiva que ora aloca os alunos surdos em escolas comuns com Atendimento Educacional Especializado, entendido como oferta educacional esporádica e fragmentada, no contraturno da aula, realizada durante poucas horas por semana, sem atender a nossa necessidade de uma Identidade Linguística da Comunidade Surda (CAMPELLO & REZENDE, 2014, p. 88).

Defendendo uma abordagem multicultural, Kelman (2012) afirma que, na educação, entre elas a prática escolar, é necessária a construção de espaços democráticos que ofereçam oportunidades iguais, atendendo às diferenças dos alunos; adequar a escola para todos os alunos. No âmbito da Educação de Surdos, é premente eliminar o viés patologizador e incapacitante. As escolas são instadas a se adaptar aos alunos surdos e seus diferentes perfis culturais. Os sistemas públicos educacionais são provocados a assumir o compromisso de se tornarem mais eficazes oferecendo a Libras desde a Educação Infantil, introduzindo aos poucos o ensino da Língua Portuguesa. Nessa premissa, os sistemas de ensino orientam as escolas à construção de um projeto político e pedagógico o qual reflita as realidades do entorno, o que possibilitaria atender ao perfil cultural dos alunos. Caso assim fosse, o currículo poderia ser desenhado para refletir essas diversidades culturais.

Mas, no Brasil, as orientações provenientes das políticas públicas apresentam um paradoxo constitutivo. Ao estabelecer parâmetros de avaliação nacionais, que se desdobram em distribuição de recursos e sistemas de premiação, demandas decorrentes de acordos com Banco Mundial, por exemplo, os sistemas reforçam mecanismos de homogeneização.

A importância da língua no desenvolvimento cognitivo é igualmente afirmada no campo da Psicologia Histórico-Cultural. Neste acredita-se que o desenvolvimento cognitivo é determinado “pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (VIGOTSKI, 2005, p. 62). Por meio da aprendizagem, desenvolvemos as capacidades e características que nos diferem dos outros animais. A instrução realizada na

escola é a organização dos conhecimentos acumulados pelos homens que deve ser apropriado pelas gerações. Portanto, o ensino, dentre os quais o escolar, tem a função de possibilitar a aprendizagem que provoca o desenvolvimento do ser social produtor de conhecimento. A escola comprometida com o desenvolvimento pleno encarrega-se da intervenção nas interações sociais (MONTEIRO, 1998).

Pesquisando a surdez, Vigotski (1983) já avaliava que essa não era uma doença. O maior transtorno causado ao pleno desenvolvimento da pessoa surda não é a deficiência sensorial, mas uma falta significativa de comunicação com o ambiente. Os sistemas escolares podem superar essa falta social. Para tanto é preciso adaptar conteúdo, currículo e métodos de trabalho, atendendo às necessidades dos alunos (FREITAS, 1998). O mesmo princípio aparece na Declaração de Salamanca (1994) que introduziu a perspectiva inclusiva na Educação Especial.

A língua de sinais é fundamental para a cognição da pessoa surda. Envolvido por escolha própria com a educação de surdos, Vigotski notou que a oralização não contribuía para o desenvolvimento e formação das crianças surdas. A internalização da experiência social não acontecia conforme se esperava. Propôs em 1931, uma reorganização da educação de surdos russa considerando que para desenvolver a linguagem as crianças surdas deveriam aprender a mímica – modo como denominavam a língua de sinais – e a língua escrita, ou seja, na perspectiva da poliglossia, tornar-se fluente em diferentes línguas (VIGOTSKI, 1983).

Todavia, até a metade do século XX, as línguas de sinais eram consideradas, por uma significativa parcela de estudiosos, uma pantomima ou código gestual (SACKS, 1998). Após o recrudescimento dos estudos na Linguística, apenas em 1960, o linguista William Stokoe publicou o livro *Sign language structure*. Considerado um marco, no livro afirma-se que as línguas de sinais são sistemas linguísticos legítimos com sintaxe, léxico e capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças (QUADROS & KARNOPP, 2004).

Diferentes pesquisas publicadas como dissertações e teses, já apresentadas neste texto, afirmam que a subjetividade dos professores surdos, marcada pela visualidade e pelo aspecto viso-gestual da Libras, inscreve a

possibilidade de construção de outros saberes e fazeres docentes (LEITE, 2004; GESSER, 2006; REIS, 2006; MIRANDA, 2007; TERRA, 2011; GIANINI, 2012; ALMEIDA, 2012; PINHEIRO, 2012; ALBRES, 2014; OLIVEIRA, 2014; CARVALHO, 2015).

Reis (2007) ressalta que a maioria dos surdos inicia seu contato com o mundo através dos ouvintes. Por isso, ter a língua de sinais no início do desenvolvimento cognitivo com um professor surdo seria uma possibilidade de construir uma identidade surda. Propõe diferenciar identificação de modelização identitária. No senso comum, os professores surdos teriam uma identidade fixa. Tal perspectiva do modelo ignora ou simplifica a história de vida dos professores que o aluno deveria, passivamente, copiar. Afirmou que o conceito de identificação possibilita compreender o professor surdo como ser o qual assume distintas posições na sociedade, diferentes identidades e desloca o aluno que, apesar de ser surdo, é diferente.

Martins (2010) realizou uma investigação sobre a sua prática de ensino com o objetivo de contribuir com os estudos sobre a atuação do professor surdo no processo de ensino-aprendizagem de crianças surdas e revelar a aquisição e desenvolvimento da linguagem, uso e vivência da Libras, construção de conceitos, aprendizagem de segunda língua com ressignificações relacionadas ao letramento. A autora, que é surda, afiança que o professor surdo possui vivências e experiências comuns às trazidas pelas crianças surdas, logo, pode refletir sobre as diferenças, captar as histórias de vida que se apresentam e se comunicam com outras histórias (surdas e ouvintes), compartilhar “marcas inerentes à singularidade da surdez, colaborando com a construção do seu processo identitário como docente surdo” (p. 49). O professor surdo integra uma nova identidade docente relacionada à construção de um novo fazer didático, novas estratégias de formação que configuram a possibilidade de uma Pedagogia Surda.

Sobre a Pedagogia voltada para as diferenças dos surdos, Rangel & Stumpf (2012) sintetizaram algumas análises e ações realizadas pelos movimentos de resistência dos surdos. Descreveram as deficiências dos modelos escolares, bem como a formação de professores surdos e a sua importância. Acerca dos professores surdos as autoras destacaram que: ainda há resistências para

contratá-los em escolas de surdos; a maioria segue a metodologia dos professores ouvintes; alguns se sentem incapazes diante das exigências das escolas; alguns alunos surdos não confiam nas suas capacidades; as faculdades de pedagogia nas quais se formaram, seguem modelo ouvinte conferindo caráter homogeneizador nesta formação; quase não existe esse perfil docente e são raros os educadores surdos que se consideram capazes de determinar os rumos da Educação de Surdos; alguns permanecem em sala devido a sua persistência e consideram que a formação é inadequada ou insatisfatória para realizar sua prática docente; sentem-se desconsiderados pelos outros educadores.

Nesta pesquisa, a Libras é entendida como “um marcador cultural, identitário e político, sendo uma das formas mais expressivas das culturas surdas” (BATISTA & CANEN, 2012, p. 27). Nossa intenção foi desenvolver um estudo no qual o principal objeto de pesquisa são os surdos como professores efetivos do Instituto; compreender como entendem sua atuação e como se desenrola a sua inserção como profissionais surdos no INES.

### **Referências metodológicas iniciais**

Este estudo de caso está circunscrito na pesquisa qualitativa e ancorado na abordagem Histórico-Cultural de Vigotski, Luria e Leontiev. Eles analisaram a formação humana na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social (SAVIANI & DUARTE, 2012). As contribuições teóricas que buscamos foram postas em debate com essa convicção.

O método de pesquisa adotado foi a entrevista narrativa conforme proposto e sistematizado por Schütze (BAUER & GASKELL, 2002), no tocante aos procedimentos de produção e interpretação dos dados. Tal opção é reforçada pelas características da entrevista narrativa, a qual possibilita “reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (p. 93). A narrativa privilegia a realidade experienciada pelo informante, porém não tem o papel de copiar o real. Não pode ser julgada como falsa ou verdadeira porque expressa a verdade daquele ponto de vista específico e está inserida num contexto sócio histórico.



Essa vertente se aproxima do campo da História Oral, que, por sua vez, vincula-se ao conceito de identidade, alertando sobre os riscos da supervalorização da identidade. Na abertura do X Congresso Internacional de História Oral, Vilanova (2000) sugeriu que os pesquisadores do campo adotassem o multiculturalismo como “realidade iniludível” (p. 20), como uma estratégia de estudo da humanidade que não deixa ninguém “no esquecimento, e principalmente os menos favorecidos” (p. 20). Joutard (2000) recrudescer o discurso, afirmando que as inspirações originais da História Oral são: ouvir a voz dos excluídos e dos esquecidos; evidenciar as “realidades ‘indescritíveis’, quer dizer, aquelas que a escrita não consegue transmitir; testemunhar as situações de extremo abandono” (p. 33). Aspirações que se enquadram bem nas existências das pessoas surdas. O mesmo autor sublinha que é comum haver historiadores que contestam a exatidão das memórias, suas fraquezas. Todavia, convida-nos a reconhecer nesse limite metodológico, a “formidável capacidade de esquecer” (p. 34), a possibilidade de variação conforme o tempo, as deformações e tendência para lendas e mitos como oportunidade para entender como cada pessoa lida com a realidade. Thomson (2000) recuperou as preocupações que, até então, estavam restritas aos historiadores orais: o processo de entrevista, interpretação dos testemunhos orais, a ênfase ao ato de recordar e a maneira como as memórias das pessoas são usadas. Embora não sejamos historiadores orais, nem tenhamos pretendido realizar uma pesquisa histórica, identificamos afinidades com algumas das reflexões daquele campo.

Na pesquisa em educação, as narrativas têm sido instrumento para produção de dados (CUNHA, 1997), explorando e organizando este potencial humano, e, por meio dele, produz conhecimento sistematizado. A narrativa é a forma mais antiga de transmissão de conhecimento, bem como uma maneira das pessoas conhecerem a si mesmas e aos seus semelhantes, desenvolvendo uma verdadeira comunicação (GROHS, 2015).

A narrativa abarca, sincronicamente, uma sequência e uma avaliação. Uma sequência não canônica de eventos porque “conta algo inesperado ou algo que o ouvinte tem motivo para duvidar” (BRUNER, 2001, p. 119), portanto, possibilita explicar aquilo que provocou a contação de uma história. O círculo hermenêutico formado pela relação entre os significados dos eventos e o contexto da história

aos quais se filia, possibilita que defendamos que “as histórias fiquem sujeitas à interpretação, não à explicação” (p. 119). Uma história pode ser realística sem ser verídica. A história é elaborada por narradores que têm pontos de vista, ainda que tenham testemunhado algo.

Bruner (2001) indaga o que os seres humanos ganham ou perdem quando extraem sentido utilizando a narrativa para interpretar a realidade e descreve nove elementos universais das realidades narrativas a seguir. 1. O tempo é limitado pelas ações humanas relevantes, pelos eventos cruciais. 2. “Povoamos nosso mundo com personagens saídos de gêneros narrativos, extraímos sentido dos eventos assimilando-os ao formato da comédia, da tragédia, da ironia, do romance” (p. 131). 3. As ações narrativas resultam de estados intencionais e a narrativa quer reencontrar esses motivos que podem ser avaliados e julgados; as causas não podem ser julgadas. 4. Por mais que queiramos ser imparciais e objetivos, a onisciência não é possível; as interpretações narrativas da realidade nos conduzem à busca de uma voz e, já que todo narrador tem um ponto de vista, “nós temos o direito inalienável de questioná-lo” (p. 133). 5. O tédio costuma ser o resultado da narrativa canônica, por essa razão, costuma-se usar a invenção linguística para fisgar o público. 6. O tema tratado na narrativa está sempre aberto a questionamentos, “não importando o quanto ‘verifiquemos seus fatos, já que seus fatos, afinal de contas, constituem funções da história” (p. 134). 7. As histórias que procuramos narrar ou ver narradas e interpretadas, geralmente surgem a partir de problemas. 8. Há uma negociação de narrativas, uma prontidão para cogitar diversas interpretações narrativas, e isso torna flexível a coerência da vida cultural. 9. Há uma complexa interpretação que aponta à extensibilidade histórica da narrativa; “a história é o contexto canônico para a autobiografia individual” (p. 139); por isso, mantemos nossa cumplicidade com o cânone, ao mesmo tempo que sabemos que se espera de nós um desvio, um autorretrato. Bruner (2001) conclui que discussões sobre realidade narrativa costumam conduzir mais à “rejeição indignada das ‘histórias’ como fontes de ilusão humana” (p. 140) do que às reflexões sobre a negociação de significados na comunidade humana; a diferença entre verossimilhança e verdade.

Além da contribuição das fontes citadas anteriormente, com Walter Benjamin percebemos a possibilidade de aliar as categorias narrativa, memória

ao materialismo dialético, fundamento da Psicologia Histórico-Cultural no qual nossa pesquisa está ancorada.

Acreditamos que as proximidades entre L. S. Vigotski e Walter Benjamin se expressam ao menos: no fato de terem vivido em intensidade as transformações político sociais dos anos 1920 numa compreensão não-linear da realidade (LÖWY, 2005; PRESTES & TUNES 2015), pela forma como entenderam-se com Marx em seus estudos (KONDER, 1999; LÖWY, 2005; PRESTES & TUNES, 2012, 2015; PRESTES, TUNES & NASCIMENTO, 2013; TUNES, 2017) e na face revolucionária que representam na ciência (KONDER, 1999; LÖWY, 2005; TUNES, 2017). Há ainda em comum a relação com as artes - em especial a literatura - e o debate sobre questões metafísicas nos quais o judaísmo e Espinosa estão presentes.

Benjamin e Vigotski recusaram o dogmatismo ao amparar seus estudos em Marx. Comprometido com a Revolução de 1917 e sua tarefa de formar homem e escolas novos para viver na nova sociedade socialista, Vigotski e seus companheiros de pesquisa “provocaram uma espécie de revolução na interpretação da consciência” (PRESTES, TUNES & NASCIMENTO, 2013, p. 55). Diante de si estava o desafio de abordar os processos psicológicos humanos e basear a psicologia no materialismo. A Psicologia vivia uma crise, mas que equivalia, sobretudo, à oportunidade para modificá-la profundamente, sem abandonar o que fosse cientificamente importante apesar de antigo (PRESTES & TUNES, 2012). Seu compromisso revolucionário foi, no entanto, lesado pelos ortodoxos do período stalinista - que censuraram sua obra - e prejudicado pelas traduções equivocadas quando seu trabalho pode ser divulgado. A partir de 1929, na União Soviética, foi iniciado um movimento que considerava a teoria histórico-cultural como antimarxista e reacionária; a censura às obras se estendeu de 1936 até 1956 (PRESTES, TUNES & NASCIMENTO, 2013). Uma vez liberadas, Prestes & Tunes (2012) nos informam que algumas obras tinham sido alteradas.

Benjamin, também compôs um marxismo com “uma qualidade crítica que o distingue radicalmente do marxismo ‘oficial’” (LÖWY, 2005, p. 22), questionando o progressismo e entendendo que, diante da crise, é preciso organizar um pessimismo não fatalista, mas “a serviço da emancipação das classes oprimidas”

(p. 23). Assim como em Vigotski, a visão sobre a história por Benjamin consiste num movimento de rupturas e lances que desafiam a linearidade (KONDER, 1999), apresenta a opção pelos esquecidos (TUNES, 2017) e entendendo que a possibilidade de surpreender consiste num dos traços dos humanos (REBUÁ, 2017). Apesar de ter alegado e convencido a muitos que “o sujeito humano não era uma marionete conduzida pelas mãos da economia” (KONDER, 1999, p. 12), Lênin, líder revolucionário, sem sustentação filosófica para afirmar a criatividade humana, não pode impedir a entrega ao determinismo e concomitante apagamento da dimensão dialética no que pretendia ser uma nova sociedade. Sob Stálin, não havia debates, havia líderes iluminados.

O pensamento de Vigotski não coaduna com uma sociedade totalitária, “nela seu projeto não consegue se realizar, pois ele nega a ideologia do racismo. A sociedade contemporânea é eivada de indícios inequívocos de totalitarismo” (TUNES, 2017, p. 84). Sua obra é revolucionária, nos dias atuais, e necessária “tanto do ponto de vista filosófico, quanto científico, político e social” (p. 84), mesmo que a utopia por uma sociedade livre e justa esteja distante (p. 84). Benjamin, por sua vez, assimilou um marxismo “a seu modo e em termos extremamente peculiares, combinou-se com a consciência prévia, que ele tinha, de que era preciso alimentar a esperança de que um mundo bem melhor podia ser criado” (KONDER, 1999, p. 18).

Em dezembro de 1926, Benjamin esteve em Moscou; ficou fascinado pela experiência soviética, porém estava atento às contradições e aos problemas internos, duros e dramáticos, entre os stalinistas e a minoria trotskista. Löwy (2005) argumenta que a filosofia da história de Benjamin - apoiada no romantismo alemão, no messianismo judaico, e no marxismo - suscitou uma nova concepção “profundamente original” (p. 17).

Por motivos diferentes, os revolucionários Vigotski e Benjamin, sufocavam, sofriam com os ares do começo dos anos de 1930. O primeiro acometido, ao menos, pela tuberculose e as crises que esta provocava. O alemão pelo clima que se instalava no seu país; escreveu a um amigo reclamando que havia um “estreitamento do espaço para viver e escrever” (KONDER, 1999, p. 56),

Portanto, veio-nos a tempo e a propósito o aporte benjaminiano. Desejamos, contudo, manter este diálogo para abordar experiência e memória

na narrativa dos professores surdos sem postular as reflexões, transformando em axioma o que intencionou estar comprometido com movimento e reconstrução. Apresentamos essa abordagem na introdução da Parte II.

Na introdução da Parte I, descrevemos como os conceitos de Bergson nos auxiliaram a compreender a relação humana com o tempo. Sua abordagem fortalece o argumento segundo o qual podemos relacionar passado, presente e futuro de maneira não cronológica. Compartilhamos o tempo, fazendo parte de um todo indivisível que nos atravessa. “Nossa memória pode entrar em simpatia com a memória universal da qual faz parte e com a qual, na verdade, não há fronteiras” (BARRETO, 2007, p. 169).

## **Procedimentos**

A pesquisa na qual importa-nos as narrativas dos professores surdos sobre seu ingresso no INES está delineada como estudo de caso, todavia a partir de fontes de memória. Visa ao aprofundamento, ao conhecimento amplo e detalhado do objeto (GIL, 2009) e busca perceber significados atribuídos por aqueles professores (IVENICKI & CANEN, 2016). O estudo empírico investiga o fenômeno num quadro real e numa situação única (YIN, 2001). Embora seja próprio do estudo de caso não proporcionar resultados extensivos à população, cremos ser possível a generalização naturalística (IVENICKI & CANEN, 2016). Acreditamos que será possível aos pesquisadores de outros cenários investigativos a identificação de pontos em comum com a experiência relatada. Isto é, ainda que este estudo tenha lidado com um caso particular e com memória, pode interessar a “outros pesquisadores, o que faz com que ele vá se ‘generalizando’, naturalmente, a-posteriori” (p. 30).

Para alcançar o objetivo geral, ou seja, investigar o ingresso dos professores surdos no quadro efetivo de servidores públicos do INES e compreender como vem ocorrendo a sua inserção como pessoas surdas, triangulamos dados (MINAYO, 2005; COSTA & COSTA, 2013) produzidos pelos procedimentos de pesquisa realizados junto ao grupo de professores surdos dos quadros de servidores ativos e aposentados, aos alunos do CAp/INES e do

DESU e das pesquisas bibliográfica e documental. Portanto, utilizamos múltiplas fontes, pesquisadores e sujeitos para compreensão do objeto de estudo.

Foram previstos, inicialmente, os seguintes procedimentos de pesquisa:

- Para ter acesso às narrativas dos professores surdos do INES, nas quais os mesmos analisem o seu ingresso (cenário que encontraram; a institucionalização da Libras, como tem sido a sua inserção na Instituição), a realização de entrevista narrativa;
- Para ter acesso às narrativas de alunos do CAP/INES e DESU (e tentar observar impactos da atuação de professores surdos sobre a sua formação) foi prevista a utilização de grupo focal;
- Para investigar a introdução da Libras nos currículos da Educação Básica e Superior oferecidos pelo INES, a realização de entrevista narrativa com os sujeitos da pesquisa (pelos menos seis professores surdos do quadro de servidores aposentados e ativos de servidores) e quatro alunos surdos, bem como pesquisa bibliográfica e documental;
- Para investigar a memória dos encaminhamentos administrativos realizados entre a introdução da Libras nos currículos de formação da Educação Básica e Superior oferecidos pelo INES e o ingresso dos professores surdos no quadro efetivo de servidores do mesmo, a realização de pesquisa documental (publicações acadêmicas e documentos do INES);

No início de 2013, o INES contava com 22 (vinte e dois) professores de Libras: 02 (dois) na Educação Infantil; 09 (nove) no Ensino Fundamental; 01 (um) no DESU; e, 10 no Curso de Libras para a comunidade externa. Não adotamos o estabelecimento de uma amostra, mais afeita aos procedimentos que necessitam de estatística sistemática da população estudada. Como o objetivo da pesquisa não era “contar opiniões, mas explorar o espectro de opiniões” (BAUER & GASKELL, 2002, p. 68), buscamos atingir professores e alunos de diferentes segmentos educacionais.

A meta era alcançar pelo menos seis docentes surdos, sendo ao menos um professor de cada nível da Educação Básica e Superior, portanto cinco professores do quadro de servidores ativos, em particular aqueles que foram monitores e/ou assistentes educacionais e/ou instrutores no Instituto, e

professores aposentados. Desses últimos propusemos alcançar os professores surdos que atuaram no Instituto desde os anos de 1950. Foram apreciadas as indicações oriundas da pesquisa bibliográfica, sendo as principais o período e o segmento educacional nos quais o professor(a) surdo(a) atuou.

Os procedimentos que envolveram os sujeitos da pesquisa foram as entrevistas com professores e alunos. Foram produzidas duas versões do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - (Apêndice C, p. 435). A versão impressa em Português com a assinatura está arquivada com a Pesquisadora Responsável. Professores e alunos receberam uma via igual. A versão em Libras foi elaborada e produzida pela pesquisadora, objetivando estabelecer uma relação direta com os participantes e permitir que eles percebessem sua fluência, em especial sua limitação na língua. A versão final da filmagem foi avaliada pela professora da área da surdez, proficiente em Libras, Emeli Costa Leite, e considerada satisfatória. Assim sendo, os participantes dispuseram de ambas as fontes para serem esclarecidos acerca da pesquisa. Sobre o grupo focal com os alunos, procuramos apenas sujeitos maiores de 18 anos.

Convidamos os professores individualmente e em particular, com base na lista de classificados do Concurso Público n.º 09/2012. Os professores aposentados foram contatados com a ajuda da Associação de Servidores do INES, Seção Sindical do SINASEFE<sup>14</sup> (Assines). Foram entrevistados seis professores da equipe de servidores, sendo dois aposentados e quatro ativos.

A seleção de alunos para o grupo focal, buscou pelo menos quatro jovens (Segundo Segmento do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Graduação e Especialização). No caso da Educação Básica, pedimos indicação das coordenações pedagógicas dos devidos segmentos. Buscamos apenas os maiores de dezoito anos, para agilizar o processo de entrevista. No caso da Graduação foi feito convite diretamente aos alunos, considerando o ano de ingresso no Curso Bilíngue de Pedagogia. O critério para a seleção, além da idade, foi estarem matriculados no Instituto pelo menos um ano antes do ingresso dos professores surdos no quadro efetivo de servidores.

Como a Libras é uma língua gesto-visual recorreremos à filmagem para registrar a narrativa dos entrevistados. No momento inicial, a pesquisadora

---

<sup>14</sup> Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica.

conduziu todos os procedimentos. No caso de aplicação do grupo focal com os alunos, estava prevista a participação de pelo menos um copesquisador fluente em Libras. Em ambos os casos, seria entregue um termo de participação afirmando o código de ética no caso do profissional tradutor intérprete de Libras e Português. Por parte do copesquisador, as orientações e documentação apontavam à garantia da confidencialidade, da privacidade, da proteção da imagem e da não estigmatização dos participantes da pesquisa, assim como não utilização das informações narradas em prejuízo das pessoas e da comunidade de surdos. Porém, por problemas para agendar o grupo focal com os alunos, realizamos duas entrevistas com duplas de alunos; uma dupla de alunos do Cap/INES e outra do DESU, e uma entrevista individual.

As entrevistas foram realizadas em locais e horários variados, incluindo a residência dos participantes. As entrevistas dos professores totalizaram 185 minutos de gravação. Os depoimentos para o filme com os professores aposentados resultaram em 117 minutos de gravação. As entrevistas com os alunos surdos do DESU somaram 64 minutos de duração e com os alunos do CAp/INES 20 minutos. Utilizamos um tablet para filmagem na qual estavam enquadrados tanto o entrevistado quanto a pesquisadora. Apenas para as entrevistas dos professores aposentados utilizamos uma filmadora convencional. Dessa forma, foi possível avaliar posteriormente as intervenções da pesquisadora na rememoração, seus possíveis equívocos de entendimento, seus problemas na fluência em Libras, a relação entre a pergunta e a resposta, entre outros aspectos. Após a apresentação inicial, repetindo o objetivo da pesquisa, os entrevistados começavam a falar sobre ser professor surdo no INES, ou ser aluno surdo de professores surdos. As demais perguntas mantinham esse foco, mas também relacionadas com o que o entrevistado narrava, no fluxo da conversação. Ao final das entrevistas, solicitei que explicassem o enunciado *INES é a Casa dos Surdos*. Para o filme, gravamos em estúdio profissional no NEO-INES, sem enquadrar a pesquisadora.

Levantamentos bibliográfico e documental apoiaram a triangulação de dados da pesquisa. Apresentamos os vídeos produzidos e levantados na pesquisa com uso de QR Code, código de barras bidimensional averiguável por meio de telefones celulares que tenham câmera e aplicativo para interpretação.



As fontes principais para levantamento bibliográfico foram a Biblioteca Nacional brasileira, a base Gallica da Biblioteca Nacional da França, bem como a BDTD e a SciELO. Nossas fontes documentais principais foram: acervo pessoal dos participantes, acervo do INES e Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional - coleções de jornais, revistas, periódicos e obras em série. Nesta última, alguns jornais estão disponíveis para acesso e utilização livres, contanto que indicada a fonte. No quadro a seguir, apresentamos o resultado do levantamento documental na Hemeroteca.

Jornal	Matérias Encontradas	Ano(s)	Reprodução sem fins lucrativos (ABNT)
A Notícia	06	1907	Livre
Correio da Manhã	04	1947/1951	Livre
Diário Carioca	16	1950/1951	Livre
Diário da Noite	04	1947/1950/1951	Com autorização
Diário de Notícias	12	1942/1947/1948/1951/1958/1960	Livre
Imprensa Popular	02	1955/1956	Livre
Jornal do Brasil	01	1958	Com autorização
O Fluminense	02	1961/1962	Cobrou
O Globo Sportivo	01	1940	Livre
<b>Total: 09 jornais e 48 matérias</b>			

Quadro 2: Resultado do levantamento documental na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

A motivação para a busca foi, sobretudo, decorrente da rememoração dos professores aposentados. Dispusemos no corpo do texto e nos anexos o *hiperlink* para acessar o documento original na base da Biblioteca Nacional. Alguns dos jornais solicitaram contato direto para utilizar a matéria e deferiram o pedido rapidamente. Apenas um cobrou pela reprodução da matéria, mesmo considerando o uso sem fins lucrativos.

Mobilizamos diferentes bases documentais, motivados pelos depoimentos provocados pela pesquisa. Preocupados com a identificação de narrativas de surdos e seus aliados, de versões que constroem os discursos oficiais sobre as histórias dos surdos e sua educação, não apresentamos considerações sobre essa tipologia das coleções documentais. Portanto, consideramos este mais um limite do nosso trabalho.

Compreendemos que subsídios qualitativos e quantitativos são complementares, por isso descrevemos o Concurso Público n.º 09/2012, na

Parte II, explicitando os números que auxiliam a caracterização do ingresso de surdos como servidores e sua relação com a inserção no Instituto. Além disso, buscamos na Plataforma Lattes informações públicas sobre os professores de Libras nomeados. Nas redes sociais, procuramos a repercussão do resultado do concurso na comunidade de surdos. Tais procedimentos são caracterizados como netnografia, utilizado por Perlin & Souza (2015) e descrito por Kozinets (1998), conforme apresentamos na Parte II.

Durante a filmagem da versão em Libras do TCLE cogitei que narrar as experiências da pesquisa poderia ser oportuno para detalhar os procedimentos e partilhar como foi exercitar a pesquisa e o próprio doutorado, incluindo a narrativa da pesquisadora responsável. Foi concebido o *Diário de Pesquisa ou Narrativas com e na Pesquisa*<sup>15</sup>, que por sua extensão, é considerado apenas um conteúdo complementar, apresentado de forma independente da tese.

O acesso às narrativas em Libras sobre o ingresso de professores surdos no Instituto estaria restrito à pesquisadora e à equipe de infraestrutura da pesquisa. Todavia, fomos provocados por Nóvoa (2009) quando menciona que assistimos, no início do século XXI, ao regresso dos professores no centro das preocupações educativas. Diante da invisibilização da fala dos professores nos debates públicos - ousamos dizer, por meio do silenciamento e/ou tentativa de impugnar, capturar as suas falas -, faz-se necessário “conquistar a sociedade para o trabalho educativo, comunicar para fora da escola” (p. 08). A proposta era sugerir a produção de um filme aos professores de Libras sobre o ingresso no INES. Porém, ao longo da realização da pesquisa houve uma modificação no perfil dos narradores, conforme descrito na Parte II e no Diário de Pesquisa.

A organização das entrevistas e dos dados documentais seguiu a orientação de Bauer & Gaskell (2002). A análise das narrativas, iniciada com a transcrição das entrevistas, considerou as características paralinguísticas da Libras, quer dizer, as pausas, entonação na sinalização, uso de intensificadores, expressões faciais e corporais. Não adotamos formas de notação de Libras que costumam ser empregadas quando o objetivo é realçar as características do

---

<sup>15</sup> Ver Ambiente Virtual de Pesquisa do DESU: <https://www.avp.pro.br/enrol/index.php?id=45>

discurso em Libras<sup>16</sup>. As entrevistas narrativas dos professores foram vertidas de Libras para Português por meio de tradução livre efetuada pela pesquisadora.

Transcrevemos cada entrevista e em alguns momentos foi necessário rever o trecho mais de dez vezes, outros umas vinte vezes, para dirimir todas as dúvidas. Utilizamos dicionários de Libras<sup>17</sup> para identificar sinais ou confirmar o uso de termos similares em Português. Num caso não foi possível transcrever e pedimos ajuda do entrevistado por e-mail. A Professora Emeli Costa Leite auxiliou a revisão da tradução de uma entrevista, com autorização do participante. As transcrições e gravação da entrevista foram enviadas para os professores de maneira que poderiam retificar ou interferir. Passado um tempo considerável de afastamento do material, retomamos as entrevistas e as versões em Português para acertar o que mais fosse necessário. Para manter o sigilo dos participantes os trechos que facilitariam a identificação foram descartados.

Num primeiro momento, todas as entrevistas seriam sigilosas, no Capítulo *Os desdobramentos da pesquisa a partir da narrativa dos professores surdos aposentados*, na Parte II, justificamos a mudança de tratamento no caso dos professores aposentados. As entrevistas foram apresentadas na íntegra e incluem imagens de seus acervos particulares. No tocante aos professores de Libras, do quadro de servidores ativos, separamos as respostas apenas segundo as tensões, impasses e estratégias que apareceram nas narrativas sem adoção de estratégias de nomeação. Mesmo trechos muito interessantes, que descreviam estratégias de ensino e trajetórias pessoais como alunos surdos, não foram exibidos para evitar a identificação.

Os resultados da pesquisa se estendem desde o século XVII – considerando a obra de Manuel Ramirez de Carrion (1629) - até a época atual. Por isso, organizamos este documento em três partes principais. Na introdução de cada parte esclarecemos as referências e procedimentos utilizados para a

---

<sup>16</sup> A esse respeito consultar Lodi & Luciano no capítulo *Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais*, do livro *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*, organizado por Lodi & Lacerda (2009).

<sup>17</sup> Dicionário de Libras versão 2.0 de 2005, disponível em [http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main\\_site/libras.htm](http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm) e versão 3.0 de 2011 e em [http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras\\_3/](http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/). Acessados a partir de: ago. 2016.

produção dos dados de maneira que, nossas indagações iniciais diante dos resultados podem ser notadas.

Na Parte I, apresentamos a concepção de temporalidade - como tempo, memória e consciência em Bergson - com a qual trabalhamos e a pesquisa bibliográfica e documental que permitiram conhecer a versão da História de Educação de Surdos narrada por Ferdinand Berthier, professor surdo titular do Instituto de Surdos-Mudos de Paris. Na Parte II, explicamos nosso diálogo com Walter Benjamin para avançar na compreensão sobre narrativa, concentramos os resultados das entrevistas e do levantamento documental e bibliográfico, destacando as tensões, os impasses e as estratégias de enfrentamento narrados por professores e alunos pelos quais já é possível antever a inserção dos surdos como professores no Instituto de surdos brasileiro. Na Parte III, ressaltamos as Interseções, Lições e Dúvidas que interpretamos nos resultados da pesquisa, esclarecendo, na introdução, que fomos orientados a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

As referências teóricas e procedimentais se complementam, contudo, optamos por não as apresentar em separado dos resultados. Para pensar os eventos de tempos mais distantes e os quais nos ofereceram um panorama mundial da inserção de surdos na educação de seus pares, as contribuições de Bergson nos amparam. O material narrado pelos participantes da pesquisa estava mais relacionado com experiência e rememoração, então, Benjamin, aliado às referências iniciais, pareceu-nos mais oportuno. Por fim, entendemos que as contribuições de Vigotski deveriam ser apresentadas junto à interpretação dos resultados da pesquisa para apoiar nossos questionamentos e afirmações sobre inserção dos surdos.

Foi acordada com os participantes a manutenção do sigilo quanto à participação. O lócus da pesquisa, o INES, é local de trabalho da pesquisadora e dos participantes, bem como local de estudo dos alunos. Portanto, estivemos muito atentos à responsabilidade da pesquisadora na produção do conhecimento derivada da pergunta: Como é a inserção de professores surdos num instituto de educação de surdos? Empenhamo-nos em desenvolver uma criticidade propícia ao trabalho científico, mas também à reflexão na pesquisa.

Esta precisava ser tanto autocrítica quanto provocadora, envolveu riscos e dificuldades (DUARTE, 2002).

Compartilhamos algumas preocupações e concepções sobre Educação de Surdos com um número significativo de participantes da pesquisa. Não negando nossa subjetividade, porém sem refletir com pessoalidade, assumimos o compromisso com a produção de conhecimentos, buscamos estar o mais atentas possível, sobre o objeto de pesquisa e sobre a maneira como lidamos com ele. Era importante levantar as narrativas dos entrevistados e, por outro lado, posicionarmo-nos enquanto pesquisadores. O distanciamento que adotamos está relacionado às ferramentas, referências conceituais que utilizamos para interpretar o que foi rememorado. A Instituição permitiu o distanciamento físico, garantindo o afastamento para os estudos e pesquisas para a tese – o que aqui tornamos a informar e agradecer. Entretanto, mantivemo-nos em contato com o Instituto por meio das redes sociais e por e-mail. Dessas fontes pessoais nos chegaram dados diretamente ligados à pesquisa, novas tensões, impasses e tentativas de resolução que caracterizam a inserção de surdos como professores. Optamos por não os utilizar, apesar de serem públicos, e em alguns casos, bastante graves.

A noção bergsoniana de *duração* nos foi novamente oportuna. Nos acontecimentos do *agora*, observamos o prolongamento do passado no presente; observamos um tempo vivido no Instituto, um todo indivisível que nos atravessa. Como lidamos com essa memória? Apenas repetimos ou negamos os problemas? Preferimos não citar as informações sobre o *agora* da inserção de surdos como professores, mantivemo-nos com as narrativas provocadas ou localizadas pela pesquisa. Entendemos que as tensões, impasses e resoluções que nos chegaram estavam inscritas numa circunstância diferente, embora advinda do ambiente de trabalho. Ampliamos assim os questionamentos sobre pesquisa e postura do pesquisador.

Duarte (2002) comenta que as formas de produzir, transcrever e interpretar relatos orais tinham sua garantia de confiabilidade questionada na Sociologia. O procedimento denominado *inter-rater reliability* - confiabilidade entre avaliadores – foi sugerido em 1997, por pesquisadores ingleses, na revista *Sociology*. Acreditamos que nos fundamentamos em referências que já responderam a tais

críticas (BENJAMIN, 1987; CUNHA, 1997; JOUTARD, 2000; THOMSON, 2000; VILANOVA, 2000; BRUNER, 2001; BAUER & GASKELL, 2002; GROHS, 2015). Mas, consideramos oportuna a proposta de tornar acessível, no limite do que foi acordado com os entrevistados, relatos gravados e transcritos, fontes e dados encontrados nos levantamentos documental e bibliográfico, procedimentos utilizados, para que os demais pesquisadores possam interpretar o conteúdo do que nos foi narrado e nosso tratamento aos mesmos.

Por conseguinte, como um estudo de caso, na primeira instituição nacional pública para educação de surdos no Brasil, nossa pesquisa dá-se ao conhecimento e à crítica de outros pesquisadores. Desde a elaboração do objeto de pesquisa, as opções do pesquisador interferem no processo. Tal realidade é mantida quando elaboramos problema, roteiro de perguntas e lidamos com os resultados produzidos. Mas, procuramos não imputar às narrativas dos professores as convicções que nos conduziram à elaboração da tese.

**PARTE I****DAS NARRATIVAS DE UM PROFESSOR SURDO DO SÉCULO XIX SOBRE  
A HISTÓRIA DOS SURDOS**

Buscamos investigar o ingresso dos professores surdos no quadro efetivo de servidores públicos do INES e compreender como ocorreu a sua inserção como pessoas surdas. Contudo, salientamos que pessoas surdas atuando como professores na educação de seus pares não é um feito recente. Para demonstrar tal realidade no cenário mundial, apresentamos nesta primeira parte da tese resultados dos levantamentos bibliográfico e documental. Admitimos desde este ponto que a pesquisa tem como limitação o fato de não termos conseguido avaliar alguns dados que encontramos sobre professores de surdos nas escolas da América Latina, cujas realidades sociais são mais próximas do nosso caso. Entretanto, tivemos fortes razões para detalhar o cenário francês: o Instituto de Surdos-Mudos de Paris foi por muito tempo um modelo educacional para o instituto brasileiro e formou muitos professores surdos que, por sua vez, atuaram na educação de seus pares na Europa e em outros continentes (FREITAS, 2016; CANTIN & CANTIN, 2017).

Aos sujeitos da pesquisa foi realizada uma provocação: que retomassem suas experiências como estudantes e professores do Instituto de surdos brasileiro. Considerar o fator temporal neste estudo era inevitável ainda que não pretendêssemos fazer uma pesquisa histórica. Nesta primeira parte, organizamos dois capítulos.

Em *Histórias da e na Educação de Surdos* procuramos sublinhar tanto esse fenômeno nos seus aspectos conceitual e teórico quanto as pessoas surdas que estão *nas* histórias e, ao mesmo tempo, as interpelam. Não nos propusemos a recontar os fatos para afirmar os cânones ou restabelecer outras cronologias, quer para a educação de surdos, quer para o INES. A narrativa da experiência dos seres por eles mesmos foi o nosso mote, em especial a versão da História da Educação de Surdos que um líder surdo apresentou.

O último capítulo é dedicado ao *Professor Ferdinand Berthier* que, junto a seu colega Alphonse Lenoir, foi um dos primeiros professores surdos titulares do Instituto de Surdos-Mudos de Paris (CANTIN & CANTIN, 2017), atual Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris. Conhecer - ou re-conhecer - a trajetória desse professor nos conduz a pensar o impacto causado pelas propostas de educação para os surdos brasileiros implementadas ao longo do tempo.



Da disciplinarização dos conhecimentos e saberes acumulados pela humanidade, a História tem sido a área responsável por investigar as ações humanas no tempo e no espaço, tendo os historiadores como seus agentes legitimados. Estudos provenientes da investigação histórica foram imprescindíveis para nós, mas interessava-nos atentar para a permeabilidade das fronteiras disciplinares. À medida que as pesquisas bibliográfica e documental aconteciam, conceitos da Física e da Filosofia auxiliaram a reflexão sobre o tempo como experiência na existência humana. Tais compreensões apoiam nossa opção pela narrativa dos professores surdos e oportunizam uma interpretação interdisciplinar dos resultados da pesquisa, dialogando com seus aspectos Interculturais.

### **DOS TEMPOS E DAS *DURAÇÕES* - o tempo como categoria interdisciplinar**

O tempo é tema *multiversivo* (COUTO, 2007) para o conhecimento humano em geral e neste trabalho em particular. Circunscrito na Educação, em diálogo com áreas como a Psicologia, numa perspectiva mais ampliada, acreditamos que não seria oportuno restringir uma compreensão do tempo segundo certos cânones da História. Quer compreendamos o tempo apenas com nossas vivências, quer o compreendamos a partir de conhecimentos consolidados na Academia, estaremos sempre estabelecendo uma relação com os fenômenos a partir de referenciais que se inter cruzam.

Nosso fenômeno, no âmbito geral, é a Educação de Surdos, em particular, é a atuação de surdos como professores de seus pares. E estes, desdobram-se no tempo. Nas sociedades que vivem sob a hegemonia da cultura europeia, a tradição legitimou um entendimento sobre o tempo relacionado à estabilidade - se nos detivermos na Física Clássica newtoniana.

Para Isaac Newton (1643-1727) o tempo era absoluto em qualquer situação e em qualquer espaço. Dois séculos após, seu colega Albert Einstein (1879-1955) conceituou o tempo como um fenômeno que não ocorre da mesma forma para todos. Para este último, o movimento pelo espaço muda o tempo de maneira que, na perspectiva de quem se movimenta, o tempo é mais vagaroso.

A variação acontece por causa da diferença de velocidade e de gravidade entre quem se move e quem está parado.

Como o movimento afeta a passagem do tempo, quem está se movendo tem a percepção diferente do que está acontecendo *agora*. Para o nosso debate importava que as ideias de *agora*, *presente*, *passado* e *futuro* consideravam a experiência de quem está no espaço-tempo. Apesar de diferentes, as experiências são válidas; a condição é que sejam experiências reais. Todas existem. “O passado não se foi e o futuro não é inexistente. O futuro, o passado e o presente estão todos existindo exatamente da mesma forma”, explicou Max Tegmark, cosmólogo sueco e professor no Instituto de Tecnologia de Massachusetts-EUA (GREENE, 2015, aos 20’47”). Tudo o que aconteceu ou vai acontecer está presente.

Tudo poderia ficar confuso se fosse possível mudar acontecimentos reais. Entretanto, por mais que queiramos, nem a Física assegura que poderemos retomar um ponto na história, por exemplo, da Educação de Surdos, e mudar o que aconteceu. Por que parece que o tempo segue como uma flecha, para frente? Os pesquisadores afirmam que permanece um mistério a Flecha do Tempo que apontaria sempre para um futuro; os eventos estariam sempre numa direção. As Leis da Física permitem a reversibilidade porque nas equações matemáticas os fenômenos podem seguir para trás; mas a vida é irreversível. Como poderia a reversibilidade se aplicar à vida? Como seria possível reverter tudo o que impediu o pleno desenvolvimento de pessoas surdas?

Apesar da revolucionária Teoria da Relatividade, nossas experiências cotidianas continuam a nos pressionar para entender o tempo como universal, que o passado ficou para trás. Os debates provocados a partir da Física pressionam tais convicções. Esse debate nos interessa porque há diferentes disputas sobre como contar a história das concepções sobre a surdez. Esses debates sobre o tempo nos levaram a indagar: o que passou está lá atrás de nós? E o que passou, passou para todos da mesma forma? De que forma essas reflexões nos auxiliariam na compreensão sobre ser, hoje, professor surdo de pessoas surdas?

Os movimentos sociais surdos contemporâneos, refletindo sobre o passado dos seus pares, denunciam o que entendem ser a patologização da sua

diferença linguística e reivindicam uma concepção sócio antropológica sobre a surdez (FENEIS; CAMPELLO, 2011; RANGEL & STUMPF, 2012; REZENDE, 2012; Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias n.º 1.060/2013 e n.º 91/2013 do MEC/SECADI; CAMPELLO & REZENDE, 2014; PERLIN & SOUZA, 2015). Portanto, esses movimentos interpelam, desde *agora*, seu *passado*, *presente* e *futuro* no que tange ao(s) lugar(es) que lhes é imputado na relação com as pessoas que não são surdas.

Solange Rocha (2009) na sua tese *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)*, afirma que as narrativas para a história da educação de surdos são dicotomizadas, buscando identificar os efeitos das mesmas no Instituto. Avaliou que o INES tem sido narrado, em especial a partir dos anos de 1990, estritamente no âmbito linguístico de modo antitético, defendendo “o ensino através dos sinais” (p. 6) e que tal narrativa crítica assume uma perspectiva de história-tribunal numa lógica de opressores (ouvintes/oralistas) *versus* oprimidos (surdos/gestualistas). Exemplifica afirmando que Jean-Marie Gaspard Itard (médico fundador da otologia e residente no Instituto de Surdos-Mudos de Paris de 1800 até 1838, o qual citaremos em mais detalhes à frente) é apresentado, hoje, como anacrônico em seu tempo por não corresponder às ideias do corpo teórico crítico. Considera “que a centralidade que essas críticas vêm assumindo opera inúmeros apagamentos e compromete a percepção das interações do campo com o da educação geral” (p. 6). Rocha (2009) convida-nos a “evitar nutrir expectativas relativas ao que passou” (p. 124), assim “as narrativas históricas sobre tempos pretéritos” (p. 124) não ficariam “prejudicadas pelas nossas intenções do tempo presente” - no mesmo parágrafo - alerta que “um devir para o passado é uma armadilha para nos perdermos dele ou nele”.

Diante de tais argumentos, somos duplamente instigados para outras formas de entender o tempo; de nos entender no tempo. Procuramos interlocutores que traduzissem a interpretação do tempo na Física para compreender a Educação de Surdos.

Carvalho (2012) entrelaçou os conceitos do filósofo Henri Bergson (1859-1941) e do químico Ilya Prigogine (1917-2003). Em comum, ambos contrariam os pressupostos da ciência clássica newtoniana e mecanicista, buscando inserir o tempo como elemento central para a vida e para o entendimento da realidade. Bergson compreende o tempo como fenômeno independente do Homem e como base da construção de uma visão filosófica vitalista, e Prigogine como um sistema teórico-científico.

Para Bergson, o tempo permite o entendimento da própria vida. O filósofo introduz o conceito de consciência e memória para definir o tempo vivido - *duração* - e o tempo universal, uno e impessoal que corresponde ao conceito de consciência impessoal. Prigogine por sua vez, propõe uma nova aliança entre o que estava racionalmente separado: filosofia e ciência; homem e natureza, áreas exatas e humanas (CARVALHO, 2012) - oportuno convite.

Bergson afirma o tempo como elemento de criatividade; “não tempo rítmico da contagem, simbolizado pela extensão, mas o tempo da *duração*. Ele nos alerta para a ilusão de confundirmos a *duração* com um tempo homogêneo, ou seja, com uma representação da extensão” (BERGSON, 2006 apud CARVALHO, 2012, p. 106). *Duração* é anunciada como memória, que é consciência; donde advém que a duração “é o ‘*élan vital*’ para mudanças, internas e externas e o que possibilita o prolongamento do passado no presente; esse como momento mais contraído da memória” (SCHÖPKE, 2009, p. 225 apud CARVALHO, 2012, p. 107).

Portanto, o artigo apresenta dois pesquisadores que encaram a mudança como caráter intrínseco do tempo. Bergson o descreve como *duração*, compartilhamento e intuição de sermos parte de um todo indivisível que nos atravessa. Prigogine compreende o tempo pela noção de Flecha do Tempo, de irreversibilidade, e propõe uma ciência que vislumbre a criatividade na natureza (CARVALHO, 2012).

Propomos compreender as visões sobre a surdez numa perspectiva que não nos confine ao *presente*, impedindo-nos de dialogar com o *passado* - o que os movimentos surdos reivindicam também -, vindo por meio desse diálogo interdisciplinar. E, ao mesmo tempo, um prisma que não nos limite ao “olhar cronocêntrico”, no que concordamos com Rocha (2009, p. 124).

Barreto (2007) evidencia o esforço de Bergson para desenvolver, na Filosofia, um diálogo com a Teoria da Relatividade e com o próprio Einstein. Bergson não pretendia preservar o tempo absoluto, nem contestar a Teoria da Relatividade, procurando evitar reduzir a *duração* a um psicologismo. Inteligência e intuição, Física e Metafísica deveriam erigir uma ciência completa e a teoria de Einstein seria a oportunidade de recolocar a questão do tempo a serviço destas sinergias.

Einstein não compreendeu a intenção de Bergson. Não se abatendo, o filósofo percebeu que os caminhos não precisavam ser antagônicos; poderiam ser percorridos por vias complementares: inteligência e intuição. Para pensar o tempo não bastam a matematização dos instantes nem o ordenamento racional dos eventos. A experiência do sujeito que está no tempo importa.

Se nossa percepção se ampliada de maneira que percebêssemos eventos que ocorrem com velocidades próximas à da luz, a relatividade dos eventos simultâneos seria acessível à nossa experiência. Tal percepção nos faria um ponto pequeníssimo, percorrendo todo o mundo e tudo o que existe numa velocidade infinita; porém, teríamos de ser indivisíveis, únicos e onipresentes - à semelhança de deuses. Limitados, somos pontos circunscritos e não onipresentes, *deixamos rastros ao percorrermos o mundo*. Nossa percepção está limitada aos objetos próximos, ainda que seja possível assumir aqueles que estão simultaneamente no espaço, mas não podemos perceber. Não podemos retomar o momento em que os fatos, por exemplo, relacionados à Educação de Surdos, aconteceram; menos ainda mudá-los. Nosso entendimento sobre Educação de Surdos ficaria sempre confinado ao nosso *presente* se não houvesse *rastros das durações*. Eles muitas vezes estão distantes de nós - por exemplo, muitos séculos antes de nós -, mas podemos percebê-los.

No livro *Matéria e Memória*, Bergson (BARRETO, 2007) utiliza a imagem de duas linhas perpendiculares que representam nossas percepções atuais e virtuais. A reta horizontal abarca todos os objetos simultâneos no espaço. A semirreta vertical porta nossas lembranças escalonadas no tempo. No ponto (I) de interseção das duas linhas está o presente de nossa consciência.

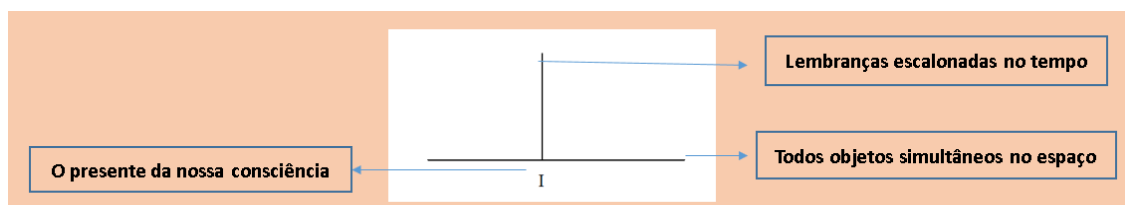


Figura 5: Concepção bergsoniana de percepção do tempo (BARRETO, 2007, p. 164)

A ilusão do homem comum seria considerar que a realidade é composta apenas pelos objetos no espaço (linha horizontal), e que o presente percebido (ponto “I”) é o único ponto verdadeiro das lembranças (a linha vertical lembranças). Isso porque “os objetos situados ao nosso redor representam as ações que iremos realizar sobre eles ou que deles sofreremos” (p. 164). Porém, “os objetos mais distantes também representam estas ações em graus menores”; “gozam da mesma atualidade que é transmitida, numa velocidade infinita, dos objetos próximos aos mais distantes” (p. 164). A realidade da Educação de Surdos não está limitada ao que nós presenciamos hoje.

A outra ilusão seria considerar nossas lembranças escalonadas no tempo, como se só o presente (I) fosse real. Pois, fomos habituados a buscar “no passado apenas o que interessa à ação imediata” (p. 164), esquecendo todas “as outras que não são úteis para determinada situação” (p. 164).

Porém, “nosso passado está latente em nosso presente” (p. 164). Podemos comparar a aderência de uma lembrança do passado ao nosso presente à realidade da cadeia dos objetos que não podemos perceber. Essas reflexões provocam uma relação com o tempo que não é estática, imutável. Nem presente puro, nem passado contemplativo, tais reflexões nos instigam ao movimento.

Quando nos lançamos à compreensão das nossas indagações iniciais - Como acontece o ingresso dos professores surdos? Que cenários encontraram? Como entendem e descrevem a institucionalização da Libras no Instituto? Quais foram/são as suas expectativas? Como organizam e avaliam a sua prática no início dessa carreira no INES? De que forma a diversidade desses docentes foi recebida? - tínhamos cenários e opções de método preliminares para alcançar as respostas. No entanto, à medida que fomos reparando os primeiros resultados das pesquisas bibliográfica e documental, percebemos que era preciso um pouco mais.

Interessava-nos o ingresso dos professores de *logo aqui no tempo* - a partir de meados do século XX até 2012, mas a atuação e ingresso dos professores de *um pouco lá no tempo* - século XIX -, resultados da pesquisa, provocaram outras reflexões importantes.

O que as memórias dos professores surdos acionaram não dizem respeito apenas a um *passado* atrás de cada um de nós. Esse movimento de sair das *nossas próprias durações*, nos fez reconhecer *outras durações*. Quando nossa percepção foi ampliada com o uso de recursos tecnológicos - livros, fotos, imagens digitalizadas, base de dados da internet - conseguimos seguir *rastros das outras durações*. Há alguma ação possível para mudar a Educação de Surdos a partir dos *rastros* dos professores de outros séculos? Que *rastros* ficaram? Que *rastros* se apagaram? Que *rastros* nós precisamos reforçar?

Concordamos com Rocha (2009), não se trata de vestir a “tentação do **se**” (p. 127, grifo do autor). Todavia, não acreditamos ser possível “remover o entulho ideológico que aprisiona o campo” (p. 124), a Educação de Surdos, porque as convicções fundamentam toda e qualquer ação humana. Procuramos percebê-las no campo; interessa-nos em especial as convicções dos surdos.

Portanto, no primeiro capítulo usamos o termo *Histórias* propositalmente. Vamos reconhecer *Histórias* sobre Educação de Surdos. Depois, seguir os *rastros* deixados por Ferdinand Berthier, professor surdo, e por seus pares.

## **HISTÓRIAS DA e NA EDUCAÇÃO DE SURDOS - diferentes narrativas e versões sobre educação de surdos**

Sobre o que costuma ser descrito como história dos surdos e de sua educação, há um acúmulo importante de pesquisas (SACKS,1998; SKLIAR,1998; LACERDA, 1998; SILVA, 2006; CAMPELLO, 2008; TUXI, 2009; LOBO, 2015). Ousaremos afirmar que as descrições baseadas na cronologia, canônicas, são úteis porque organizam, por contextos ou territórios, acontecimentos relevantes. Apostamos, no entanto, nas memórias e narrativas pouco visíveis em tais esforços. Por isso, ao invés de recorrer às obras mais habituais do campo da surdez, optamos por outro caminho. Neste, mantivemos

termos utilizados nas fontes - surdo-mudo, surdo-mudo de nascimento, língua dos gestos, mímica, pantomima, língua natural dos surdos entre outros.

Condizente com o que Skliar (2015) havia apontado, os surdos já falam por si há muitos séculos, disputando espaço nos debates sobre as formas de comunicação que deveriam os surdos desenvolver - falar com o aparelho fonador, ouvir com leitura labial, falar por meio de sinais, como ensinar a ler e escrever, desenvolver e divulgar escrita de sinais. Começamos a chegar nos lugares mais distantes onde os surdos conversavam a partir da leitura de Nascimento (2006). No seu artigo, ela apresenta a biografia do abade Charles-Michel de l'Épée (1712-1789), que fora escrita por Ferdinand Berthier (1803-1886). A fonte principal utilizada pela autora foi *The deaf experience*, livro escrito por Harlan Lane e Franklin Philip, no qual traduziram para a Língua Inglesa textos originais de surdos (SACKS, 1998).

O biógrafo do abade foi aluno e se tornou professor do Instituto de Surdos-Mudos de Paris. Em 1840, no livro *Les sourds-muets avant et depuis l'Abbé de L'Épée*, Berthier enaltece este, que foi o fundador da primeira escola para surdos em Paris, apresenta críticas ao método de educação empregado e, afirma discordar da forma como era narrada a História da Educação de Surdos na Era Moderna. Importante comentário de Nascimento (2006):

É interessante observar que a história da educação dos surdos traz informações inovadoras **quando narrada por um surdo**. Através desse relato, vemos que muitos desses homens aclamados pela história como heróis são por ele considerados plagiadores e outras vezes charlatães (p. 258, grifos nossos).

Seguimos essa pista, o questionamento de Berthier, e encontramos um grande professor surdo. Fomos à procura de suas obras, de seus *rastros*. Reconhecendo a importância das fontes por ele citadas, buscamos-las e selecionamos diversos trechos. Embora seja interessante ter a história do professor e seu método contado e avaliado por um discípulo surdo, destacamos aqui como Berthier avalia e narra as visões sobre as pessoas surdas que existiam à sua época, contestando versões que se cristalizaram até os dias atuais, depois perceberemos a relação desse esforço com a luta pelos direitos dos surdos.



Pelo livro, Berthier recebeu, em 26 de março de 1840, a Medalha de Honra da Sociedade de Ciências Morais, Letras e Artes de Seine-et-Oise. Os discursos pronunciados na solenidade pelos membros daquela sociedade foram traduzidos por um dos seus alunos, “surdo-mudo como ele” (p. viii), Claudius Forestier. O discurso de Berthier foi escrito num quadro:

A imensa honra que me foi concedida preenche os desejos mais ardentes do meu coração; e minha gratidão não consegue encontrar expressões fortes o suficiente para agradecer. A recompensa que acabo de receber será o meu novo alento; muito honrado eu posso continuar o trabalho do abade L'Épée seu famoso compatriota e um dos filhos mais ilustres de Versailles (BERTHIER, 1840, p. viii).

Na parte inicial do livro, o professor afirma ter apresentado dados históricos para as medidas que provaram melhorar a condição moral e social dos surdos-mudos por meio da instituição moderna, a escola. Agradece também a homenagem ao abade L'Épée. Alerta ter feito com imparcialidade o julgamento das obras que manuseou, bem ou mal fundamentado, estabelecidas por outras nações ou por outros homens. Mostrou a sua preocupação quando declarou:

Deus me livre que, sobre uma falsa aparência de modéstia, eu venha a me colocar a vossos olhos como esses charlatões da humanidade que, exageram seus próprios méritos, carregando de cores fictícias o quadro da condição dos surdos-mudos mesmo antes e após sua emancipação (BERTHIER, 1840, p. 3).

O professor declarou ser, em oposição dos “charlatões”, amante da verdade, observador escrupuloso dos fatos e que diria tudo o que testemunhou e leu na longa carreira. Admitiu também que, apesar de todo o respeito pelo seu célebre professor, ousou assinalar sem medo os erros nos quais caiu.

Berthier interpelou a realidade de seu tempo: Que categoria os surdos-mudos ocupavam no corpo social? Reconhecendo nossa indignação pela insistente permanência - pleonasma mantido - e pertinência dessa questão ao quadro atual dos surdos, destacamos a resposta que nos apresentou àquela época: “O quadro de estar à parte, nomeados com desprezo, empregado como algo tão dilacerante que a alma não o pode encarar sem horror” (p. 4). Denunciava que, em plena metade do século XVI, estariam os surdos-mudos ainda relegados às categorias de idiotas e alienados, proscritos, degredados, cuja educação era rejeitada.

Berthier (1840) citou Aristóteles e Santo Agostinho, seguindo para história de *La Trappe* (p. 3) - ordem religiosa austera, na qual seus integrantes não falavam, empregando a língua dos gestos desde a sua fundação. Transporta-nos para a Antiguidade e o que estava previsto na jurisprudência romana nos tempos de Justiniano. Este passou em revista os diferentes tipos de surdos-mudos, decidindo o destino de cada um. Tais distinções, na avaliação de Berthier, eram lamentáveis porque o imperador estabeleceu benefícios àqueles cujas enfermidades resultariam de um acidente, em prejuízo daqueles que eram surdos-mudos naturais. Esse entendimento, continua o professor, faria hesitar Louis Vivès (*De animâ et vita*, de 1538, capítulo *De discendi ratione*) a admitir como provável o fato citado por Rodolphe Agricola, que um surdo-mudo tinha sido capaz de compreender o que estava escrito à sua frente. Um autor do século XV - que Berthier não cita - observou, como um prodígio, um surdo-mudo capaz de tecer redes de pesca. Berthier se disse surpreso pelo fato das leis inglesas impedirem os surdos-mudos de nascença a dispor de seus bens por testamento, enquanto que, no século XIX, ao menos tacitamente, as leis francesas revogaram esse tipo de decreto.

A criança infeliz foi imediatamente sufocada, abatida, precipitada sobre as ondas. Constitui crime de lesa-nação não sacrificar ao país um ser pelo qual ela não tinha nada a esperar ou nenhuma esperança (p. 7).

Ao contrário da eliminação da diferença, citada acima, determinadas civilizações destinavam lugares para surdos-mudos. Na Turquia, não sabendo o que fazer com eles, empregava-se os mais inteligentes para que suas “pantomimas” encantassem Sua Alteza. Os egípcios, permitiam serem objeto da solicitude religiosa das pessoas, para as quais a dita enfermidade era um sinal visível de favorecimento celestial. Com o Cristianismo teria passado a vigorar a máxima *res sacra miser* (o infeliz é coisa sagrada).

Berthier chama atenção para o grau de degradação moral ao qual os surdos-mudos foram relegados. Conclama os leitores a escutar - “*Écoutez, écoutez*” (BERTHIER, 1840. p. 9) -, o abade Sicard:

o que, um surdo-mudo de nascimento considerava sobre si mesmo - se é que ele questionava segundo um discurso preliminar a sua instrução - antes de uma educação qualquer, como começou a se ligar à grande família que, por sua forma exterior, ele pertence? Este é um ser perfeitamente nulo na sociedade, um autômato vivendo, uma estátua, tal como Charles Bonnet (biólogo e filósofo suíço) apresenta,

e depois dele Condillac; uma estátua na qual é preciso abrir, um após outro, dirigir seus sentidos, e compensar no que ele é infelizmente privado. Limitado apenas ao movimento físico, ele nem sequer, antes que tenha rasgado o envelope no qual sua razão permanece enterrada, o instinto segura (...).

Estariam os surdos-mudos então, sem meios de comunicação, sem signos para comunicações, fixos e determinados. Todas as impressões que eles recebiam seriam passageiras, fugitivas, apenas ideias diretas com as quais não poderiam refletir, pois não teriam signos para retê-las. No aspecto moral, não seria o surdo-mudo capaz de suspeitar mesmo da sua existência, reportando-se apenas a si mesmo com tal impetuosidade que se renderia à violência.

Parecia então, que Berthier concluiria a introdução da obra, com esse panorama histórico. Mas, aprofundou o que acima citamos, tecendo importante crítica a seus contemporâneos. A julgar por práticas descritas em artigos, dissertações e teses, ressalvada a gravidade dos termos, mantém-se atual.

O espanto aumenta quando vemos um professor de surdos-mudos, cujo dever de todos os dias deveria ser convencido do contrário, persistir em perceber seus discípulos ignorantes, abaixo dos animais mais estúpidos, e acumular paradoxos sobre paradoxos a fim de demonstrar uma proposição também falsa (p. 11).

Por muito tempo no mundo foi difundida a opinião que, sem a fala, era impossível adquirir ideias abstratas. Tal convicção teria sido tão enraizada, já naquele tempo, “que a multidão viu passar impassível os procedimentos mais ou menos exitosos de Pedro de Ponce e de Bonnet na Espanha, de Gregory e de Wallis na Inglaterra, de Amman na Holanda, de Pereire<sup>18</sup> e do Abade Deschamps na França” (BERTHIER, 1840, p. 14).

Em outra crítica afirma que atribuem à Pedro de Ponce, acrescentamos, de León (1520-1584), beneditino do mosteiro espanhol d’Ona, ser o primeiro a se ocupar da educação de surdos-mudos. Importante sublinhar que Berthier em 1840, disse “é geralmente reconhecido até hoje seu mérito” (p. 15). Antes dele, vários educadores, isolados entre si, tentaram com ou mais sucesso educar pessoas surdas. Alude a Jean Pasck que, em 1578, formou seus dois filhos surdos-mudos, sem que fossem difundidos os métodos. A seguir, menciona

---

<sup>18</sup> Jacob Pereira é o nome de origem do professor português. Mantivemos, neste texto a forma francesa porque serão citados seus descendentes que se mantiveram na França, e em defesa da oralização dos surdos em congressos internacionais.

Girolamo Cardano (1501-1576), “uma das maiores cabeças de sua época” (p. 15), talvez tenha aprofundado mais a escola filosófica de seu século a qual buscava demonstrar que a educação de surdos-mudos não era algo impossível.

Berthier ficou tão impressionado com os ensinamentos de Cardano que apresenta uma citação direta, que ocupa a página inteira, da obra *Paralipomenon*. Procuramos a informação sobre o ano da publicação, mas não encontramos. Numa rápida pesquisa na internet encontramos *The life of Girolamo Cardano, of Milan, Physician* (MORLEY, 1854). Nesta publicação (p. 287-288) sabemos que no *Paralipomenon*, Cardano descreveu os assuntos que teve de tratar (Algebra, Medicina Natural, História, Matemática, Filosofia Especulativa). Não havia data do livro, mas, do parágrafo posterior a essas informações, deduzimos, tenha sido publicado em torno de 1565. No início do trecho citado por Berthier (1840), Cardano afirmava que era possível fazer um surdo-mudo “ouvir a leitura e conversar por escrito” (p. 15), dando um exemplo (aqui sintetizado): para provocar o pensamento da palavra pão, escrevê-la e mostrar o objeto ao mesmo tempo; sua memória retém essa significação; “ele contempla com seu espírito a imagem das coisas” (p. 15); assim como os diversos sons emitidos pela voz humana são convencionados, os diversos caracteres traçados por escrito podem receber, também pelas convenções, um valor similar (*Capítulo 3, Tomo XVI da Coleção das Obras de Cardano*, p. 462). Em outro trecho, Cardano admite que o surdo-mudo deve aprender a ler, apesar de ser uma ação difícil. Ou seja, mesmo Cardano, no séc. XVI, fundamenta críticas às concepções logofonocêntricas (QUADROS, STROBEL & MASUTTI, 2011, p. 156; SIMÕES, ZAVA & KELMAN, 2011, p. 3609) sobre ensino da escrita para pessoas surdas e reconhecimento das línguas de sinais.

expressar um grande número de ideias por sinais (Berthier inclui reticências após essa palavra e continua) As mímicas romanas são um exemplo. Conta-se de um rei bárbaro, [que] impressionou com uma verdadeira linguagem por gestos, exigindo ao imperador dois dos seus estados (novas reticências). A escrita se associa à palavra falada e essa ao pensamento; mas a escrita pode também traçar novamente e de forma direta o pensamento sem intermediação da palavra falada, testemunham as escrituras hieroglíficas, cujo caráter é inteiramente ideográfico (novas aspas). Os surdos-mudos, diz ele novamente, conhecem e honram a Deus, porque eles têm uma alma inteligente; nada os impede de cultivar as artes, que eles mesmo executam obras as mais completas (CARDANO apud BERTHIER, 1840, p. 16).

Percebemos que Berthier (1840) fez questão de ressaltar alusão ao uso de mímica em tempos mais antigos. A seguir, o professor começa a descrever o trabalho de Pedro Ponce de León. Afiança que causava admiração o grau elevado de instrução de seus alunos, dois irmãos e uma irmã do *Connétable* de Velasco. Seus alunos discursavam em público sobre Astronomia, Física e Lógica. Informações que Berthier retirou da obra do Barão de Gérando, conforme indica na página 17. Após a morte de Pedro Ponce, outro professor assumiu e a quem Berthier denominou Pedro Bonnet, mas chamava-se Juan Pablo Bonnet (1573-1633). Secretário daquele mesmo condado, encarregou-se de instruir surdos e publicou, em 1620, o livro *Arte para ensinar à hablar à los mudos*<sup>19</sup>, bem como um alfabeto manual que apresenta uma descrição detalhada dos movimentos dos órgãos vocais aptos para emissão de sons. Ocupava-se naquela obra também do alfabeto labial, que parecia secundário. Após isso, Berthier informa sua constatação:

Contudo, não podemos nos abster de um sentimento de surpresa em ver atribuir-se o mérito desta descoberta, mérito que poderia reivindicar a título justo à Ramire de Carion, seu concorrente. Este era surdo-mudo de nascimento, bem-sucedido, segundo o julgamento dos avaliadores de sua época, num evento no qual concorria para mostrar se seria capaz de educar Emmanuel Philibert, Príncipe de Carignan, surdo-mudo. Esse não se mostrou menos hábil que seu mestre para ler e pronunciar um pequeno número de palavras. Seu livro, que me foi revelado nove anos após o de Bonnet, teve por título *Maravillas de naturaleza, en que se contienen dos mil secretos de cosas naturalez*, 1629 (BERTHIER, 1840, p. 18).

Em outras versões sobre História da Educação de Surdos notamos citação a Manuel Ramirez de Carrion (1579-1652), porém sem tal ênfase. Um exemplo é o artigo *Os mestres clássicos do ensino dos surdos-mudos* (WERNER, 1954) que cita Juan Pablo Bonnet como aquele que descreveu “os métodos de ensino de Manuel Ramirez de Carrión (...) e os sucessos que ele obteve” (p. 5), considerando-o fundador do método fonético”. Não caracterizou Ramirez como surdo-mudo. De fato, ao percorrermos o prólogo da publicação de Bonnet<sup>20</sup> não percebemos citação alguma a Ramirez. Em 1930<sup>21</sup>, foi publicada uma

<sup>19</sup> Mantivemos a grafia apresentada por Berthier (1840), Bonnet e não Bonet (GARRIDO & PORTERO, 1930).

<sup>20</sup> Disponível em: <http://fondosdigitales.us.es/fondos/libros/91/8/reduction-de-las-letras-y-arte-para-ensenar-a-ablar-los-mudos/>. Acessado em: nov. 2018.

<sup>21</sup> Disponível em: [http://bibliotecavirtual.aragon.es/bva/i18n/catalogo\\_imagenes/grupo.cmd?path=3706411](http://bibliotecavirtual.aragon.es/bva/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=3706411). Acessado em: nov. 2018.

atualização da obra de Bonnet por Garrido & Portero. Nela afirmam textualmente a ocultação do trabalho de Ramirez:

Bonnet foi tido e ainda consta em muitas obras, como renovador, metodólogo que submeteu às regras do ensino de linguagem aos surdos-mudos e pedagogo experimentado. Porém, está demonstrado que Bonnet tomou de um profissional desses ensinamentos seu célebre procedimento.

A confecção de seu livro foi inspirada em múltiplos autores que cita e em outros que omite; e podemos afirmar que, em sentido amplo que nós damos hoje as palavras *prático e experimentado*, Bonnet não os foi, posto que seu trabalho se reduziu a continuar o ensino da linguagem a um só aluno já desmutizado por seu sucessor Manuel Ramírez de Carrión, mestre ilustre cujo nome não é possível omitir ao falar de Bonnet (GARRIDO & PORTERO, 1930, p. 8)

Todavia, os autores destacam o valor social, moral e pedagógico de Bonnet por ter tornado público o ensino especial, que “não o isenta de certo orgulho e presunção injusta, quando equivocadamente considerado inventor de um procedimento já praticado anteriormente” (p. 8). Consideram que Bonnet divulgou informações que destruíram superstições sobre a possibilidade de desmutizar os surdos. Ramirez Carrión pretendia manter em máximo segredo seus métodos, mantendo o valor do trabalho vendido aos nobres. Bonnet, por sua vez, inaugurou uma escola e as bases do método oral, por ter sido o primeiro a divulgar, mas não se ocupou em implementar novos progressos, mudando o curso de sua vida para se dedicar à política. Pode-se dizer, então, que sua ação pedagógica foi um episódio breve em sua vida, ainda que marcante.

Consta nas páginas iniciais de seu livro, *Maravillas de naturaleza, en que se contienen dos mil secretos de cosas naturalez* (1629), que Manuel Ramirez de Carrion era mestre e secretário do Marquês de Priego. O livro não trata de Educação de Surdos, oferece “mil segredos de coisas naturais, dispostas na forma de aforismas, e recolhido de lições de diversos e grandes autores” (CARRION, 1629, p. xviii). Todavia, dos aspectos da natureza o que mais desenvolveu foi a surdez (p. 127-130). Ao contrário de outros, esse verbete está esmiuçado em seis páginas, incluindo o breve *sordo* com duas definições: como um instrumento e como uma arma. Baseou-se no filósofo Plutarco para descrever o som (*sonido*). Deduzimos que o verbete *surdez* foi baseado nos seus próprios conhecimentos ao indicar *Expertus*, o que admitiu fazer na página xxiii.

A princípio não compreendemos bem, a contestação de Berthier (1840) quanto a Carrion ter sido o verdadeiro descobridor da Educação de Surdos. Na

página xviii, no início do livro, na seção *A la curiosidad del lector*, Carrion certifica que desenvolveu seu trabalho ao longo de muitos anos. Suplica ao leitor que não o condene de pronto por mentiroso caso o conteúdo do livro não condiga com o seu entendimento: “julgar por impossível o que não alcançamos é uma imprudente presunção de pensar que sabem, até onde chegam ao final da possibilidade, querendo estabelecer com ela os limites do verdadeiro e do falso” (p. xviii-xix). Entendemos que ele antecipava as críticas de quem não acreditaria que era possível ensinar surdos. Carrion afirmou que era costumeiro na ciência julgar o grande poder da natureza e reconhecer a ignorância humana.

Quem acreditaria, antes de tê-lo visto, que num conjunto de somente vinte e quatro letras, que contém o alfabeto (não é este o lugar de disputar se deveriam ser mais) puderam falar os mortos com os vivos, os passados com os presentes, e os que estão em Madri, com os que habitam as províncias mais remotas? (...) Do primor da imperfeição? (...) E porque não, poderíamos enumerar entre os maiores (ainda que seja em causa própria) na Arte de ensinar a ler, escrever e falar vocalmente aos mudos? Aos que tenham nascido surdos, aos que ensurdecem na infância por algum acidente, de cujo ensino eu aprecio tanto, e tenho bastantes e qualificados exemplos (CARRION, 1629, p. xix-xx).

Carrion (1629), após reforçar seus *rastros* passa a mencionar alguns de seus alunos: o Marquês de Priego, seu senhor, cujo ensinamento, desde pequeno fez falar vocalmente com muita perfeição, excelente na leitura e escrita, devido ao seu grande entendimento; o Marquês de Frexno, Don Luis de Velasco, irmão do Condestable de Castella “cujo ensinamento me ocupei por quatro anos, e ainda que tenha havido intervalos nesse, que me deixaram apenas alcançar os três, leu, escreveu, fala e discursa com tanto acerto que não se reconhece outro impedimento se não a surdez” (p. xx-xxii); Don Juan Alonso de Medina, desde os 18 meses de idade; Don Antonio Docápo, e Benaudes Cavallero. Deixava de ter outros alunos porque alguns faleceram ou pela ausência, ainda que com manifesta demonstração de verdadeira arte.

Pois não é de passar em silêncio outra iniciativa minha, que não estimo de menos, que é ter reduzido o modo de ensinar a ler num método tão fácil, e ter ao término já breve, para levar um menino em quinze dias a aprender a ler um texto, que em outros lugares chamam de decorar, com a perfeição como se tivera apreendido dois anos pela forma que comumente se ensina nas escolas (CARRION, 1629, p. xxvi).

Carrion cita como exemplo de emprego desse método o Contestable de Castella que aos seis anos de idade, ensinou a ler em Madri, em quinze dias,

com tanta adequação que não teve necessidade de outra lição, certificado pelo próprio rei. Afirmou que costumava começar a ensinar em tenra idade e que foi indagado sobre seu método, a verdadeira arte, pedindo perdão e licença para não divulgar, pois deveria guardar segredo. Ele termina dizendo que o propósito do livro não era ganhar nobreza. Que não era falso pôr em pensamento tais segredos e daria conhecimento aos mesmos quando começasse a juntá-los. Indicou que era válido preparar escolas maiores. Ao que tudo indica, a divulgação final de seu trabalho foi interrompida. Afirmou que parecia que alguns poderiam tirar proveito do seu trabalho, que havia curiosos e interesseiros. Em 1615, Bonnet foi para Madrid assumir cargo de Secretário, pois o Condestable D. Juan morreu e o filho de quatro anos era o sucessor. Bonnet acompanhou o trabalho de Ramirez por quatro anos, quando o professor teve de regressar para trabalhar com o Marquês de Priego (GARRIDO & PORTERO, 1930).

No verbete *sordez*, Ramirez a define como aquilo que poucas vezes teria cura. *Sordo de nacimiento* era necessariamente mudo, bem como quem ensurdeceu nos primeiros anos da infância, ainda que tenha aprendido a falar. Ele chega a dar pistas do seu método ao afirmar que a língua dos surdos está livre para articular e que os principais exemplos estão entre os surdos a quem se *ensinou a falar com a arte*, meios extraordinários para informar a língua. Ao final do verbete afirma

os mudos (como tenho provado com a razão e a experiência) têm a língua livre e articulam o que lhes se ensina, os quais antes de ser ensinados não falam e deveriam falar a linguagem natural, pois que se encontraram atrapalhados com ela na pronúncia; vemos que não o fazem; logo segue-se que a natureza lhes deu senão a disposição para aprendê-la e o instrumento que é a língua para o exercitar (CARRION, 1629, p. 130).

Berthier (1840) nos informou que Carrion já era professor de surdos, sendo ele mesmo surdo, que desenvolvia técnicas próprias e ensinado aqueles jovens. Como estava ainda organizando seu método para divulgação posterior, poderia ele estar se referindo à língua de sinais quando se refere à “linguagem natural”? Ele usava essa “linguagem natural” para ensinar os surdos a falar? Esta pode ter sido transmitida a Bonnet uma vez que ele teve contato com alunos de Carrion. Garrido & Portero (1930) esclarecem:



Para que o ensino da língua aos surdos e mudos responda aos esforços do professor é necessário que ele possua este conhecimento pedagógico e gramatical. Na primeira condição, vem o conhecimento da psicologia infantil e, em segundo, das noções que devem ser ensinadas; isto é, os elementos da linguagem. O valor do método adotado dependerá da coordenação e harmonia de ambas as condições. Isso manteve Bonet em mente? Vamos ver.

Examinando sua orientação pedagógica, pode-se ver que Bonet colocou o elemento palavra primeiro, assim como Ponce de León, começando com a articulação, ignorando a leitura labial cuja natureza e modo de aquisição ele não conhecia. Fez com que o aluno se expressasse em voz alta e, por outro lado, usava apenas escrita e datilografia na comunicação, dando a si mesmo o paradoxo que o mudo falava nas aulas e o professor ficava em silêncio.

**Ele fez uso adequado da mímica, usando-a no período de desmutização e depois dela, quando o estudante ignorou o significado de certas locuções intercaladas no pensamento que queria fazê-lo entender; mas a abandonava completamente assim que o surdo adquiria o conhecimento do idioma** (p. 12-13, grifos nossos)

Os autores continuam a descrever o método, relacionando-o à fonética, entretanto, ficamos aqui. Obtemos, portanto a informação que Carrión utilizava a mímica para educar seus alunos. Na Educação de Surdos, onde ainda vivemos um intenso embate entre versões históricas e concepções, a narrativa de Berthier (1840) permite reconhecer o que é pouco divulgado. Mais ainda, deparamo-nos com um “fio” cujo novelo remete aos *rastros* dos educadores de surdos espanhóis e as diversas versões e análises das versões acerca deles.

Consideramos esse esforço futuro relevante porque, sem muito aprofundar, encontramos versões muito díspares quanto à atuação de Ramirez. Por exemplo, Strobel (2008), importante pesquisadora surda, afiança que

Na mesma Espanha que tanto fez pela educação do surdo, curiosos como Ramirez de Carrion desenvolveu um processo de “cura” de surdos, cuja a receita era a seguinte: raspar a cabeça (...), aplicar-lhe uma mistura de Brandy, salitre, óleo de amêndoas e petróleo, e pondo-se atrás do surdo reza-se a inevitável e medieval reza, bem alto, é claro, até porque estava-se perante um surdo. A única garantia deste remédio era que, mesmo que o surdo não se curasse, ficava careca, podendo assim dividir as suas preocupações entre a surdez e a calvície (p. 100)

A fonte que Strobel (2008) cita é o site *Mãos que falam*, datada de 2006, assinada por Renata Dutra (Renata Dutra Libras, conforme inscrita no Google), a qual, por sua vez não informa onde consultou. Em 2018, copiamos a citação na íntegra para uma busca na internet, mas a mesma nos remeteu, novamente

a Strobel (2008). A princípio o site induziu a pesquisadora a considerar, Ramirez Carrion, citado apenas uma vez em sua tese, como um curioso.

A relação entre Ponce de Leon, Carrión e Bonnet é investigada na Espanha e outras versões seguirão<sup>22</sup>. Ricao & Asensio (2009) sobre Ramirez Carrión comentam que, sem prova documental, foram-lhe atribuídas características falsas: que foi professor “nas primeiras letras” (s/p.); que foi padre, mas casou-se duas vezes; que o otologista Faustino Barberá (na obra *O ensino do surdo-mudo, segundo o método oral* de 1895) afirmou que ele era médico, quando na obra que escreveu e publicou Ramirez próprio afirmava ser um interessado por alquimia; e, “chega-se até ao extremo absurdo de afirmar, em 1824, que Ramírez de Carrión era surdo-mudo ao nascer, um fato absolutamente falso, mas que aparece na *Biographie Universelle* (Paris, 1824, XXXVII, p. 49) refletindo nas publicações subsequentes” (s/p). Por esta fonte, então, sabemos onde Berthier (1840) se fundamentou para apresentar Ramirez Carrión como “surdo-mudo de nascimento”, bem como a fonte que afirma o trabalho de Ramirez com medicina e/ou alquimia presente em Strobel (2006).

Outra publicação de Ricao & Asensio, de 2006, é *Fray Pedro Ponce de León, el mito mediático*. Ou seja, mais uma publicação que desafia os cânones da História da Educação de Surdos.

Interessante notar nas obras acima, a busca pela veracidade das versões, quem tivera sido primeiro num ou noutro aspecto da educação, a partir de documentos e, sobretudo dos cronistas. Talvez, o único fato que podemos aqui antecipar é que, num tempo além do *agora* deste texto, outras versões surgirão, como consequência de motivações diversas. Talvez constatemos termos sido também induzidas a equívocos. Contudo, podemos supor, com cuidado, que Berthier (1840), no difícil cenário em que vivia, quando os professores surdos tinham seu ofício ameaçado no Instituto de Paris, deparou-se com dados graves. Tais fontes levaram-no a crer que outro professor “surdo-mudo” tivera sido roubado, pois o trabalho que realizava foi atribuído a outra pessoa, um charlatão.

---

<sup>22</sup> Em 2009, Antonio Gascón Ricao y José Gabriel Storch de Gracia y Asensio publicaram um artigo com dados biográficos de Carrión. Informam dados tanto de Manuel quanto de seus ascendentes e descendentes. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.org/manuel-ramirez-de-carrion/>. Acessado em: nov. 2018.

Voltamos a Berthier (1840) que continua a descrever outras iniciativas para educação de “surdos-mudos”. Contemporâneo de Carrion, Pedro de Castro, espanhol, médico do Ducado de Mantoue (atual Mantova), obteve sucesso com a educação do filho do Príncipe Thomas de Savoie. Na Inglaterra, John Wallis, célebre professor da Universidade de Oxford, foi considerado o primeiro inglês a se consagrar com esta “obra da humanidade” (p. 18). Autor da obra *Grammatica lingæ anglicanæ* (1653), na qual reuniu o que se conhecia à época, porém não tardou de perceber que tais recursos eram falhos, incluindo a linguagem dos gestos de forma dissimulada. Observou Berthier que certo doutor Beverly (*Transactions philosophiques*, 1698) citado por Wallis, teria adotado sabiamente sinais na sua atividade; mas, observando melhor, notou que se tratava de uma ferramenta para compreensão das letras usando o movimento dos dedos. Num ponto mais à frente do texto, Berthier detalha a diferença na qual identificamos proximidade entre sua avaliação e o que Lacerda (1998) retrata acerca da Comunicação Total nos anos de 1980. Os métodos de educação utilizavam os sinais como auxiliares da fala, desde de Carrión e Bonnet, oferecendo acesso ilusório uma vez que alunos não aprendiam uma verdadeira língua.

De forma brevíssima, Berthier (1840) menciona outro grupo de ingleses que tinham como objetivo ensinar a fala articulada: Jean Bulwer (autor de *Philosophe ou l’ami des sourd-muets*, 1648), William Helder (Reitor de Blechington) e Degby e de Gregory. A seguir, cita os trabalhos do holandês Van Helmot e do médico suíço Conrad Amman, estabelecido naquele país, cujo objetivo era promover a pronúncia da língua hebraica, considerada por eles a língua de Deus. Berthier afiança que foram de grande influência na França. A clareza dos procedimentos publicados, em 1692 (*Surdus loquens*), ampliado em 1700 (*Dissertation sur la parole*), interessou a muitos, incluindo o abade L’Épée.

Sobre a Alemanha, Berthier (1840) refere-se a cinco professores. Kerger que preferia a pantomima aos outros meios de comunicação dos surdos-mudos. Georges Raphael, que educava seus três filhos só com a fala artificial. Othon-Benjamin Lasius, superior eclesiástico de Burgdoff. Pasteur Arnoldi, “partidário do desenho, insistia no emprego da linguagem mímica para facilitar a tarefa do professor e garantir o sucesso do aluno” (p. 21), cuja obra imprimiu, em 1777, “o mérito de divulgar sábios conselhos, instruções úteis, observações certíssimas

sobre as disposições naturais dos surdos-mudos” (p. 22). Por fim, refere-se a Heinicke, diretor da escola de surdos-mudos de Leipzig, de base oralista, fundada em 1778, que ele deduziu ser o mais estimado naquele país.

Finalmente, Berthier dirige sua atenção para apresentar os professores franceses. Destaca que antes da aparição de L'Épée “os diversos professores tanto franceses quanto estrangeiros que se sucederam com ou mais sucesso, todos, se desviaram do objetivo e os louros recolhidos devem ser depositados aos seus pés, como lhe é de direito” (p. 22). Sacks (1998) afiança que quando o filósofo Condillac (1714-1780) conheceu de fato o método do abade L'Épée (1712-1789) houve uma mudança de concepção e acolhida aos surdos.

Na metade do século XVIII, Padre Vanin (ou Famin) e a senhora Santa-Rosa, religiosa da Cruz do subúrbio de Saint-Antoine, iniciaram o trabalho de caridade, retratando a história dos santos e um manual com o alfabeto e com os sinais naturais. Logo após, Berthier anuncia que o português Jacob Rodrigue Pereire, teria aberto uma escola de surdos-mudos em Cadix (atual Cadiz), fechada depois por falta de recursos. Em Paris, “atribui a si próprio o mérito de ter demonstrado a primeira arte de fazer falar esses infelizes” (p. 23), apresentando o jovem d'Azy d'Étigny, seu primeiro aluno, em 7 de junho de 1750, à Academia de Ciências, tendo como intermediário La Condamine (cientista e explorador francês que percorreu o Rio Amazonas). Com a ajuda de outra pessoa, Duque de Chaulnes, apresentou o mesmo aluno ao Rei Luís XV que o interrogou por sinais e por escrito. Satisfeito, o rei acertou com o professor uma pensão de 800 francos, “independente do título de seu secretário intérprete para a língua dos surdos-mudos” (BERTHIER, 1840, p. 23). Do nosso lado e neste tempo, indagamos se Pereire foi um dos primeiros intérpretes de surdos com contrato de trabalho oficial.

Sobre o método do português, Berthier questiona se a leitura e a escrita da dactilologia - entre parênteses explica, “este é o nome grego que Pereire designa ele mesmo a linguagem dos dedos” (p. 24) - combinam-se num sistema do professor, ou se a pantomima é tratada como um recurso estranho. Reclama que após Pereire, Ernaud, com as mesmas pretensões, obteve a mesma aprovação e título da Academia de Ciências, expondo os princípios de seu método.

Berthier, avalia que o subterfúgio dos dois rivais, Pereire e Ernaud, não tardaram a ser revelados, ficando claro que copiavam seus predecessores Wallis, Bonnet et Amman, cujas obras, de séculos anteriores teriam visto, ao contrário do abade L'Épée (p. 38). Denuncia: “Eles não eram os criadores da arte de desvendar a língua dos surdos-mudos. Esta glória remonta ao topo. Ela é dada a Pedro de Ponce” (p. 25). Ernaud rejeitava a dactilologia e adotava o alfabeto gutural. Ambas, formas mecânicas que só serviriam em situações específicas como determinar nomes próprios ou termos técnicos. Seriam eles, integrantes do grupo de “charlatões da humanidade que, exageram seus próprios méritos” (BERTHIER, 1840, p. 3) aos quais se referiu anteriormente?

Até o trecho do livro de Berthier (1840) que pretendemos abordar, mesmo temendo já ter cansado quem lê, não podemos deixar de destacar o quanto seu apelo permanece como dilema nos dias atuais:

Longe de nós a pretensão que a mímica tenha sido levada até seus últimos limites! Mas ela só precisa, para chegar lá, dos esforços reunidos de todos os diretamente interessados. Contudo, à distância onde se encontram uns dos outros os professores das diversas escolas de surdos-mudos, em meio da indiferença geral que acolhe os saberes dos estudiosos que se entregam a este ensinamento que acreditamos tão limitado e que é assim, como alcançar o ponto de conseguir fixar os sinais mímicos no seu papel, como conseguir estabelecer os sinais de aritmética e de álgebra? Tal trabalho não é impossível, mas oferece grandes dificuldades. (...) uma obra, se interessante, não deixará de provocar, cedo ou tarde, meditações e pesquisas, que irão refletir de volta para esclarecer acerca do estudo do entendimento humano e sobre uma série de questões observadas até hoje como sendo de uma dificuldade insuperável (p. 31-32).

Diante de uma afirmação dessa natureza como podemos ainda acolher uma concepção de tempo como se os eventos estivessem superados? Eis um apelo de quem lutava pelos seus pares, seus alunos. Lamentavelmente, permanece sendo nosso apelo.

Ao avançarmos no livro, percebemos sua descoberta, “um filão precioso que vai me compensar todo o meu trabalho” (BERTHIER, 1840, p. 32). Ele pede licença para falar sobre o abade Deschamps, da Igreja d'Orleans, especificamente de sua obra *Cours élémentaire de l'éducation des sourds-muets* - traduzida por Aman - publicada em 1779. Esse apresentava uma ideia fixa, inquebrantável que à medida que os alunos aprendessem a pronunciar palavras ampliariam suas ideias, sem falhas, corrigindo-as, combinando-as, como fazem

as crianças comuns de acordo com a progressão de suas idades. Berthier considerou que era errado estabelecer o primeiro período de ensino voltado à pronúncia e a mímica no segundo.

O conceito daquele autor foi contestado, por um coetâneo; encontrou “uma crítica judiciosa, um duro combatente no surdo-mudo Desloges, pobre encadernador, estudante de pantomima, como ele mesmo diz, um mudo de nascimento, italiano na nacionalidade, funcionário da casa de um escritor da Comédia italiana, não sabe ler nem escrever” (BERTHIER, 1840, p. 34).

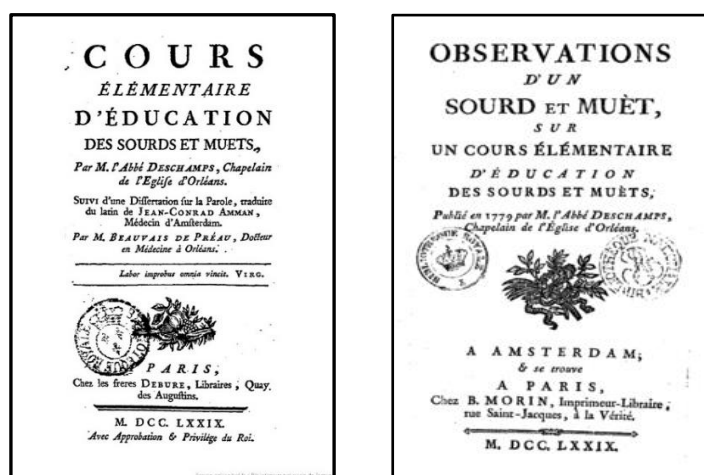


Figura 6: Capa dos livros de Deschamps e de Desloges, surdo-mudo, ambos de 1779

O professor surdo considerou seu grande feito acentuar a narrativa de Desloges, ensurdecido após contrair varíola aos sete anos de idade.

Os dois acidentes da surdez e do mutismo ocorreram ao mesmo tempo, e por isso digo, sem que eu percebesse. Durante o decurso de minha doença, que durou quase dois anos, meus lábios estavam tão relaxados, que eu não podia firmá-los sem um grande esforço que não colocando a mão. Eu também perdi quase todos os meus dentes: principalmente a essas duas causas que eu atribuo meu mutismo. No início de minha enfermidade, e como eu não convivía com surdos-mudos, eu não tinha outro recurso para me fazer entender que a leitura ou minha pronúncia ruim. Eu não me servia senão de sinais dispersos, isolados, sem sequência e sem ligação. Eu não sabia que a arte de reuni-los poderia formar imagens distintas pelas quais nós podemos representar diferentes ideias, transmitindo-as aos semelhantes, conversar com os mesmos em discursos sequenciados e com ordem. *O primeiro que me ensinou esta arte tão útil foi um surdo-mudo de nascimento, italiano, que não sabia ler nem escrever; ele era empregado na casa de um autor da Comédia italiana. Ele serviu depois muitas grandes casas, e notadamente a casa do Sr. Príncipe de Nassau. Eu conheci esse homem aos vinte e sete anos, e oito anos após que eu fixei residência em Paris* (DESLOGES, 1779, p. 7-8 apud BERTHIER, 1840, p. 34-35).

O trecho anterior está grifado por Berthier, consta no prefácio da obra (DESLOGES, 1779) e não está comentado. Destaca que o Deslogues contou com quem pode ensinar-lhe a língua dos surdos. Em seguida, Berthier (1840) apresenta outra narrativa, pois pode ter ficado impressionado com a semelhança das histórias. Com pesar podemos afirmar mais; passados muitos séculos, muitos surdos continuam a experimentar desolação e invisibilidade. Como vimos em Luz (2013) e em salas de aula inclusivas (KELMAN & BUZAR, 2012).

Precisamos acompanhar o professor Berthier, que não resistiu à citação de um trecho da carta que um trabalhador surdo-mudo encaminhou à redação do *Journal encyclopédique* de Bouillon (não sabemos se é uma região da Aquitânia ou se diz respeito à Bélgica), na página 463, em fevereiro de 1780:

Várias pessoas, ele diz, parecem surpresas que eu seja dado como o epíteto de um autor estrangeiro de natureza singular. Eles ignoram que nunca escreveria numa situação parecida com a minha. Eu os faço juízes, senhores. Surdo-mudo após a idade de sete anos, abandonado a mim mesmo e não tendo recebido nenhuma instrução depois dessa época onde eu sabia somente ler e escrever um pouco; vim à Paris aos vinte e um anos, fiz-me aprendiz contra a vontade e a opinião de meus pais que me julgavam incapaz de aprender; obrigado a encontrar um trabalho para subsistir; sem apoio, sem proteção, sem recursos; internado duas vezes no hospital, faltoso no trabalho; forçado a lutar sem cessar contra a miséria, a opinião, o pré-julgamento, as injúrias, as provocações ofensivas dos meus pais, de amigos, de vizinhos, de irmãos que me tratam por besta, imbecil, de louco que afirma ter mais espírito do que eles, mas que será colocado algum dia na *Petites-Maison*<sup>23</sup>, eis, senhores, a situação do estranho autor surdo-mudo; eis os incentivos, os conselhos que recebeu. Estas são as circunstâncias, as ferramentas em uma mão, a pena da outra, que compôs essas observações, etc., etc., etc. (BERTHIER, 1840, p. 35).

Nesse pequeno trecho Berthier, num só tempo, nos mostra o quanto era difícil reconhecer o Estado da Arte da Educação de Surdos à época e oportuniza nosso contato com a narrativa de outras pessoas surdas - não apenas seus *rastrós*, mas de *outros*. Outrossim, realça o depoimento de outros surdos ao mesmo patamar dos autores e professores citados.

O restante do livro é muito interessante ao descrever o trabalho do abade L'Épée, incluindo os embates com contemporâneos, em especial Pereire. Reafirmamos que nossa motivação para apresentar com tanto detalhe a obra do professor francês foi evidenciar a narração da História da Educação de Surdos

---

<sup>23</sup> Petites Maisons era o nome de um asilo de alienados próximo de Paris, criado em 1557. Fonte: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Petites\\_Maisons](https://fr.wikipedia.org/wiki/Petites_Maisons). Acessado em: abr. 2015.

por um surdo. Muitos dos autores que ele nomeia são conhecidos na atualidade, permanecem sendo pesquisados, ainda assim, enfatizamos que a extensa pesquisa que Berthier nos apresenta foi realizada no século XIX, com os recursos disponíveis. É provável que ele tenha tido acesso aos levantamentos presentes no Instituto de Surdos-Mudos de Paris; por exemplo, a nota de rodapé na qual cita a obra do Barão de Gérando (BERTHIER, 1840, p. 17).

Quartararo (2002) cita o livro *Le langage des sourds*, publicado por Cuxac em 1983, para afirmar que Roch-Ambroise Auguste Bébien (1789-1839), professor de Berthier, fez o primeiro estudo sistemático da língua de sinais francesa, publicado em 1825, defendendo-a de argumentos dos chamados oralistas. Contudo, mesmo que parte substancial da pesquisa do professor surdo tenha sido fruto de sistematizações, indagamos se as escolas atuais oferecem condições às pessoas surdas para fazer, mesmo com os recursos tecnológicos de que dispomos, uma obra semelhante.

Não nos impressionamos tanto com a cronologia apresentada pelo professor - quem teria realizado primeiro tal coisa -, mesmo quando a versão oficial foi contestada. Todavia, destacamos que essa versão da História da Educação envolve surdos na situação de mestres e narradores, incluindo Berthier. Que esses não sejam citados na maior parte das cronologias, quaisquer que forem, é o que nos impressiona. Seja pelo fato de terem destacado a possibilidade de levar outros surdos a desenvolver a linguagem, seja pelo reconhecimento das línguas de sinais, poucos são citados como profissionais exitosos na educação de seus pares.

O Instituto de surdos do Brasil seguiu as tendências francesas no início. Depois a influência maior tendeu para as referências dos EUA. Embora se justifique nos concentrarmos no Hemisfério Norte, convém notar que não citamos os rastros deixados por professores surdos na América Latina, o que consideramos um dos limites da pesquisa.

A seguir, apresentamos melhor o próprio professor surdo. Traços de sua biografia que nos causam diferentes sentimentos. Sentimos contentamento ao encontrar um autor com obras importantes e tão bem constituídas que impressionaram seus pares e contemporâneos. Ficamos surpresos com o que temos encontrado, bem como pelo fato de não termos encontrado a mais tempo



seus *rastros* na *duração* que da(s) história(s) dos surdos experimentamos. Por outro lado, advém uma certa sensação de impotência e desânimo quando damos conta que a progressão da visibilidade das pessoas surdas foi obliterada.

### **PROFESSOR FERDINAND BERTHIER – diálogos com sua história<sup>24</sup>**



Figura 7: Foto do Professor Ferdinand Berthier, surdo-mudo<sup>25</sup>

Caso Ferdinand Berthier fosse apresentado apenas como professor declaradamente surdo, no século XIX, já seria um fato muito relevante. Devemos ao costume da época ter dados sobre o reconhecimento que ele alcançou. Berthier é apresentado em seus livros destacando as diferentes atividades e congratulações que alcançou entre os “surdos-mudos” e na comunidade científica. E qual não foi nossa surpresa ao perceber que o grande professor teve laços com o Brasil:

---

<sup>24</sup> Uma versão deste capítulo foi submetida à Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), publicação oficial da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), em 10 de março de 2018 e aprovada em 18 de dezembro de 2018.

<sup>25</sup> Termo que usava para se apresentar nos livros e documentos.

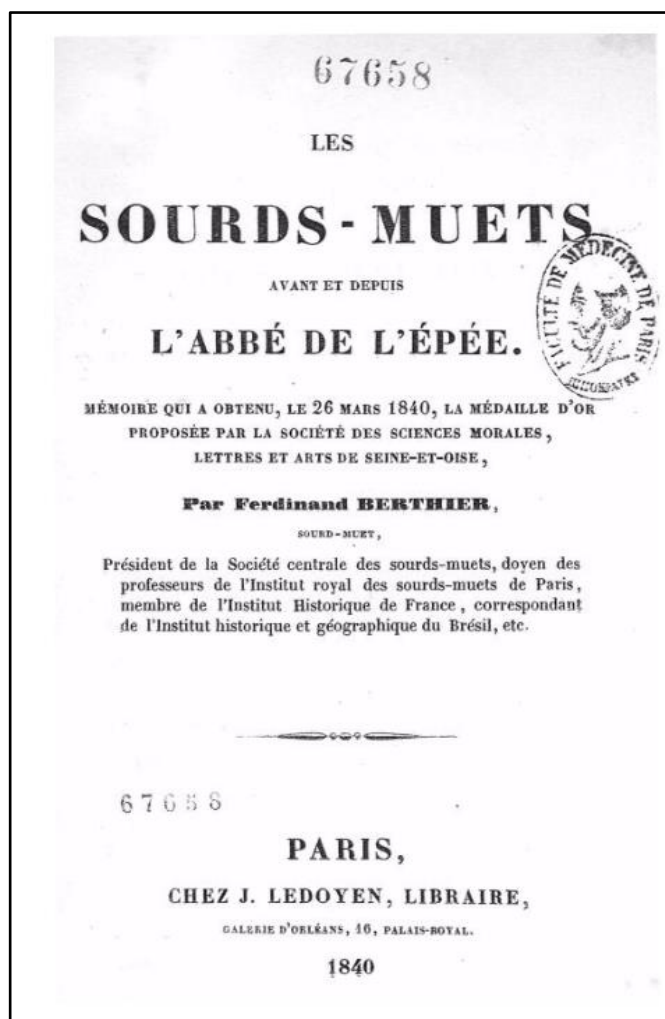


Figura 8: Capa do livro de Ferdinand Berthier (1840)

Mais uma peculiaridade que não esperávamos na capa deste livro: ele foi nomeado correspondente do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB). Lançamo-nos à procura dessa referência.

Na 25ª Sessão do IHGB, em 30 de outubro de 1839, presidida por José Feliciano Fernandes Pinheiro (Visconde de São Leopoldo), além de outros assuntos, foi apresentada uma lista de indivíduos candidatos a colaboradores, enviada da França pelo Senhor Monglave e propostos pelo 1º Secretário Perpétuo, Conde Le Peletier d'Aunay, Presidente do Instituto Histórico da França e pelo Conde Armand de Allonville, Vice-Presidente: Conde Amédée de Pastores; Duque de Poix; General Barão Pelet; Conde Molé; Anatole Saulnier; Abbade Orsini; Príncipe de La Moskowa; Duque de Doudeauville; Duque de Montmoreney; e, não nesta ordem, Ferdinand Berthier (surdo mudo), conforme se nota a seguir.



oposição à monarquia francesa. Como um dos fundadores da Sociedade de Estudos Históricos na França, introduziu Berthier na mesma, indicando para o cargo na instituição similar de nosso país.

Procuramos texto ou materiais que tenham sido enviados por Berthier ao IHGB. Como não encontramos solicitamos, em 05 de junho de 2018, por e-mail, uma busca no Setor de Arquivo da instituição. Apenas seis dias após, a Chefe do Arquivo, Sonia N. de Lima, respondeu, “não possuímos nenhum trabalho de Berthier”, infelizmente.

Devemos a percepção dos *rastros* de Berthier, paradoxalmente, ao seu rival científico e político, Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838). Em 2015, preparávamos a transformação de uma palestra num artigo sobre medicalização da surdez (LAGE, 2016). Para aprofundar o debate teórico, o que o novo formato permitia, pesquisamos os textos de Itard. As publicações deste último, contribuíram - ainda contribuem - para a produção de discursos e práticas que patologizam a surdez (REZENDE, 2012).

Itard foi médico chefe residente do Instituto de Surdos-Mudos de Paris, de 1800 até 1838 (STINCKWICH, 2006). Seu contato com o Instituto se deu pela pesquisa com Victor de Aveyron. O chamado *menino selvagem* foi encontrado numa floresta. Por ordem do governo da época, o médico foi fazer seu trabalho de pesquisa na instituição de surdos. Desde outubro de 1800, o Instituto foi obrigado por regimento a ter no seu quadro um oficial de saúde. As tentativas de “educar” o selvagem não lograram êxito e o médico voltou-se para a surdo-mudez (INJS, s/d).

O professor Ferdinand Berthier afirmava-se como surdo-mudo de nascimento. Nasceu em 30 de setembro de 1803, numa família de notáveis de Bresse, em Louhans. Seus avós, Sébastien Berthier (1723-1775) e Antoine David (1729-1782), foram notários reais, o que permitiu a família acumular uma certa fortuna. Seu pai, Jean-Marie François Berthier, formou-se cirurgião e trabalhou nos hospícios de Louhans, casou-se com Françoise David em 1796, em plena Revolução, e tiveram muitos filhos (CANTIN & CANTIN, 2017)

Berthier narrou o início de sua vida escolar (1852, p. 95), a qual denota uma atualidade desconcertante

Muito pequeno (e antes da minha admissão à instituição nacional de Paris), eu frequentei a escola de minha vila natal com colegas de minha idade. Eu estava tão ciumento de seu destino, aborrecido por não poder, como eles, fazer-me ouvir oralmente, que resolvi espionar o momento em que um deles deixaria os joelhos de nossa mestra para eu mostrar minhas cartas (letras/escritos). Eu me amparava, portanto naquela boa mulher. E exultando o meu artifício, eu defendi meu lugar. Mas a ela ocorreu examinar os órgãos vocais de seus outros alunos para tentar me explicar que eles eram constituídos de forma diferente dos meus, e que em consequência, eu não podia aprender a pronunciar. Para secar minhas lágrimas e me impedir de exhibir minha fisionomia triste sobre minha incapacidade, não foi necessário nada menos que a promessa formal e reiterada de me levar longe, bem longe em Paris, e lá me oferecer mestres ao meu alcance.

Apenas em 1811, aos 8 anos, iniciou sua formação no Instituto de Surdos-Mudos de Paris. Vivenciou profundas modificações no seu país que passou por um intenso desenvolvimento urbano, em especial no período de 1799 a 1814, quando Paris tornou-se capital do Império Napoleônico (QUARTARARO, 2002).

Quem dirigia à época a instituição era o abade Sicard - de 1800 a 1822. O estabelecimento contava com uma pequena equipe de professores que cuidavam da educação de sessenta estudantes de ambos os gêneros (BÉZAGU-DELUY, 1990 apud QUARTARARO, 2002). No período da gestão de Sicard, Quartararo (2002) pondera que Berthier teve a oportunidade de sofrer a influência de dois outros surdos, em termos de identificação: Jean Massieu (1772-1846) e Laurent Clerc (1785-1869). Eles eram dois importantes alunos do diretor e ajudavam na divulgação do trabalho pedagógico do Instituto. Massieu foi nomeado para exercer um cargo de ensino em 1794. No livro sobre Sicard (BERTHIER, 1873), Berthier reproduziu fragmentos das memórias de Massieu sobre esse fato, que foram publicadas no *Jornal Le Nord*.

Na quarta-feira de 7 de janeiro de 1795, nós fomos nos apresentar à Convenção Nacional para pedir verba. Permitiram-nos entrar na sala. Eu fui nomeado, por decreto, repetidor dos Surdos-Mudos de Paris. A convenção me deu uma pensão de 1200 libras (p. 170).

Massieu auxiliou a formação de Clerc. Este, por sua vez acompanhou Thomas Gallaudet para assumir um posto docente nos Estados Unidos - que originaria a *Gallaudet University*, universidade de surdos.

Berthier teve como mestre Auguste Bébien (1789-1839), afilhado do diretor, ouvinte, chegado ao Instituto em 1802 e disponível para imergir no ambiente de língua de sinais dos seus alunos. Bébien publicou, em 1825, o livro *Mimographie*,

*ou Essai d'écriture mimique, propre a régulariser le langue des sourds-muets*, no qual argumenta que a língua dos surdos-mudos deveria ser usada em sala de aula, “e que os professores deveriam ser surdos” (TUXI, 2009, p. 6).

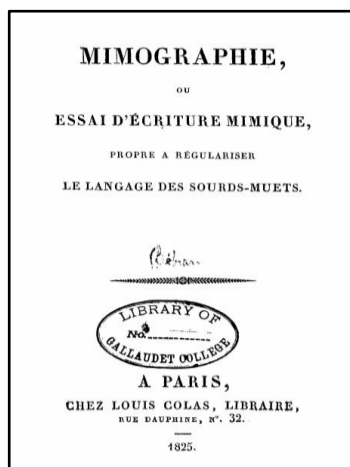


Figura 10: Capa do Livro de Auguste Bébien (1825)

Berthier tornou-se monitor em 1818, auxiliando Bébien, e com ele se iniciou na pedagogia para ser professor. Depois disso, atuou como repetidor temporário em 1820, tornando-se oficial, em 1824 (CANTIN & CANTIN, 2017). Em publicações, Berthier explicita sua admiração pelo mestre que lhe sugeriu seguir a carreira docente (OVIEDO, 2007), concretizada em 1825. Quatro anos após, Ferdinand Berthier com seu colega Alphonse Lenoir, seriam os primeiros professores titulares surdos do Instituto de Surdos-Mudos de Paris (CANTIN & CANTIN, 2017). No Instituto do Brasil também houve surdos exercendo docência, entretanto, de forma mais modesta; apresentamos na Parte II.

Essa carreira docente contrariava as expectativas da época que apontavam para, no máximo, a ocupação de comerciante (MOODY, 1987; LANE, 1984 apud QUARTARARO, 2002). O exemplo dos dois aprendizes de Sicard apontou para Berthier a possibilidade de contrariar as expectativas laborais para surdos e pobres de seu tempo. No caso de Berthier, vindo de família com situação financeira confortável, ascendeu por seu mérito, pela educação e expectativa positiva que recebeu, construindo relações políticas, intelectuais, jornalísticas relevantes e que impactariam os demais surdos.

Na primeira metade do século XIX, os jovens de baixa renda só exerciam atividades ditas braçais; e os surdos eram ainda mais marginalizados. Os jovens ficavam limitados ao trabalho no campo e apenas um seleto grupo poderia ser

introduzido em atividades como sapataria, impressão ou construção. A missão do Instituto de surdos - importada também para o caso brasileiro - era preparar os alunos de ambos os sexos para se sustentarem nessas ocupações quando retornassem para seus locais de origem. Como podemos notar acima, após anos de experiência na instituição de surdos, Bébien criticava essa baixa expectativa.

Berthier foi biógrafo de professores de surdos, como vimos no capítulo anterior, e de colegas seus. Ele zelava pela manutenção dos *rastr*os de seus antecessores. Em 2012, o INES publicou uma edição bilíngue - de línguas orais, Francês e Português - do seu livro *L'Abbé Sicard, célèbre instituteur des sourds-muets, successeur immédiat de l'Abbé L'Épée (1873)*. No início da obra, Berthier explica que um ex-diretor do Instituto sugeriu que essa biografia deveria ser realizada por um ex-aluno do abade. Explicou que não teve muito tempo para a tarefa e evitou longos comentários, porém, por recomendação de Bébien, incluiu o perfil “dos dois notáveis alunos do abade Sicard, Jean Massieu e Laurent Clerc” (INES, 2012, p. 3).

Contextos adversos provocaram o ativismo de Berthier. As motivações originavam-se das grandes mudanças políticas na França e no Instituto. De 1820 até o verão de 1830, políticos conservadores apoiavam o Rei Carlos X e líderes da classe média lutavam pelo direito ao voto, à liberdade de imprensa e a voltar a ascender socialmente. Quando ficou claro que mudanças não aconteceriam, uma nova convulsão entronizou Luis Felipe, obrigado a administrar - de 1830 a 1848 - numa monarquia constitucional.

Esse período foi desafiador para Berthier e para o próprio Instituto de Paris que sofreu turbulências: Bébien foi forçado a sair porque contestava as condições precárias de atendimento aos alunos, devido à administração, chegando mesmo à confrontação física com o Professor Paulmier, em 1821. Em 1830, eclodiu uma grave crise depois que os alunos assinaram uma petição solicitando o retorno de Bébien. A autoridade do diretor, abade Borel, foi contestada. Na memória dos movimentos surdos franceses, esta revolta dos alunos foi provocada pelo desprezo dos professores, especialmente os que estavam convencidos de que “os surdos-mudos nunca poderiam aprender tão bem quanto uma criança falante de quatro anos” (CANTIN & CANTIN, 2017, p. 97). Os professores surdos foram considerados suspeitos de incitar os alunos.

Quartararo (2002) afiança que, em 1830, Berthier acompanhou um grupo de alunos numa audiência com o ministro. No mesmo ano, o professor surdo Alphonse Lenoir, pediu uma audiência com o Rei Luís Felipe, na qual mostrou sua perspicácia ao defender que as pessoas surdas precisavam “partilhar dos benefícios da... instrução” (BERTHIER, 1830, p. 3 apud QUARTARARO, 2002, p. 187), obtendo, após réplica, uma resposta genérica e paternalista. Berthier tentou tirar proveito do momento conturbado e tentou formar professores para a causa das pessoas surdas da França, porém, sem êxito (QUARTARARO, 2002).

As divergências educativas e os conflitos entre professores e diretores foram argumentos para que o Barão de Gérando, presidente do Comité de Monitoramento da instituição, nomeasse, em 1831, Désiré Ordinaire diretor. Essa gestão ficou incumbida de reformar a instituição de surdos-mudos para impulsionar a educação oral em todas as classes e não numa classe especial reservada para aqueles com disposição (CANTIN & CANTIN, 2017). O oralismo ganhou novos adeptos influenciados pelos experimentos de fala articulada conduzidos por Itard, que convenceu muitos colegas médicos que poderia curar a surdez (STINCKWICH, 2006). Aliado a essa concepção, parecia oportuno conter uma deriva perigosa aos olhos do presidente, em que os surdos se tornam cada vez mais incontroláveis. Para Gérando, surdos não poderiam ser professores, apesar da existência de professores notáveis como Berthier.

Portanto, consideramos essa a segunda motivação para o ativismo de Berthier, em especial no período de 1820 a 1830, a relação entre pedagogia médica e linguagem. Désiré Ordinaire administrou o Instituto por cinco anos, convencido pelas ideias de Itard a incorporar sua pedagogia num novo currículo, para o qual os professores não estavam preparados (STINCKWICH, 2006). Ordinaire decidiu rebaixar os professores surdos, que não oralizavam. Eles foram considerados inaptos para a nova metodologia, foram conduzidos à função de repetidores, negando os esforços feitos junto ao presidente por Berthier e Lenoir (QUARTARARO, 2002; CANTIN & CANTIN, 2017). A partir disso, explodiu uma revolta na instituição. Após a morte de Itard, em 1838, e a posse de um novo diretor mais afeito à língua de sinais, Berthier pode retomar com mais intensidade seu ativismo entre os surdos de fora do Instituto, mas ainda assim realizou algumas ações importantes.



Em 1834, um comitê de onze membros foi constituído, com Ferdinand Berthier, com Claudius Forestier, Alphonse Lenoir, Boclet e Frédéric Peyson (1807-1877) - pintor conhecido por seu quadro do abade L'Épée - acompanhado por seis de seus alunos. Este comitê se reunia uma vez por mês no Instituto Histórico de Paris para discutir a situação dos surdos-mudos e a evolução da instituição parisiense (CANTIN & CANTIN, 2017). Um importante desdobramento foi a realização do primeiro banquete da comunidade de surdos, em 30 de novembro de 1834, comemorando o nascimento do abade L'Épée. Nos banquetes os surdos podiam se reunir, trocar ideias, difundir a língua de sinais e vivenciar mútuo apoio.

Havia a intenção de introduzir a língua de sinais na sociedade em geral, tendo como reforço político o apoio de personalidades ouvintes como Victor Hugo, Chateaubriand, Alphonse de Lamartine, Auguste Ledru-Rollin e outros. Essas relações iniciaram a amizade entre Ferdinand Berthier e Eugène de Mongable, já citado (CANTIN & CANTIN, 2017). O objetivo era reduzir o isolamento social dos surdos, permitindo a comunicação com os ouvintes “de outra forma do que por escrito, já que a maioria dos surdos nunca frequentou escolas” (p. 99). Viram nesse esforço uma dupla vantagem, um meio de preservar a língua de sinais, buscando diminuir o pré-julgamento que pesava sobre os surdos, e, ao mesmo tempo, provocar a aceitação e o reconhecimento de ser uma língua digna de nome.

Nos anos 1840-1860, foram iniciadas ações para fazer evoluir a sociedade em favor dos surdos, com a presença de personalidades convidadas nos banquetes, como Alexandre Ledru-Rollin, Laurent de Jussieu ou o artista Léon Coignet que foi uma grande influência para os artistas surdos seguintes, devido ao apoio de Eugène de Monglave. As relações e amizades, estabelecidas ao longo dos anos de 1840, envolveu também a luta pelo direito de votar. Não previsto no Conselho Provisório da República, a intervenção de Berthier e de Monglave, permitiu aos surdos intervir nas decisões políticas (CANTIN & CANTIN, 2017). O direito de voto, adquirido em 1848, foi seguido de uma petição à delegação de Berthier. Tal candidatura, que teria sido a primeira, parece ter sido realizada para contrariar “as absurdas alegações sobre a não inteligência dos nascidos surdos-mudos” (p. 99).

Berthier, seus *rastrors* nos levam a crer, foi um intelectual notável em contextos extremamente adversos. Encontramos as seguintes obras<sup>27</sup>:

- 1836 - *Histoire et statistique de l'éducation des sourds-muets*
- 1839 - *Notice sur la vie et les ouvrages de August Bébian: ancien censeur des études de l'Institute Royal des Sourds-Muets de Paris*
- 1840 - *Les sourds-muets avant et depuis l'abbé de L'Épée ...*
- 1849 - *Discours prononcés en langage mimique*
- 1852 - *L'abbé de l'Épée: sa vie, son apostolat, ses travaux, sa lutte et ses succès: avec l'historique des monuments élevés à sa mémoire à Paris et à Versailles*
- 1852 - *Sur l'opinion de feu le Docteur Itard relative aux facultés intellectuelles et aux qualités morales des sourds muets* (realizado em 1840)
- 1853 - *Observations sur la mimique considérée dans ses rapports avec l'enseignement des sourds-muets*
- 1868 - *Le Code Napoléon... mis à la portée des sourds-muets*
- 1872 - *Histoire du prétendu Comte de Solar*
- 1873 - *L'abbé Sicard, célèbre instituteur des sourds-muet, successeur immédiat de l'abbé l'Épée.*

Destacamos o livro no qual refuta as opiniões de Itard sobre as faculdades intelectuais e qualidades morais dos surdos-mudos. Encontramos ao mesmo tempo os livros *Traité sur les maladies de l'oreille et de l'audition* (1837) e *Sur l'opinion de feu le Docteur Itard relative aux facultés intellectuelles et aux qualités morales des sourds muets* (1852).

O livro de Berthier é fruto de um dossiê entregue em 1840 à Academia de Medicina, de Ciências Morais e Políticas da França (LAGE, 2016). Ele refuta as opiniões de Itard fundamentado em Diderot, abade L'Épée, entre outros. Denunciava o isolamento no qual viviam os surdos, fato que a sociedade deveria deplorar por acarretar consequências terríveis e fatais. Declarou ser falso e exagerado atribuir tanta ênfase na fala e na audição. Afirmou que a mímica era

---

<sup>27</sup> Devemos agradecer ao site Gallica o fato de ter tornado conteúdos como estes disponíveis por meio de reproduções digitais de obras ao domínio público a partir das coleções da Biblioteca Nacional da França (Lei n.º 78.753 de 17 de julho de 1978 da França).

o meio para superação do isolamento. Afirmou que os prejuízos sofridos pelos surdos-mudos decorriam do fato de serem considerados “como formando uma raça à parte, distinta da raça humana, à qual nenhum lugar está destinado” (BERTHIER, 1852, p. 49). A academia avaliou o dossiê de Berthier, fez observações, recomendando que fosse publicado se houvesse uma segunda edição do livro de Itard; e assim foi feito em 1852.

Berthier (1852) não denunciou abertamente os experimentos e procedimentos médicos praticados no Instituto contra os alunos. No entanto, garantiu (p. 48) que os mesmos relatavam sofrimentos ao serem tratados por Itard e que ficavam muito tempo na enfermaria. A denúncia seria realizada pelo substituto do médico, Prosper Ménière, no documento, *De la guérison de la surditité et de l'éducation des sourds-muets: exposé de la discussion qui a eu lieu à l'Académie impériale de Médecine* (1853). Ménière expôs que a administração o solicitou a continuidade do trabalho de Itard. Por isso ele passou a estudar aquela “ciência para nós nova” (MÉNIÈRE, 1853, p. xx) e descobriu os esclarecimentos necessários para tal. No entanto, descobriu que as crianças eram sujeitas à terapia “mais dolorosa, a mais bárbara, a mais absurda e das mais inúteis” (p. xx). Assim, compreendeu que precisava proceder com uma terapia diferente, pois a terapia de Itard só poderia ser justificada no empirismo mais cru ou em “terrenos de propriedade privada, mas que a consciência desaprova” (p. xx)<sup>28</sup>.

Apesar das profundas divergências, a competência pedagógica de Berthier parece ter sido reconhecida mesmo por Itard, que solicitava seu apoio para poder fazer-se compreender por seus alunos (CANTIN & CANTIN, 2017). De 1853, temos o testemunho de Eugène Allibert

permitam-me, senhores, uma palavra sobre minha educação da audição e da fala, realizada, como todos sabem, pelo meu desafortunado mestre, doutor Itard: após meu ingresso na escola, eu não sabia pronunciar mais que algumas palavras tais como papa,

<sup>28</sup> Strobel (2008) cita obra de Mitterrand de 1989, sob título *Lé Pouvoir dès Signes* (p. 152), na qual se afirma que Prosper Ménière “ousou fraturar o crânio de um jovem aluno surdo alegando que por essa abertura a criança deveria perceber-se e sentir os sons e como resultado, a criança não ouviu e continuou surda-muda” (MITTERRAND, 1989 apud STROBEL, 2008, p. 99). Também afirmou que “a Academia de Medicina criticou Dr. Ménière bem como tentou proteger as cabeças das crianças surdas contra choques externos que as matariam facilmente” (p. 99). No acervo da Biblioteca do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris encontramos duas obras: *Le pouvoir des signes: le langage, l'art*, de Érik Louis, de 1988, bem como, *Le pouvoir des signes: sourds et citoyens*, organizado por Alexis Karacostas, em 1989. Tal situação indica necessidade de ter acesso a obra citada por Strobel (2008) para futuras pesquisas.

mamãe, pão. Após ter-me acometido convulsões nervosas no meu nascimento (o qual não foi bem-sucedido), ele realizou minha instrução, Deus sabe a que preço! À força de paciência e zêlo, ele me colocou em posição para recitar não somente em alta voz tudo o que me havia prescrito para ler ou estudar, mas de reproduzir novamente, à pena manuscrita, tudo o que ele queria ditar para mim. Mas, uma coisa infeliz para um professor como ele, já que ele não dominava a mímica, e que ele não podia, apesar de empregar todo o seu conhecimento, chegar ao ponto de me fazer aproveitar as nuances tão leves, tão delicadas da língua francesa que eu estudei em La Fontaine, Racine, Boileau, Molière, Voltaire. Ele me reencaminhava todos os dias para o Sr. Ferdinand Berthier, para demandar-lhe a explicação mímica, e eu sempre partia satisfeito (BERNAND, 2014, p. 459 apud CANTIN & CANTIN, 2017, p. 97).

Depois de ter encontrado mais *rastros* de Ferdinand Berthier, compreendemos melhor o que o teria impedido de se posicionar e refutar o médico chefe residente. Sob diferentes ângulos, ele enfrentou um ambiente bastante hostil e conseguiu ir além dos limites impostos. E muitas histórias assim ainda estão por serem rastreadas.

O pleito dos movimentos sociais surdos, por uma concepção de surdez não patológica procede. Podemos afirmar que tal processo não foi superado ao longo do tempo. O que aconteceu não está superado; está expresso e permanece nos dias atuais; não se trata de mudar o *passado* porque *o tempo é irreversível*. Os *prejuízos* causados aos surdos são irreversíveis. Se o tempo aponta para o *futuro*, que consigamos provocar mudanças significativas.

Reconhecer isso não é concordar com uma dicotomização de narrativas na História da Educação de Surdos, como afirma Rocha (2009). O âmbito linguístico tem sido o ponto de partida, quiçá o único, de todas as iniciativas de Educação de Surdos, em todos os tempos. O INES é uma parte pequena nesse universo. As disputas permanecem e quem tem defendido o ensino por meio da língua de sinais tem estado em desvantagem.

Entendemos que não existe neutralidade na produção de conhecimentos, há sempre ideologias, e quando aludimos à aquisição de línguas, lidamos com um assunto que vai ao âmago das visões que os homens têm de si mesmos. Interpretando de tal modo, entendemos também que as ideologias não constituem refugio desse campo, senão alicerces; no que divergimos de Rocha (2009). Procuramos identificá-las para compreender que práticas operam, como são percebidas e produzidas pelos sujeitos. Sublinhamos que não é

insignificante o fato de uma série de estudos aludir à Aristóteles - o próprio Berthier o fez -, filósofo que apontou a importância da linguagem na construção do conhecimento. Não fizemos essa digressão. Há outros estudos, aqui indicados, que cumprem a tarefa em melhores condições.

Com o foco na perspectiva dos professores surdos, reafirmamos que aqueles cujos rastros encontramos, cujas *durações* reconhecemos, fizeram firmes e consistentes defesas ao uso das línguas de sinais, independente dos termos que usaram para denominá-las. O Professor Ferdinand Berthier (1840) ponderou que a ferrenha defesa à impossibilidade de desenvolvimento de pensamento abstrato sem fala não notou os procedimentos contrários. Ele citou outros professores que se ocupavam da educação de surdos ou autores que comentaram o tema.

A convicção de que “a língua de sinais poderia possuir uma estrutura interna não é inteiramente nova - ela tem por assim dizer, uma singular pré-história própria” (SACKS, 1998, p. 86-87). E o autor a identifica, por exemplo, Roch-Ambroise Bébien, sucessor de Sicard. Souza (2003) também citou os surdos Desloges e Berthier como divulgadores de concepções que caracterizavam as línguas de sinais.

Podemos indagar: se já havia tantos argumentos favoráveis às línguas de sinais, como tudo isso ficou “perdido”? A literatura indica, nós expusemos, que a patologização da surdez e os congressos para educação de surdos foram cruciais neste sentido. Tais fatores impactaram a presença de professores surdos na educação de alunos surdos; fator interligado e objeto deste estudo.

Vimos que o Congresso Universal para Melhorar a Sorte dos Cegos e Surdos-Mudos (CONGRÈS, 1879), em Paris, de 1878, havia aceitado o uso das línguas de sinais ainda que de forma modesta. É significativo que tenha acontecido em Paris. O abade L'Épée estava vivo, bem como seu principal oponente, Pereire. No II Congresso, em Milão, a correlação de forças que o organizou e conduziu foi diferente. A presença dos surdos praticamente não aconteceu, havia uma maioria de professores e entusiastas da oralização.

Sacks (1998) aponta a participação decisiva de Alexander Graham Bell. O famoso inventor era interessado no tema e produzia máquinas de comunicação. Na sua família o ensino de elocuições e atividades para correção de

impedimentos da fala eram comuns (LAGE, 2016). Aliás, Bell era fluente “com os dedos - tão bem quanto qualquer surdo-mudo” (GANNON, 1981, p. 78 apud SACKS, 2005, p. 40).

Para defender a perspectiva da sua família, Eugène Pereire, filho de Isaac Pereire e neto de Jacob Pereire, estava presente nos dois congressos. Os filhos do professor de surdos se tornaram grandes industriais e empresários - banco, indústria química, navegação, ferrovia, entre outros - no segundo período imperial da França. Encontramos fontes que indicam o interesse da indústria, dos empresários em geral, no debate da surdez. Consistiam num perfil interessante de prováveis funcionários. No grande palco da existência humana, das disputas pela formação dos homens, religião, ciência - em especial a medicina - e setores econômicos são atores presentes.

### **Recapitulando antes de saltarmos no tempo...**

O que vimos sobre Educação de Surdos, a partir do Professor Ferdinand Berthier, dialoga diretamente com nossa pesquisa. O levantamento dos documentos, a literatura dos surdos e seus professores descrevem um quadro muito próximo ao que iremos apresentar a seguir. Eis o dilema desta tese: por que afirmar o que já fora afirmado? [Pleonasma mantido] Por que é preciso afirmar a presença de professores surdos na Educação de Surdos?

Há alguma ação possível para mudar a Educação de Surdos a partir dos *rastros* deixados pelos professores do século XIX, ou séculos anteriores? Não podemos reparar o *passado*, mas, em função do que se passou, podemos antecipar problemas e evitar repetir os equívocos. O maior deles não é defender esta ou aquela proposta educacional para surdos, mas impedir seu pleno desenvolvimento, não mudar a condição de serem considerados “abaixo dos animais mais estúpidos” (BERTHIER, 1840, p. 11), obrigados “a encontrar um trabalho para subsistir; sem apoio; sem proteção, sem recursos (...) forçado(s) a lutar sem cessar contra a miséria, a opinião, o pré-julgamento, as injúrias, as provocações” (p. 35), de seguirem sendo considerados “uma raça à parte, distinta da raça humana, à qual nenhum lugar está destinado” (p. 49).

Que *rastros* ficaram? Buscamos enfatizar os que encontramos. Que *rastros* se apagaram, ou melhor, por que alguns *rastros* se apagaram? Acreditamos que tal apagamento não está atrelado ao caráter gesto-visual das línguas de sinais. Ferdinand Berthier, por exemplo, dominava a língua dos surdos e também a escrita, mesmo que contasse com alguma ajuda. Além disso, o interesse e apoio de pessoas ouvintes, figuras ilustres ou não, poderiam ter garantido – e notamos que garantiram - registros, relatos, enfim, a produção de *rastros*. Quando a história de uma pessoa surda interessava, era registrada. Que *rastros* nós hoje precisamos reforçar? Todos os que encontrarmos, pois se o *passado* pode não ser mudado, entender o aconteceu pode para nos auxiliar sobre o que devemos fazer, pistas para questionar o que praticamos no *agora*.

O que tem sido acumulado como história do Instituto de surdos brasileiro foi apresentado na contextualização do estudo. As histórias do INES, a partir das narrativas dos professores, serão apresentadas a partir do próximo capítulo.

**PARTE II**

**DAS NARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE OS  
PROFESSORES SURDOS DO INES**



Esta segunda parte da tese integra os resultados produzidos pelas pesquisas documental e bibliográfica, bem como pelas entrevistas narrativas realizadas para conhecer a inserção de professores surdos no instituto que se destina à educação dos seus pares.

No primeiro capítulo desta segunda parte, *Desdobramentos da pesquisa a partir da narrativa dos professores surdos aposentados*, descrevemos os preparativos de um filme com conteúdo complementar à tese e parte do depoimento de uma professora contemporânea dos professores surdos aposentados do INES. O capítulo seguinte é dedicado às entrevistas dos mesmos, seus acervos e documentos. O último capítulo é dedicado aos professores que se tornaram servidores do quadro ativo do INES e inclui a repercussão de seu ingresso com quatro estudantes surdos que participaram da pesquisa e indicaram a adoção de ações e atitudes arrojadas para transformar a Educação de Surdos.

As entrevistas com os professores aposentados, dois surdos e uma professora ouvinte, provocaram mudanças na proposta inicial da pesquisa. Entre elas, motivamo-nos à elaboração do filme que privilegie a língua de sinais e a difusão de narrativas surdas, iniciativa já desenvolvida no Brasil por surdos, como o Canal Antonio de Abreu Abreu no YouTube e pesquisadores como Costa (2007) e Rodrigues (2014), para citar no momento como exemplos.

Para nossos objetivos era importante atentar para dois diferentes perfis de professores surdos: os que atuavam quando a língua de sinais era usada de modo furtivo no Instituto e os que passaram a atuar quando a língua de sinais foi formalmente admitida no ensino. Ainda que em momentos diferentes, representam narrativas entre contemporâneos.

Apesar de legítimos, quer pela contratação, quer pelo trabalho realizado, os professores surdos hoje aposentados, nem sempre foram reconhecidos enquanto tais. À semelhança da sua língua, há algo de furtivo sobre sua atuação no Instituto. O contrário pode acontecer com os professores que ingressaram no Instituto em 2013; vivem e promovem mudanças no INES, quando a língua de sinais é usada na instrução.

Começamos as entrevistas com os aposentados e, após, realizaríamos os demais procedimentos no Instituto. Mas, uma greve nacional do sindicato dos

servidores foi deflagrada. Em apoio à decisão, foram interrompidas as atividades de pesquisa no Instituto e demos prosseguimento ao que poderia ser realizado fora do seu âmbito. Continuamos as entrevistas com os professores do quadro ativo de servidores individualmente para manter suas identidades em sigilo e não arriscar o cronograma de trabalho.

Há diferenças na apresentação dos resultados das entrevistas. Separamos as respostas dos aposentados por cada professor, indicando as perguntas sem destaque e destacando em itálico as falas dos entrevistados. Entre parênteses descrevemos as expressões dos entrevistados para complementar o sentido da sua sinalização; o que é um dos parâmetros da língua de sinais<sup>29</sup>. Usamos colchetes para complementar com informações a resposta ou a pergunta.

Nas entrevistas e nos depoimentos para o filme, os participantes aposentados citaram jornais e revistas. Encontramos matérias sobre alguns dos acontecimentos rememorados e os expusemos. Seus acervos também foram disponibilizados. Focamos as tensões, impasses e estratégias que apareceram nas narrativas. Mantivemos a nomenclatura das fontes, destacando-as com aspas; assim continuamos reforçando os *rastros*. Quando nos referimos diretamente aos sujeitos da pesquisa utilizamos o termo surdos. Mesmo convencido que a eles cabe a legitimação do termo, escolhemos este mais genérico. Nos documentos aparecem termos como “surdos-mudos” e “mímica”.

No tocante aos professores do quadro ativo, não adotamos recursos para nomeação. Separar as respostas por professor poderia facilitar a identificação. Embora assumamos o compromisso de reproduzir com fidedignidade o que nos foi narrado, interessamo-nos pelo debate político desses momentos, relacionando o que foi dito nos relatos, buscando neles o que há de coletivo e comum ou o que se destacasse muito.

Depreendemos que os temas e tensões dos dois perfis de professores surdos têm muito em comum. Não buscamos cotejar as respostas dos entrevistados com os nossos referenciais teóricos. Procuramos vivenciar o convite de Benjamin (1987) ao máximo e compreendemos que as narrativas não precisam dessa chancela.

---

<sup>29</sup> Um dos parâmetros das línguas de sinais que são: Configuração de Mãos (CM), Locação de Mão (L), Movimento (M), Expressão Não Manual (ENM) e Orientação da Mão (CAMPELLO, 2011).

Como importa-nos entender a inserção dos professores surdos no INES, a maneira como contam e que histórias contam, foi o que nos valeu. Para alguns dos fatos memorados há explicações que ganharam legitimação, aos quais dedicamos atenção na contextualização deste estudo de caso e na Parte I. Mas, o contato com a memória dos entrevistados - e neste capítulo temos uma pessoa que não é surda - revela temporalidades próprias para o que viveram no Instituto.

Com a narrativa de Ferdinand Berthier compreendemos que nas diferentes culturas e no tempo variam os modos de lidar com as pessoas surdas. As fontes indicaram que quase todas as comunidades humanas reservaram/reservam aos surdos poucas oportunidades de singularizar o que não estava/está estabelecido no padrão. Assim tem sido quando se diz sobre os surdos. Ainda que tal abordagem interesse-nos, saber deles nos pareceu imprescindível. A leitura de Benjamin, pensar com ele e com outros que pensaram com ele, revigorou essa convicção. Nesta Parte II, sua obra nos é propícia por ensejar a significação do tempo pelos sujeitos, pressionando a historiografia.

Não soubemos como discorrer sobre a noção de experiência a partir de Walter Benjamin, sem ampliar o risco de incorrer num dogmatismo. Assim, preferimos partilhar em separado nossas indagações antes de descrever o que nos foi narrado pelos professores. Com ele dialogamos para tratar narrativa e temporalidade, bem como os jornais e a fotografia, elementos marcantes na pesquisa e que coadunam com o aspecto da visualidade dos surdos.

Apesar da História “transformar em coisa sua” (Tese 2, BENJAMIN, 2012) a(s) imagem(ns) do passado, ousamos buscá-la(s) nas expressões dos surdos. Concordamos com Benjamin: os apelos do passado não podem ser ignorados; nem de um passado distante, debatido na Parte I, nem do passado de logo aqui, tão próximo. O que podemos denominar Filosofia da História a partir desse autor nos impulsiona a refutar a política do esquecimento, sobretudo, nos motiva a “uma luta pela transformação do presente” (GAGNEBIN, 2015, p. 6).

Nesta pesquisa, os narradores estão entre nós, são nossos coetâneos. Convém lembrar que a narração dos professores foi provocada pela pesquisa. Contudo, também encontramos narrativas espontâneas em livros, matérias de jornais e revistas, documentos e nas redes sociais da internet. Não aprofundamos a reflexão sobre essa diferença, nosso compromisso era escutar

o que os entrevistados tinham a falar sobre a inserção dos surdos como professores do INES. Apesar desse compromisso, julgamos que os próprios surdos devem seguir rememorando, coletivamente, os *rastros* deixados pelas pessoas surdas. Ainda que muito próximos, porque trabalhamos com surdos e nos consideremos membros da comunidade, vemo-nos insuficientes para “proceder a uma análise política do passado” (GAGNEBIN, 2015, p. 9); esta ação nossa pesquisa apenas tangenciou.

Com Benjamin (1987) afirmamos que quem narra “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (p. 201); incorpora “as coisas nomeadas à experiência dos seus ouvintes” (p. 201). Por isso, presumimos o quanto os surdos podem ter sido lesados no que tange ao contato entre as gerações. O quanto os surdos puderam transmitir de pessoa para pessoa, tendo por fonte uma atividade coletiva, dependeu mais da sua resistência, da sua disposição para manter sua língua gesto-visual diante da secular e exclusiva diretriz de “aquisição oral” de língua para todos os surdos, indistintamente (SACKS, 1998; REZENDE, 2012; SKLIAR, 2013).

Pela narrativa tivemos acesso à compreensão das experiências que envolvem as subjetividades sem ser subjetivista. As narrações dos que foram por tanto tempo interdidas foi o que procuramos. Elas existem, ainda que tenham sido invisibilizadas; são *rastros* da resistência dos surdos.

Do mesmo modo, Benjamin (1987) nos auxilia na reflexão acerca do jornal. Ele o relaciona ao processo de morte da narrativa. A imprensa seria um dos fatores relacionados com a consolidação da burguesia. Apesar de antiga, estendeu com essa classe sua influência em níveis épicos. A informação passou a se propagar focando acontecimentos próximos e os fatos já eram acompanhados de explicação; distinção incontestada da narrativa. A liberdade para a interpretação que a narrativa oferece é impedida na informação que a imprensa promove (BENJAMIN, 1987).

Nos jornais localizados temos informações sobre o Instituto, mas não nos iludamos. Elas nos enviam explicações que condizem com as linhas editoriais e com diferentes interesses - por exemplo, propagandear o que acontecia no Instituto e/ou o que a pessoa entrevistada e/ou a direção declarava, baseado em seus próprios objetivos. Interessante que havia notícias sobre o Instituto de

variados tipos - oferta de cursos, matrículas, acontecimentos sociais, esportivos, artísticos, figurando apenas como hospedaria porque seria um lugar para alojar delegações. Temos os jornais como campos de sociabilidade, tal como afirmado em Campos (2012).

Benjamin (1987) nos alerta que a imprensa, sob essa égide da burguesia, passou a provocar o interesse só pelo que estava acontecendo mais próximo da população. Todavia, o autor também nos atçou a escutar - ouvir é apenas um meio de fazê-lo -, a não deixar passar os apelos do passado. Campos (2012), pesquisando os jornais e a utilização da imprensa não pedagógica como fonte de escrita da história da educação, sublinha que apesar de termos atentos às intenções dos produtores dos jornais, em pensar “em texto, contexto e técnicas de produção” (p. 59), eles são também sujeitos da história<sup>30</sup>. Procuramos intensificar essas potencialidades nas fontes da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Por mais que houvesse um caráter informativo nos diferentes tipos de textos e fotografias, procuramos a presença dos apelos da comunidade do Instituto, sobretudo dos surdos.

As fotografias aparecem tanto nos acervos pessoais quanto no acervo do INES. Nelas temos os entrevistados como alunos do Instituto e depois como professores, registro de atividades pessoais, incluindo familiares, atividades do Instituto, entre outras. Na fotografia preserva-se aquilo que não se limita ao talento de quem retrata. Preserva-se “algo que não pode ser silenciado”, que é real e “que não quer extinguir-se na ‘arte’” (BENJAMIN, 1987, p. 93). Eis aqui, novamente, a temporalidade por meio das muitas fotografias que vimos.

A imagem pode levar o observador a procurar nela um lampejo do acaso com a qual “a realidade chamuscou a imagem, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje em minutos únicos, há muito extintos, e com tanta eloquência que podemos descobri-lo, olhando para trás” (BENJAMIN, 1987, p. 94). Uma variável histórica diferencia técnica e magia na fotografia. Esta teria um progresso, no sentido de ser investigada como arte, se saísse do âmbito das distinções estéticas e se encaminhasse para o das funções sociais.

---

<sup>30</sup> Neste trabalho não conseguimos problematizar o uso de periódicos como fontes na Educação, por isso, recomendamos Campos (2012). Para compreender aspectos concernentes à circulação, alinhamentos editoriais e relação entre produtores e grupos sociais, entre outros aspectos, recomendamos a leitura de Sodré (*A história da imprensa no Brasil*, de 1966) e de Barros Vida & Costa (*História e Evolução da Imprensa Brasileira*, de 1940).

Na tensão entre arte e fotografia, a segunda, para ser considerada artística, em determinada conjuntura histórica, teria de estar emancipada dos interesses fisionômico, político e científico. E ser criativo significava ceder à moda, propagar um belo mundo. Interessa-nos justo o contrário, ou seja, quando a criatividade fotográfica se presta ao desmascaramento ou à construção. Porém, avançando no debate, Benjamin (1987) ponderou que a fotografia não poderia contornar as determinações a ela dirigidas, por exemplo, com uma reportagem que pretende chegar aos leitores por meio de associações linguísticas. As câmeras menores e aptas a “fixar imagens efêmeras e secretas” (p. 107) precisavam ser acompanhadas de legendas para não paralisar a associação do espectador, a ponto de correr o risco de ser parte essencial da fotografia.

Portanto, as fotografias nos importam porque podem reforçar os laços entre as gerações de surdos e/ou professores, porque registram as práticas culturais, educacionais e políticas do Instituto, porque tem potencial para se afinar com a luta contra o silenciamento das histórias dos surdos como grupo social. Porque podem corroborar com reflexões que envolvem a temporalidade, propagando ideias do Instituto e sobre o Instituto.

## **DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA A PARTIR DA NARRATIVA DOS PROFESSORES SURDOS APOSENTADOS**

Quando foi publicado o resultado final do Concurso Público n.º 09/2012 houve a disseminação de uma informação que demonstrou um desconhecimento relevante dos surdos sobre parte da realidade de sua comunidade no Instituto. Por aquele concurso público professores surdos ingressaram no INES como servidores públicos. Nas redes sociais, pessoas surdas divulgaram que esses seriam os primeiros professores surdos do Instituto, fora o Professor Edouard Huet, seu fundador (Figura 3, p. 42).

Por isso, avaliamos que seria importante sublinhar que houve surdos em condição de docência muito antes do referido concurso. Devido a isso, o projeto de pesquisa previa a entrevista narrativa com um professor surdo aposentado. Sem atinar para nosso equívoco, pensávamos que os surdos que atuavam ensinando nas Oficinas Profissionalizantes do INES foram enquadrados como

professores no período da promulgação da Constituição Federal de 1988. Não havia dúvida de que o primeiro entrevistado na pesquisa era enquadrado como professor, uma vez que era filiado à Associação de Docentes do INES (ADINES), que, unificada à Associação de Funcionários do INES (AFINES), em 2008, tornou-se Associação dos Servidores do INES (Assines).

Assim que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, entrevistamos esse professor. Os dados preliminares dessa primeira entrevista, em setembro de 2016, foram muito interessantes. Uma parte da sua trajetória era por mim conhecida pelo contato próximo na Assines estabelecido desde 2007.

Em dezembro de 2016, após leitura da dissertação e outros documentos, foi retomado o contato com o professor aposentado para complementar algumas informações e comentar afirmações presentes na dissertação de Vânia Reis (1992) *A criança surda e seu mundo: o estado da arte, as políticas e as intervenções necessárias*. Ele contou nos dedos quantos professores das oficinas estavam vivos e próximos para participar da pesquisa. Concluímos que havia um outro professor morando na cidade.

Era uma pessoa com a qual eu tinha muitos problemas de comunicação. Ele comparecia às assembleias e confraternizações da Assines. Concordando com Reis (1992), avaliamos que mesmo arriscando não compreender sua narrativa, era importante ter seu registro fílmico. Com a ajuda da funcionária da Assines, Michelle Calmon, combinamos uma entrevista. O primeiro professor aposentado entrevistado foi convidado para estabelecer a interlocução com o segundo e interpretar a conversa. Usamos Libras e Português escrito. Portanto, a comunicação multimodal<sup>31</sup> nos serviu para compreender a sua narrativa.

Essa escolha mudou os rumos da pesquisa, fez emergir uma série de histórias e versões sobre o Instituto que desconhecíamos. Nem todas histórias foram registradas nas versões oficiais por motivos que só poderíamos especular e por isso não o faremos.

Esperávamos que os resultados sobre os professores aposentados fossem modestos. Mas, à medida que iniciamos as entrevistas com os professores

---

<sup>31</sup> Uso deliberado de diferentes modos representacionais que coocorrem dentro de um texto. Utilizamos Português escrito, língua de sinais, e, posteriormente, fotografias. É uma peculiaridade linguística que não favorece formatar “a estrutura linguística de qualquer língua”, porém, no contexto da pesquisa, promoveu a interação dos sujeitos (KELMAN, 2005, p. 95).

ativos, percebemos que os mesmos não reconheciam os aposentados como professores. Prevíamos manter seus nomes em sigilo, em conformidade com os demais participantes. Enquanto íamos reunindo suas narrativas, documentos e acervos, compreendemos que, para não contribuir com a invisibilidade, *para marcar seus os rastros*, iríamos identificá-los. Por isso, eles assinaram novos documentos autorizando a divulgação da sua participação e apresentação das imagens do acervo.

Assim sendo, mudamos a proposta do filme, conteúdo complementar da tese. Seria elaborado com professores ativos interessados. A partir daqueles encontros, o filme teria como objetivo divulgar alguns *rastros* dos surdos aposentados Professor Sebastião Orlandi, primeiro entrevistado – Professor 007, e do Professor José Vicente de Campos, o Professor de Minas Gerais.

A entrevista com Sebastião Orlandi foi realizada numa época de pouco contato com surdos e com a Libras. Por causa disso, algumas perguntas e respostas foram repetidas para confirmar se havíamos entendido corretamente. Tornamos a procurá-los para complementar informações ainda em 2017. Em 24 de maio de 2018, conseguimos ter acesso aos seus documentos na Coordenação de Recursos Humanos. Fotografamos alguns documentos.

Portanto, foi possível compreender a narrativa dos professores além das pesquisas bibliográfica e documental. O contato direto e estendido em nove meses (setembro de 2016 até maio de 2017), no caso de Sebastião, e em três meses (março a maio de 2017), no caso de José Vicente, gerou um ambiente de confiança mútua.

Sobre os acervos, o termo encaixa-se bem quando analisamos o que representam as coleções que tivemos a honra de conhecer; patrimônio deles e daqueles que passaram pelo Instituto<sup>32</sup>. O primeiro conhecemos antes da fase de entrevistas. Em agosto de 2016, no Congresso Internacional do INES, conhecemos o acervo do Professor Narciso Emanuel de Oliveira Paiva, da Oficina de Encadernação, falecido. O segundo foi de Sebastião; em sua maioria, fotos soltas, documentos pessoais e contracheques. O acervo do Professor José

---

<sup>32</sup> No livro *O INES e a Educação de Surdos no Brasil*, (2007, p. 48) e na sua tese (2009, p. 139-140), a Professora Solange Rocha apresenta fotografias dos alunos de 1881. Ano em que foi criada uma seção de fotografias dos alunos e enviada ao diretor.



Vicente de Campos é composto por fotos, relatórios de atividades e documentos. A maioria das fotos antigas está apresentada num álbum feito por ele.

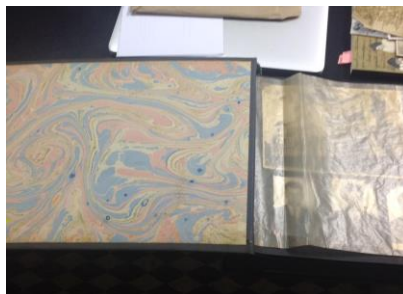


Figura 11: Foto do Anverso da capa do Álbum do Professor José Vicente de Campos

Com medo de causar danos, usamos um tablet para capturar imagem do material mantendo as fotos nos seus lugares. As recentes, armazenadas em álbuns comuns, e os documentos foram digitalizados com o uso do scanner da Assines, com igual cuidado, gerando imagens não muito boas.

A consulta ao acervo do INES foi pontual. Buscamos *rastros* do que havia sido citado pelos professores ou para sanar dúvidas sobre acontecimentos e práticas citados em diferentes fontes.

### **Preparação de um filme**

As narrativas, o desconhecimento dos professores surdos sobre seus colegas aposentados e os acervos, provocaram a necessidade de partilhar esse material. Uma produção visual pareceu mais pertinente.

O objetivo da produção do filme é divulgar o trabalho dos professores surdos das Oficinas Profissionalizantes do INES, em especial, para os surdos. Os dados e capturas que produzimos foram: fotografias dos acervos pessoais, incluindo todos os que estão neste texto e outros da própria pesquisadora ou do INES; imagens dos Professores Sebastião Orlandi e José Vicente de Campos visitando o INES; depoimentos desses professores gravados no estúdio do NEO-INES; depoimento da Professora Lilia Ferreira Lobo sobre sua formação e atuação, a atuação dos professores surdos e a língua de sinais no INES.

Não seguimos os caminhos que parecem mais usuais nessa elaboração: estabelecer um roteiro e depois organizar as filmagens. Coletar as narrativas

parecia mais urgente. As atividades neste sentido começaram logo após a entrevista com o professor José Vicente, em 27 de março de 2017.

No dia 05 abril, tentamos filmar no estúdio do NEO-INES. Neste dia, José Vicente trouxe o seu álbum de fotos que mostramos na página anterior. Quantas pessoas conheciam suas histórias? Começou a nos tomar uma urgência de tudo; era urgente registrar tudo o que dissesse respeito a esses professores. Não foi possível filmar no estúdio, então utilizamos um tablet para filmar um passeio dos professores pelo Instituto revisitando lugares, lembrando pessoas, funções, histórias e assim fizemos. Filmamos trechos curtos.

Em 2014, soube que a Professora Lilia Ferreira Lobo, da Universidade Federal Fluminense (UFF), aposentada, fez o Curso Normal do Instituto. Além disso, trabalhou como professora e depois como psicóloga. Depois da entrevista com José Vicente, inferimos que eles três foram contemporâneos e provocamos o reencontro. No dia 19 de abril de 2017, ela foi reconhecida pelos colegas. Fomos para o estúdio do NEO-INES gravar os depoimentos.

Começamos com Sebastião, depois José Vicente. A seguir, filmamos os dois juntos e Lilia sozinha; ao final, ela com os dois. Como Lilia não estava mais habituada a usar Libras e não havia intérpretes naquele momento no estúdio, precisei mediar a comunicação, dando acesso aos depoimentos. Pela primeira vez nossos participantes se emocionaram. Ali realmente aconteceu algo especial. Mesmo a equipe de filmagem<sup>33</sup>, a quem muito agradecemos toda a atenção e dedicação, percebeu.

Como professora ouvinte, implicada com a formação dos seus alunos surdos, a narrativa de Lilia ofereceu contextualização e perspectivas interessantes que expomos antes da narrativa dos professores surdos.

Em 20 de abril de 2018, na comemoração pelo 83º aniversário de Sebastião Orlandi que realizamos na sala da Assines, Lilia Lobo, atendendo a pedidos, mostrou aos colegas seu álbum de fotos.

---

<sup>33</sup> Bruno Santana Alves, Leandro Santana Alves e Wanderson Bahiense.

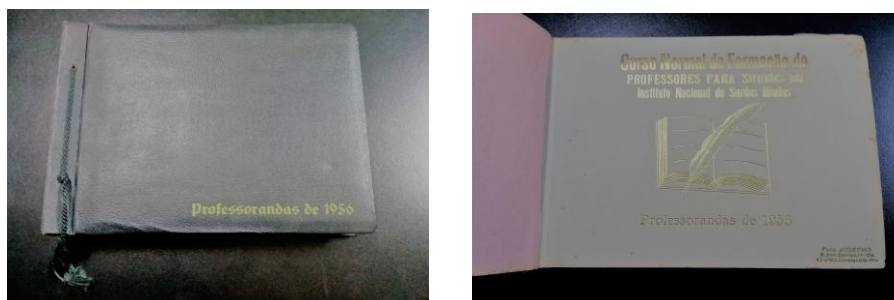


Figura 12: Capa e Contracapa do Álbum de fotos do Curso Normal do INES de 1956 da Professora Lília Ferreira Lobo

O material gravado permite diferentes recortes. Mas no filme que propomos apresentar junto à tese priorizamos divulgar: o ingresso desses professores no Instituto, a formação e o ingresso no quadro de servidores efetivos. Propositamente, não legendamos a Libras.



Figura 13: Filme *Professores das Oficinas Profissionalizantes do INES*  
Disponível em: <https://youtu.be/h6CfzUdLlug>

Uma prévia do mesmo foi apresentada na Sessão de Defesa de Tese, em 22 de fevereiro de 2019, na UFRJ, contando com a presença dos três professores aposentados.

### **Lília Ferreira Lobo: uma professora ouvinte aliada dos surdos**



Figura 14: Professora Lília Ferreira Lobo no depoimento para o filme

Um aliado é alguém com quem nos associamos e podemos contar. E Lília Ferreira Lobo foi uma das professoras que tomou partido dos seus alunos. Divulgaremos aqui excertos do seu depoimento, nos quais podemos saber:

como ingressou no INES; a relação com os professores das oficinas; as denúncias sobre as condições do Instituto; o processo para readmissão e mudança de carreira com reconhecimento dos professores surdos das Oficinas Profissionalizantes; sobre sua relação com as línguas de sinais e com o ensino dos surdos; sobre aprender e ensinar sendo professora de surdos; sobre o que considera as glórias do Instituto; o seu sentimento pelos alunos.

Nas falas de Lilia temos a narrativa de quem percebia seus colegas surdos como formadores de surdos. Ela não esclareceu o que precisávamos saber, mas nos ofereceu seu ponto de vista. Perguntamos aos professores surdos como era a relação com os ouvintes; com a professora ouvinte tivemos a chance de inverter a perspectiva. Ofertou à pesquisa questionamentos novos e significativos tanto para aquele tempo quanto para os vindouros.

#### - Como ingressou no INES

*Lilia: Eu entrei aqui, em 1954 quando tinha um vice e uma diretora, Ana Rímoli de Faria Dória (...) que instituiu aqui na década de 50 o Curso Normal de Formação de Professores de Surdos para, na época, Instituto Nacional de Surdos-mudos (...). Graças, entre aspas, à ideia que surdos não eram mudos (...) A ideia de não ser mudo era a aquisição da língua oral, né? Outra língua qualquer não era considerada como linguagem (...). Bom, isso teve esse efeito, foi interessante. Os surdos deixaram de ser surdos-mudos e passaram a ser surdos, se inventou essas nomenclaturas. (...) Mas, enfim, eu acho que era uma época que teve uma tradição de desenvolver a linguagem oral.*

*No caso do curso normal, nosso curso normal (...). Era muito deficiente, os professores que entravam, eram professores que depois até conseguiram fazer carreira e entrar aqui, etc., mas não tinham absolutamente nenhum contato com surdos, nas aulas, enfim. Algumas coisas, a gente aproveitou, mas outras coisas... era muito fraco."*

No ano de ingresso de Lilia Lobo, o Instituto já era quase centenário. Ainda assim, ela afirma não ter tido contato com o público para o qual o curso de destinava. Destacamos a ênfase no que foi a filosofia hegemônica de ensino de surdos: a estimulação do desenvolvimento oral.

#### - A relação com os professores das Oficinas Profissionalizantes

*Lilia: (...) E até a questão de estágio, do convívio com os meninos surdos. **Era uma instituição toda segmentada. A gente passava pela porta das oficinas. Não havia uma forma de você reunir esses professores.** A gente procurava e às vezes se encontrava e conhecia certos trabalhos por coisas que saíam paralelas, escapavam desse processo de segmentação. Eu não me lembro dessa convivência assim mais ativa, etc. com os professores de oficinas que eram surdos, professores que desenvolviam o trabalho nas oficinas. É, que tinha Alfaiataria, Sapataria, Marcenaria, Encadernação, e não sei tinha também Eletricidade.*

*Mas, isso entrou numa decadência imensa. Ao final da década de 50 estava tudo muito estragado. (...) **A gente, por exemplo, nesse curso normal, era proibido de procurar os professores antigos, os professores que já estavam aqui. Eu me lembro de dois, o***

**Professor Geraldo Cavalcanti e o Professor Barreto. A gente ia escondido assistir às aulas deles, tá. Os meninos das oficinas... era tudo segmentado (...). A gente era proibido de procurar os professores antigos.**

Sebastião: sim...

A percepção da professora é diferente da ideia que, “em 1957 (...), com a presença de jovens estudantes do Curso Normal convivendo de forma bem próxima e afetiva com os surdos, as distâncias eram encurtadas entre surdos e ouvintes” (ROCHA, 2007, p. 94-95). A segmentação vivida por Lilia, que pode ter sido diferente da vivência de seus colegas, provoca uma questão: por que uma instituição de surdos, que estava formando professores de surdos, não estimularia o contato com os professores mais experientes, quer surdos ou ouvintes? Mesmo que não tenha sido regulamentada oficialmente, a proibição foi vivida.



Figura 15: Foto da Professora Lilia Ferreira Lobo em 1956

#### - Denúncias sobre as condições do Instituto

*Lilia: O Instituto estava numa situação muito precária. E não era precária por falta de dinheiro, não. Havia muita denúncia do que acontecia aqui. O maltrato com relação às crianças, era uma coisa. Eu, eu tinha o quê? Quando eu comecei a fazer essa denúncia, devia ter uns 18 anos, 19 anos, era uma coisa que me tocava demais; a mim e a outros professores. (...)*

*O INES foi entrando num processo de decadência rápido. Cadeiras quebradas, oficinas abandonadas... era uma coisa horrível. O que não faltava, talvez, era o lanche da tarde, a comida, mas a assistência, da pior espécie (...)*

*Em 57, eu consegui reunir um grupo de professoras (...) a gente começou a aparecer nos jornais reclamando (Anexo B, p. 443) etc., até que a gente teve a ideia de procurar a revista O Cruzeiro (...) E, nós fomos proibidas de entrar no instituto. Aí, outra reportagem, né (...).*

*Mas, durante o Governo Jânio Quadros [31 de janeiro a 25 de agosto de 1961], essas denúncias entraram (...) Eu sei que foi mais ou menos em agosto. (...) Durante esse período houve um grande inquérito aqui. (...) Tudo isso virou um grande relatório, foi enviado pro Ministério da Educação, pros órgãos superiores e o que que aconteceu foi demissão. Foi demitida a bem do serviço público, Ana Rímoli de Faria Dória e Tarso Coimbra.*

*Vicente: o Jornal Última Hora também divulgou. Eu tinha, mas sumiu.*



Figura 16: Matérias da Revista *O Cruzeiro* de 1957<sup>34</sup>

Sessenta anos após os fatos, a professora relata tensões e impasses vividos e esclarece que a denúncia foi utilizada como uma das estratégias de enfrentamento. Do centenário do Instituto, 1957, só foram fixadas informações sobre as festas. Fomos induzidos a “preencher nosso imaginário com a narrativa oficial em que esta década se revelava como os ‘anos dourados do instituto’ até, finalmente, conhecer a Professora Lilia Lobo e as reportagens de *O Cruzeiro*”, observou Maurício Rocha (2016, p. 81), com o qual concordamos.

Será que, afinal, os objetivos do Curso Normal foram atingidos, ainda que em aspectos inesperados? Professoras que estavam dispostas a defender a educação dos surdos, considerando os surdos, diferente do previsto no programa de formação? O resultado parcial da estratégia adotada pelas professoras para surdos formadas no INES foi a expulsão; a princípio, das denunciantes, depois, da própria gestão.

- Processo para readmissão e mudança de carreira com reconhecimento dos professores surdos das oficinas

*Lilia: Quem entrou, quem foi nomeado como interventor foi aquele Coronel Rolão (Vicente e Sebastião fazem o sinal dele, [Rodolpho da Cruz Rolão] configuração da letra b na testa, com o polegar tocando a pele) e o que que aconteceu? Logo que ele entrou, esse grupo todo [Ligado à gestão anterior] se apropriou dele e fez uma lista enorme; 150 professoras demitidas<sup>35</sup>. A gente não era da carreira. A gente pertencia a essa coisa da verba da campanha [Campanha pela Educação do Surdo Brasileiro- CESB]. (...) Nós arranjamos um advogado, uma parte entrou primeiro; ganhou o processo primeiro. (...) Eu não estava nessa. Levei mais uns dois anos (...) Esse juiz, até hoje eu lembro o nome dele, que deu pra nós a sentença, chamava-se Wellington Pimentel, por quê? Porque estava passando no Congresso um projeto que fazia entrar todo*

<sup>34</sup> As matérias completas estão disponíveis no Anexo C (p. 435).

<sup>35</sup> O *Diário do Congresso Nacional* de 26 de janeiro de 1961, na p. 6172 registra o comunicado de Benjamim Farah, Deputado Federal-DF acerca da demissão. Disponível em <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCCD26AGO1961.pdf#page=14>. Acessado em: out. 2017.

... mundo que já estava trabalhando<sup>36</sup>. Entrar na carreira. Gente que já estava em processo, já estava trabalhando. E aí, baseado nesse processo a gente retornou (...) e entrou como funcionário público nível 14 (...), era Professor de Ensino Primário. Depois, começou um outro movimento, para (...) Professor de Ensino Especializado (...) **implantava tudo. Os professores de oficina... (Toca os ombros de Vicente e Sebastião que estavam ao seu lado) tudo. Bom, mas não entraram os professores de oficina... Eram discriminados. E o que aconteceu? A gente começou todo um movimento para passar para o nível 19. Nível 19 era Professor de Ensino Médio (...) tinha que ter Curso Superior, licenciatura. Só que nós não tínhamos licenciatura. Não existia licenciatura para professor de surdos, não. (...)**

Podia acumular [Cargo] como professora. Eu fui para o Ministério. (...) Entramos com um processo no Conselho Federal de Educação e o que que aconteceu? **O Conselho Federal de Educação reconheceu a necessidade de ter curso superior de ensino de professores de Ensino Especializado. Professor de Ensino Especializado devia ter nível superior. E o que aconteceu? Mesmo nós não tendo, porque não existia isso, todos foram enquadrados no nível 19. Professores de oficina também.**

Sebastião: Isso, eu sabia... Nível 19, mudança de nível.

Vicente: Todo mundo... Ela lembrou... Conseguimos entrar também. Certo...(...)

Líliá: **E tinha gente que era contra, viu** [Após este depoimento a entrevistada reforçou que eram poucos os que contestaram]. **Achavam que só professor de línguas que podia ser.** Tinha gente que achava que nem o de Educação Física tinha que entrar. Porque o professor de educação física não era professor de línguas. Era um debate que havia aqui, entendeu? (...) O professor de Artes também não. O professor de oficina também não. Só professor de línguas; sobrava para eles só [Sorri]. Mas não aconteceu isso não. Professor de Artes, Professor de Ofício, Professor de Educação Física, todos entraram. Então eu acho mais justo, né?

A tensão gerou denúncia, que gerou a demissão, porém, pela luta e com engajamento de outros educadores, alcançaram resultados inesperados. Quantas pessoas no INES esqueceram ou ainda não sabem que pela luta conjunta de seus trabalhadores, do IBC e de outras instituições, que houve o reconhecimento da *expertise* dos surdos como professores? A surpresa do colega foi afirmada “Ela lembrou... Conseguimos entrar também. Certo...” Por quais motivos os surdos seriam preteridos? Aliás, por que somente professores de línguas deveriam alcançar o novo enquadramento? Será que todos os professores surdos conseguiram ascensão até o Ensino Especializado de fato?

- Sobre sua relação com as línguas de sinais e com o ensino dos surdos

Líliá: Eu tinha surdos ensurdecidos. Então, o método para um e para o outro, e outros eram diferentes. A minha sala de aula, tinha três métodos: para ensurdecidos, para surdos semi-surdos e surdos profundos. Até para aprender a ler era diferente.

Eu inventei isso (Sorri). (...) Os meninos surdos, ou muito surdos era mais língua de sinais. E eles trocavam entre eles. Eu ensinava a uns que entendiam. Eu tinha intérpretes, entendeu? E aí, me puseram numa sala, isso não era sempre, mas me puseram numa sala assim. O que é que eu fazia? Os meninos que ouviam e os ensurdecidos sabiam língua de sinais, esses aprendiam rápido. E aí eu dizia, vai e ensina para os outros. E era ótimo. Agora, não podia falar

<sup>36</sup> Matéria do *Jornal O Fluminense* de 09 de agosto de 1962 divulga busca por recursos pelo Diretor-Geral Pedro Eziel Cylleno. Em: [http://memoria.bn.br/DocReader/100439\\_10/4554](http://memoria.bn.br/DocReader/100439_10/4554). Acessado em: out. 2017.

isso (Fala e faz como se estivesse em frente aos alunos), senão eu ó (Faz o sinal de expulsão) do Instituto (Faz sinal do INES e depois expulsar).

Numa mesma sala, tantas diferenças, quantas foram as invenções e inovações dos professores do INES? Será que ela inventou? Como poderiam partilhar esse conhecimento e promover o desenvolvimento da Educação de Surdos em tantas direções, para atender a tantas singularidades? A Professora Lilia precisou usar a língua de sinais de um modo furtivo para não arriscar uma nova expulsão. Professora e alunos atuando em colaboração.

- Sobre aprender e ensinar sendo professora de surdos

*Lilia: Eles eram internos, mas era uma coisa assim, que não podia. Toda essa linguagem que eu passava falando, escrevendo, fazendo gestos, era uma coisa que não podia, era praticamente proibido. **Todo mundo misturava isso, entendeu? Era impossível.** Você entrava na sala de aula e ficar que nem uma múmia assim (Coloca as mãos para trás e fecha a boca, inclinando o corpo para trás). Na-na-na, le-le-le e os meninos não entendendo nada... (Sorri). Você tinha que aprender com eles. Um professor tem que aprender com seus alunos... Claro. Ninguém é professor só porque ensina, não. Ele é professor porque ele aprende. E também tem um interesse em aprender. Não é missão não, é uma coisa, um trabalho que você gosta e sabe que você vai aprender. Você vai aprender horrores com eles. Eles vão te dizer que caminhos você vai chegar. Como é que você vai chegar, entendeu? E você vai intuitivamente.*

*Porque não tinha naquela época grandes saberes e umas, algumas, explicações sobre didáticas. Vinham umas coisas meio mofadas, meio antigas, de cantinho do exercício, que tinha que fazer respiração, soprar, soprar barquinho pra lá pra poder respirar, porque não respirava, enfim. E como é que você vai saber quais são os fonemas surdos e quais são os fonemas sonoros? [Sorri] Por que é que o vé é sonoro e o efe é surdo? Entendeu? E aí tinha uma técnica de você arrancar esse tipo de som do surdo. Mas o que ele vai fazer com esse som? Se ele não tem sentido? Que não tem nada a ver com a vida dele?*

*(...) E a gente vivia uma coisa muito dividida. Entre a necessidade de fazer esses meninos falarem e a outra de eles seguirem adiante no aprendizado do que tinha de útil e necessário para a vida deles, né? Que fosse, que tivesse sentido para a vida. Que tivesse a ver com a rotina dentro do Instituto. (...)*

*Bom, mas tinha também meninos que eram externos. O externato começou a funcionar na década de 60 e era muito bom porque esses meninos externos, eles traziam o mundo para dentro do Instituto. Contavam coisas. Segunda-feira que era o dia de aula quando os meninos externos chegavam, praticamente o primeiro tempo eu não dava aula porque eles contavam tudo, jogo de futebol, coisas da televisão. Eu não conseguia nem entrar naquele mundo porque eles conversavam o tempo todo. E eu sentava ali, ficava esperando (Faz sinal de esperar). Eu achava que isso era necessário. (...) Olha, era incrível! Se alguém visse, diria que a professora, ela é vagabunda (Sinaliza), ficava sentada esperando. Mas eles precisavam disso. Eles iam passar uns para os outros e isso é necessário, né?*

A professora diante de um impasse: faço o que me dizem para fazer ou faço o que me parece fazer sentido? Esperar dos alunos, seus aliados? Aprender-se ensinando? Deixar a vida entrar no Instituto pelos próprios alunos, apostar nisso? A professora contava com os alunos.



- Sobre as glórias do Instituto

*Lilia: Um outro fato interessante, outra coisa que eu ia dizer. **A notoriedade e a importância do Instituto de surdos e desses dois rapazes (Toca os ombros de José Vicente e Sebastião) que a gente está vendo aqui (Sorri), a maior glória que o Instituto... Foi o fato da Libras ter sido inventada aqui. Pelos surdos.** Não foi professor, não foi nenhum acadêmico, nada disso. Foram os próprios. A comunidade surda do Instituto de surdos, começou, inventou aqui a língua de sinais. Isso é uma coisa que ninguém fala. E se espalhou pelo Brasil, agora tem regionalismos, como qualquer língua. Vou lhe dar dois exemplos. Olha só: este gesto era assim (Com ambas as mãos em configuração da letra b, os dedos, menos o polegar, tocam os ombros), agora é só assim (Faz o mesmo sinal apenas em um dos ombros), passear.*

*Vicente: Lembrou! Passear (Em datilologia), isso.*

*Lilia: (Depois de olhar para ele) Por quê? Porque os meninos do Instituto de surdos, eles andavam com uns macacões horríveis, durante o trabalho. Quando eles iam de ônibus, iam passear, eles vestiam uma camisa branca, com uma lapelinha (Faz o gesto imitando o lugar da lapela na camisa) aqui. Isso (Repete o sinal) quer dizer passear. Inventado pelos surdos. Outra coisa também que eu me lembro... É possível, se fizer uma investigação você vai descobrir muito mais coisas, aqui. **Eu não acabei sendo uma expert em língua de sinais, mas eu prestei atenção em algumas coisas.** Isso aqui, esse gesto aqui (Mão na configuração da letra "s", abrindo e fechando à frente da boca) é laranja, mas é também sábado. Sabe por quê? Porque as sobremesas de sábado eram laranjas, entenderam? Que todos esses gestos têm tudo a ver com uma prática, com uma rotina do Instituto. (...) Então, é preciso que alguém fizesse uma pesquisa aqui e tentasse ver, a partir do início desses sinais, como foram inventados na rotina da vida dos meninos surdos. Eles inventaram esses sinais. Eles inventaram essa língua. Entendeu? É isto que eu acho que precisa sair.*

*Sebastião: Igual, estudar inglês, é diferente de português.*

*Lilia: Com todos os defeitos que pode ter um internato, que a gente pode ser contra, tudo nessa vida não é absolutamente negativo nem absolutamente positivo. Uma coisa positiva que aconteceu, pelo fato de recolher, de ter surdo do país inteiro aqui. (...) Essas são vivências que vão se completando. E mesmo com toda a obrigatoriedade de aprender a falar, oralismo, etc. (Sorri), os surdos resistiram. E inventaram a língua deles. Resistiram porque aquilo era praticamente impossível. Um surdo para falar correntemente. Isso era uma brincadeira. Qualquer livro estrangeiro falava isso na época. Era muito difícil. Conheci um surdo que falava correntemente e era profundamente surdo que era o Padre Vicente Burnier.*

Será que a professora foi realmente pouco atenta? Acreditamos que não. Ela compreendeu que a língua dos surdos o é de fato - e não precisou da autorização da Linguística. Percebeu a natureza intrínseca dessa origem com o cotidiano do Instituto e com a vivência dos surdos. Entendeu que apesar do internato, os surdos resistiram. Ainda que não tenha adquirido fluência, conseguiu conversar em língua de sinais com seus colegas surdos muitos anos após seu afastamento do INES; prestou atenção.

- Sentimento pelos alunos

*Você sabe de uma coisa? Eu trabalhava em outros lugares, mas eu gostava demais desses meninos (Sebastião se volta para ela e a acaricia nas costas longamente e faz sinal de positivo). Adorava esses meninos!*<sup>37</sup>

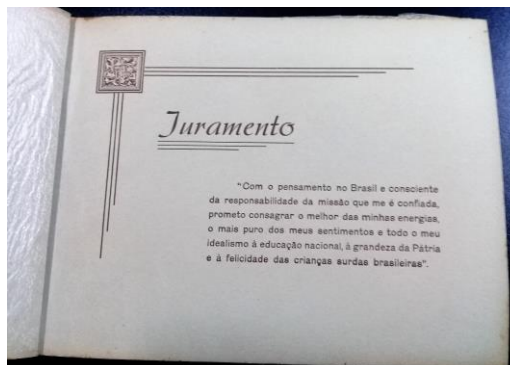


Figura 17: Juramento das Professorandas do INES de 1956

O que significa um juramento nas colações de grau e formaturas? Será que Lilia e seus colegas precisaram desse texto para se comprometer?

O depoimento da Professora Lilia Lobo oferece-nos uma perspectiva sobre as conjunturas nas quais estavam inseridos os professores surdos a partir dos anos 1950. Não é um relato desinteressado, ao contrário, percebemos claro engajamento na sua lembrança. Ainda que seja “sobre os surdos”, transparece um “eu com os surdos”; outros que importam, quer sejam alunos, quer sejam colegas. Aliás, afirmar os professores das oficinas como colegas é um traço desse compromisso. Na pesquisa de Freitas (2016) há outros depoimentos de professoras habilitadas pelo Instituto, dos quais alguns descrevem vivências e experiências semelhantes aos de Lilia, outros diferentes.

## PROFESSORES FURTIVOS DE UMA LÍNGUA FURTIVA

Neste capítulo apresentamos as narrativas, os acervos pessoais e do INES e o produto das pesquisas bibliográfica e documental sobre os professores surdos aposentados. Dos *rastros* que encontramos até o momento, depois de Edouard Huet, identificamos dois professores surdos. O primeiro foi Joaquim do Maranhão, citado por Rocha (2007) que, em 1871, “assumiu a função de Mestre

<sup>37</sup> A Professora Lilia Lobo se afastou do INES em 1966, ao casar, mas em 1969 pediu exoneração, quando atuava como psicóloga. Em 1973, retomou contato com o Instituto para realizar a pesquisa do Mestrado, na PUC-Rio, cuja dissertação foi defendida em 1974. Ministrou cursos e conferências por meio de relações institucionais entre INES e PUC-Rio.

da Oficina de Sapataria” (p. 43), entretanto, ainda não encontramos mais informações. O segundo, atuou titulado como professor, o surdo Antônio Edgar de Souza Pitanga, que lecionou Desenho e Trabalhos Manuais. A Revista do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, de 26 de setembro de 1950 (INES, 1950) lhe dedicou uma matéria, lembrando 10 anos do seu falecimento.



Figura 18: Professor Antonio Pitanga do INES (INES, 1950)

Antônio Pitanga nasceu em 1892 e ficou “surdo-mudo” na primeira infância. A matéria afirma que “além de vencer com porfiados estudos essa tremenda deficiência, pôde competir com seus colegas normais e ganhar, sucessivamente, na Escola de Belas Artes, a Grande Medalha de Prata, a Grande Medalha de Ouro e, em 1917, o Prêmio de Viagem à Europa” (p. 6). Antes de ir para aquele destino, o escultor deixou obras: *Ícaro* (no Instituto), a estátua *Barão de Nova Friburgo* (em Friburgo), a herma - representação constituída pela cabeça, pescoço e parte do tronco - de *Euclides da Cunha* (em Cantagalo) e diversos bustos no Colégio Pedro II (entre eles, *Bernardo de Vasconcelos*, *José Clemente Pereira*, e *Desembargador Lima Drumond*).

Ainda que possamos identificar no discurso acima o paradigma higienista e normalizador, a matéria tem o mérito de informar a amplitude da expressão artística dessa pessoa surda. Embora carregue uma lamentável atualidade, propomos inverter o discurso: Antônio Pitanga venceu, com porfiados estudos, uma sociedade extremamente deficiente.

Conforme declaramos na Parte I, não buscamos estabelecer os pioneiros, mas consideramos primordial observar as diferenças entre realizar atividades docentes e estar em cargo de professor. Após Edouard Huet, o Instituto de surdos brasileiro - nos seus diferentes nomes - contou com a atuação de surdos, sobretudo como repetidores, diferente do Instituto de Surdos-Mudos de Paris,

onde foi possível galgar o cargo de professor titular. Compreendemos que as propostas de formação dos alunos impactaram diretamente o perfil do professorado, restringindo as oportunidades para os surdos.

A pesquisa de Laguna (2015) localizou a primeira ocorrência do termo repetidor de classe no Instituto em 1863. Mesmo ano em que chegara o Diretor Manoel de Magalhães Couto (gestão de 1862 a 1868), vindo de Paris. No quadro funcional sob a sua administração constam a nomeação de repetidores de classe: Espiridião Gonçalves Fiuza, para o segundo ano; Tobias Marcelino de Lemos, para o primeiro ano; e, Maria Pereira de Carvalho, que foi aluna de Huet (ROCHA, 2009), para o primeiro ano. A função foi instituída pelo Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 (LAGUNA, 2015), o qual aprovou o regulamento que reformou o Ensino Primário e Secundário do então Município da Corte. No seu Art. 91, o decreto indica que: a função dos repetidores era auxiliar os alunos no estudo e preparar lições; deveriam residir na instituição; ter idade a partir dos 12 anos e bom desempenho. Tanto no Instituto quanto no atual IBC, eram nomeados, em geral, os próprios alunos; sendo que “a atuação dos repetidores surdos estava circunscrita às classes iniciais” (ROCHA, 2009, p. 99). Essa organização pedagógica coaduna com o emprego do Método Lancasteriano<sup>38</sup> no Instituto, acompanhando as demais instituições educacionais como o *Imperial Collégio de Pedro 2º* (ROCHA, 2007; GONÇALVES, 2015, grafia do documento original).

O Diretor Tobias Rabello Leite, que sucedeu a Magalhães Couto, avaliava que o ensino de linguagem articulada não era proveitoso para todos os alunos do Instituto e elogiava os repetidores da linguagem escrita (LAGUNA, 2015). Ou seja, o que a Professora Lilia Lobo descreveu como invenção era realizado, ainda que com diferenças, em tempos anteriores e ela e colegas, provavelmente não tinham acesso a essa (in)formação naquele tempo.

---

<sup>38</sup> O Método está preconizado na obra *Curso normal para professores de primeiras letras ou direções relativas a educação physica, moral e intellectual nas escolas primárias*, de 1932, tendo como autor o Barão de Gérando (BASTOS, 1998). O professor responsável dirige o funcionamento da classe, dedica-se à vigilância e administração, e instrui monitores. Esses, ensinam de maneira que os “alunos são professores uns dos outros (p. 249). As escolas normais no Brasil seguiram esse método e Villela (1990 apud BASTOS, 1998) avalia que a insistência pela utilização denota interesse no seu potencial disciplinador e não potencial instrucional. Implementado na França em 1815, o ensino mútuo extinguiu-se de forma progressiva desde 1833 devido às críticas de conservadores e membros do clero.

Na gestão de Tobias Leite (1868 a 1896), atuou como repetidor o aluno Flausino José da Costa Gama. Este ingressou no Instituto aos 18 anos, em 1869, destacou-se no ano seguinte, tornou-se repetidor, atuando até 1878. O diretor afiançou que os alunos “regozijaram-se com as lições de um companheiro de infortúnio e para o público, que vendo um surdo-mudo educado neste Instituto **exercer as funções de Professor**, tem a maior prova de proficiência do ensino” (LEITE, 1871, p. 5 apud LAGUNA, 2015, p. 106, grifos nossos). O diretor estimulou Flausino a reproduzir a obra *Iconographie des signes faisant partie de l'Enseignement primaire des sourds-muets* (1856), de Pierre Pélissier (DINIZ, 2010; SOFIATO & REILY, 2011), com o objetivo de “divulgar a linguagem dos signaes, meio predilecto dos surdos-mudos para manifestação de seus pensamentos” (ROCHA, 2009, p. 43) e “mostrar o quanto deve ser apreciado um surdo-mudo educado” (GAMA, 2011, p. 12). O diretor, médico como outros diretores, entendia que não eram todos os surdos que se beneficiariam da linguagem articulada; nestes casos “o foco no ensino da língua escrita” (ROCHA, 2009, p. 51) deveria ser adotado. Ainda que não o tivesse realizado formalmente, reconheceu no repetidor surdo, um professor.

Em 1883, o relatório do ano anterior apresentado pelo Ministério do Império à Assembleia Geral Legislativa, informou que foi deliberada a oferta de um Curso Normal aos repetidores e cinco pessoas estranhas que desejassem habilitar-se para o magistério. Todavia, já comunica que o curso não pôde acontecer por falta de inscritos. Indagamos se foi a falta de interesse de estranhos que impediu a oferta de habilitação aos ex-alunos e repetidores que não eram egressos.

Quando o cargo de inspetor de alunos foi suprimido do quadro de funcionários, em 1877, e as atividades correspondentes passaram a ser executadas pelos repetidores, Tobias Leite, já defendia a formação pela convivência. Esta possibilitaria aos repetidores identificar-se com os alunos e com o ensino, alcançando os ideais dos que estudam “a organização e direção dos internatos, formar professores que, vivendo com seus discípulos, consagrem-lhes afeição paterna” (LEITE, 1876, p. 7 apud LAGUNA, 2015, p. 109). Temos uma proposta de habilitação que considera a vivência prática. Laguna (2015) avalia que os relatórios de Tobias Leite - em especial reconhecendo os esforços de Flausino junto a outros professores no

“adiantamento” dos alunos – considerava viável estender o trabalho do repetidor para que atuasse como professor substituto.

Freitas (2016) avaliou, na sua tese, o “curso normal de professores para surdos-mudos sonhado, mas não concretizado no Instituto dos Surdos-Mudos, no Brasil” (p. 52). Este deveria formar docentes que atendessem a demanda que extrapolaria a instituição, compondo quadros de futuras instituições de surdos. A autora considera que tal projeto era “tanto avançado quanto supérfluo para a época” (p. 53), cuja sociedade consistia numa monarquia escravocrata, composta por uma população analfabeta; estima-se que equivalente a 85%. Ao mesmo tempo, a preocupação em oferecer instrução primária (leitura, escrita e domínio das quatro operações) aos ditos deficientes e às classes populares, coadunava com o momento histórico e com os debates científicos Iluministas. Embora enfatizasse as bases empíricas, “a sua [Tobias Leite] defesa expressiva era a de que a formação do professor não poderia ser conseguida à custa do seu autoditatismo” (p. 55), que era comum aos demais professores.

Além do entusiasmo com o trabalho dos repetidores, Menezes Vieira, médico, foi enviado em missão oficial para conhecer o ensino da Disciplina Linguagem Articulada na Europa (ROCHA, 2007). No período de 1882 a 1889, alunos do Instituto frequentaram essas aulas, mas não foram instruídos; o contrário teria acontecido com os alunos das classes de Linguagem Escrita. Em 1896, o relatório *Surdos-Mudos Capazes de Articular e meios Práticos de Lhes dar a Palavra*, de A.J. Moura e Silva, professor do Instituto, descreveu sua permanência por um ano no Instituto de Surdos-Mudos de Paris e conclui que “os factos que me levam a afirmar-vos que a palavra articulada não deve, porque não póde, ser acceita como meio de educar e instruir indistinctamente a todos os surdos-mudos” (SILVA, 1889, p. 8 apud ROCHA, 2007, p. 51).

Paulo de Carvalho, médico, geriu o Instituto de 1897 a 1903<sup>39</sup>, manteve a orientação de oferecer a formação de acordo com o perfil do aluno. Instituiu a Oficina Tipográfica e participou do *Congresso Internacional para Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos*<sup>40</sup>, em 1900, em Paris.

<sup>39</sup> Tobias Leite faleceu em agosto de 1896, substituído interinamente por Joaquim Borges Carneiro até fevereiro de 1897 (ROCHA, 2007).

<sup>40</sup> Relatórios foram publicados, em 20013, no Volume 5 da Série Histórica do INES, em edição bilíngue de línguas orais (Francês, Português).

O diretor seguinte, Joaquim Borges Carneiro (gestão de 1896 a 1897), reivindicou melhoria nos salários dos repetidores e retomada do cargo de inspetor. Para um cargo vago na cadeira de Linguagem Articulada nomeou Cândido Jucá, um dos repetidores que não era surdo, conforme vemos a seguir.

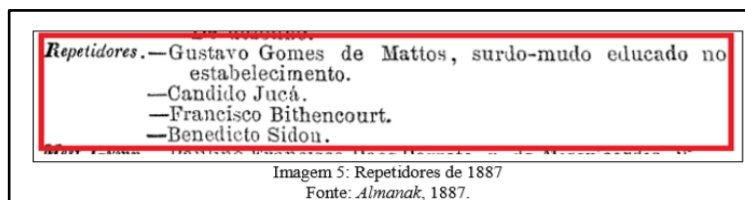


Figura 19: Repetidores do INES de 1887 (LAGUNA, 2015, p. 91)

Ele lecionava alemão no Colégio Pedro II, estudou fonologia alemã e adotou como filosofia o ensino de Linguagem Articulada, alcançando discípulos como Saul Borges Carneiro. Jucá, como a tradição na Educação de Surdos, demonstrava os resultados exitosos de oralização com apresentações públicas. Rocha (2007) avalia que a retomada da disciplina reabria os debates do abade L'Épée e do pastor Heinicke, revelando “uma alternância nos programas desenvolvidos pelo Instituto” (p. 49), visões distintas. Numa concepção a disciplina Linguagem Articulada deveria ser oferecida a todos, “fundamentada na percepção de que as pessoas surdas podem viver naturalmente em sociedade se a escola desenvolver todas as suas potencialidades, inclusive a de falar” (p. 49). A outra visão representava “a defesa por uma profissão e alguma escrita para a comunicação básica refletia a ideia de meio-cidadão” (p. 49), um dos alinhados a esta era o médico João Brasil Silvano.

Laguna (2015) constatou que o Diretor João Brasil Silvano (gestão 1903 a 1907) também defendia a prática por convivência como parte da formação dos professores. Preocupado com a formação para uma educação tão específica, considerou pertinente preenchimento de vagas de professores “por concurso unicamente entre os repetidores em exercício no Instituto. É o único meio de garantir a formação de um verdadeiro corpo docente de surdos mudos” (BRASIL, 1906, p. 243 apud LAGUNA, 2015, p. 114). Seu próprio filho, João Brasil Silvano Júnior, foi nomeado repetidor e teria participação no Curso Normal do Instituto. Embora defendesse a formação empírica, Brasil Silvano discutia também a formação profissional. Rocha (2007) afiança que as diferenças de alinhamento -

Escola Francesa por Silvado e Escola Alemã por Saul Borges Carneiro – não impediram a manutenção de uma “discreta e elegante discordância” (p. 54), tendo como discípulos Professor Geraldo Cavalcanti e o Professor Jorge Mário Barreto, que viriam a se tornar referências – citados por Lilia Lobo.

Em 1911, a situação mudaria porque a nova gestão de Custódio Ferreira Martins (1907 a 1930), no Decreto n.º 9.198, Artigo 9º “determinava a retomada do Método Oral Puro em todas as disciplinas” (ROCHA, 2007, p. 54). Três professores de Linguagem Escrita foram transferidos para as cadeiras de Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios. Aconteceu o retorno de alunas do sexo feminino. Em, 1914, os resultados observados não foram positivos. O diretor enviou relatório ao governo “insistindo em adaptar métodos de ensino mais adequados às várias aptidões e capacidades dos alunos do Instituto” (p. 56). Em 1920, o Presidente Epitácio Pessoa questionou investimentos para ampliação do Instituto, “serviço de assistência pública” (MEC/INEP, 1987, p. 72 apud ROCHA, 2007, p. 56), observando-se a seguir o funcionamento de inúmeras repartições federais no Instituto. Nesta gestão, pelo Decreto n.º 16.782/1925 o Instituto e o IBC tornaram-se estabelecimento profissionalizantes, acrescentando Oficinas de Sapataria e Encadernação. Ou seja, a formação era realizada anteriormente, porém passava a ser organizada no Departamento Nacional de Ensino.

Em 1942, o Diretor Armando Paiva de Lacerda (gestão de 1930 a 1947), informou a Ribeiro (1942) que o Instituto havia proposto reformar o Regimento Interno, que vigorava desde 1911. Comunicou que o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) já tinha considerado o Curso Normal útil “quando aprovou a primitiva proposta desta repartição, recomendando que fosse elaborada a legislação própria, que teve de aguardar, entretanto, o preparo do projeto de reforma do regulamento, já encaminhado e que está sendo estudado” (p. 62).

De fato, no Regimento Interno de 1943, na Seção I, sobre a competência da Seção Escolar, o Art. 7º previu “manter um curso normal para a formação de professores, cujas normas serão traçadas no regulamento do ensino para o I. N. S. M.” (BRASIL, 1943). Apresentamos, abaixo o texto da entrevista



O projeto conduz-nos exatamente a estes objetivos, isto é, a estabelecer em bases sólidas a habilitação, por meio da preparação teórico-prática, de instrutores de surdos mudos que poderão exercer a sua profissão tanto no próprio Instituto como no magistério particular, ou em escolas oficiais que venham a ser criadas, principalmente no interior do Brasil, onde seja mais densa a população de crianças surdas mudas. Os professores diplomados pelo Curso poderão ainda incumbir-se da regência de classes especiais de surdos mudos, anexas às escolas primárias dos estados, onde possam assim receber educação adequada. A idéia da criação dessas classes é particularmente interessante, pois representa economia para o Estado é evidente vantagem para os educandos, de vez que o sistema de educação dos surdos mudos em contacto com as crianças normais é bastante proveitoso para os primeiros, sobretudo quando se tem por escopo o ensino da linguagem falada, sendo tanto mais útil para a educação dos semi-mudos e dos semi-surdos ou duros de ouvido (RIBEIRO, 1942, p. 61-62).

Destacamos na declaração acima a preocupação com uma formação, que não seria apenas prática, concebida o exercício profissional para além do próprio Instituto e indicava classes especiais para atendimento das condições das pessoas surdas anexas às escolas regulares - que Ana Rímoli também defenderia anos depois. Não menos importante é o fato de atrelar o ensino de linguagem falada a perfis específicos e não à totalidade das pessoas surdas; convicção antiga de alguns gestores e professores do Instituto, como já afirmado.

Armando Lacerda foi outro diretor com formação médica que acompanhou convicções da classe à época, incluindo considerar um perigo o casamento entre surdos. Além da responsabilidade pela educação dos “surdo-mudos”, atentava quanto ao aumento dos casos de surdez<sup>41</sup>. Na reforma pedagógica do Instituto, descrita pelo diretor à revista, definiu dois departamentos, totalmente separados:

o oral, para o ensino da linguagem articulada<sup>42</sup>, e o silencioso. Neste segundo a proposta era o ensino da linguagem escrita aos retardados de inteligência e aos surdos entrados depois de 9 anos. Neste departamento tentar-se-á substituir também a mímica, que é o meio de comunicação espontâneo, dos surdos-mudos, pela datilologia, que é um meio convencional. Isso é, aliás, uma coisa difícilíssima, dada a rapidez da chamada contaminação mímica, que faz com que os surdos mudos em poucas horas se comuniquem entre si por esse meio instintivo e deficiente (COSTA, 2009, p. 115)

---

<sup>41</sup> Anexo 2 de Costa (2009) apresenta a transcrição das reportagens – *Jornal o Diário de Notícias*, página *Educação* nos dias 11,12 e 14 de fevereiro de 1931. Reportagem 3 - *Justiça Social para a Criança Brasileira* - percorrendo institutos de proteção e educação especializada para ver como o Brasil cuidava da infância mal favorecida. Citamos o parágrafo 178, da página 114.

<sup>42</sup> “(...) subdividido em duas secções: a oral, só labial, compreendendo linguagem articulada e leitura labial, destinada aos surdos totais de inteligência normal entrados antes dos 9 anos, e nos semi-mudos, que não são congênitos; a acústico-oral, destinada aos semi-surdos” (COSTA, 2009, p. 115).

Infelizmente, vista como um entrave, a espontaneidade da língua de sinais, que o diretor conhecia, seria substituída por uma forma mecânica de comunicação, útil apenas para designar nomes próprios ou termos técnicos (BERTHIER, 1840). Na matéria apresentada por Costa (2009) ele comunicou-se com os alunos usando-a. Uma língua tão “deficiente” seria tão rapidamente assimilada? Antes, do século XVII, John Wallis já tinha percebido que dissimular a “linguagem dos gestos” (BERTHIER, 1840, p. 19) não trazia bons resultados.

Não precisamos revisar as gestões do Instituto para presumir que não era apenas a ausência de habilitação que limitava a atuação docente de surdos. Desafios neste sentido estavam franqueados à toda a Educação Brasileira. Na avaliação de Anísio Teixeira, os cursos de formação de professores não ofereciam “nem formação geral adequada, nem formação profissional digna” (LOPES, 2013, p. 340). Talvez, o agravante fosse a preocupação em diminuir o risco da “contaminação mímica”, potencializada por educadores surdos.

O Curso Normal para formar professores de surdos só se concretizou na gestão de Ana Rímoli de Faria Dória (1951 a 1961). Diretora com formação educacional e não médica, ainda que consideremos que o saber médico atravessava a mesma – o nome do próprio curso atesta a expectativa.

Freitas (2016) destaca que, naquele período, a Educação de Surdos seguia os debates a partir dos EUA e as influências francesas enfraqueciam, tanto no campo da surdez quanto da formação de professores. A visão clínico-pedagógica na Educação Especial recrudescia também, visando a reabilitação dos corpos considerados deficientes, para os integrar à sociedade “predominantemente por meio da aprendizagem de sua língua oral e de uma profissão (quase sempre braçal)” (p. 63), impulsionado por novos aparatos técnicos. O programa do Curso Normal combinou o modelo dos conteúdos didático-pedagógicos com o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, incluindo estágio supervisionado. As normalistas do Instituto de surdos aprendiam a “aplicar os métodos e técnicas de ensino da língua oral, em uma dimensão clínica, portanto, e a manejar modernos equipamentos que potencializavam os resíduos auditivos dos surdos, sendo o ensino da fala central na formação docente” (p. 64)<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Sobre Curso Normal oferecido no Instituto, sugerimos consultar Freitas (2016) e Rocha (2016).

Ana Rímoli assumiu a gestão em fevereiro de 1951 e designou em março, uma comissão com os professores do Instituto, João Brasil Silvado Júnior, Henrique Mercaldo, Léa Paiva Borges Carneiro e Milton Acácio de Araújo para elaborar o anteprojeto do curso. Maurício Rocha (2016) constatou que, logo após a exoneração do diretor anterior, a nova diretora lançou e executou, no mesmo ano, o Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos. Ele especulou se “experiências anteriores com formação de professores por parte de Ana Rímoli, uma boa equipe e muita competência devem ter sido requisitos bastante solicitados para que conseguisse” (p. 75) tal feito. Indagou se existia debate no Instituto que pudesse abreviar as etapas de construção do curso complexo, num tema que não dominava, em poucos meses. A entrevista de Armando Lacerda, em 1942, indica que existia um projeto no DASP. Ana Rímoli exerceu atividades na Divisão do Ensino Superior do DASP nos anos 1940 (FREITAS, 2016). Ela pode tê-lo visto, mas não significa que o tenha implementado.

Entendemos que as oportunidades para que as pessoas surdas se tornassem professores e serem inseridas no Instituto acompanhavam a compreensão sobre sua “mímica”. O perfil do programa do Curso Normal do Instituto não parecia corresponder a pessoas com fala “reabilitada”. Paradoxalmente, no período da gestão de Ana Rímoli houve a contratação de um grande número de egressos para atuar nas Oficinas Profissionalizantes. Freitas (2016) corrobora nossa interpretação ao avaliar o impacto do paradigma médico-terapêutico da surdez na formação do futuro professorado para surdos. Para tal temos, por exemplo, o depoimento de Rosalie Griner, que iniciou o Curso Normal do Instituto em 1953 e diplomada em 1956:

Nós éramos orientadas pela diretora da Instituição e professoras do Curso Normal de 1953 a 1955 a só trabalhar com a oralização: “surdo tinha que falar”! E isso era uma estupidez! [Fala exaltada]. Eu falava e fazia mímica ao mesmo tempo. Aprendíamos a usar aparelhagem para potencializar os resíduos auditivos dos alunos. Nós tínhamos que oralizar os surdos a todo custo! E eram muito poucos os professores da Instituição que faziam sinais com os alunos. (...). Agora, quando os alunos não oralizavam de jeito nenhum e eu não conseguia que me entendessem, eu fechava a porta, quando a professora me deixava sozinha com a turma, e fazia mímica também. Mas era tudo muito escondido porque era proibido e porque o objetivo do ensino era oralizar o surdo para que ele fosse integrado à sociedade (GRINER, 2014 apud FREITAS, 2016, p. 84).

Como nos relatou Lilia Lobo, a oralização foi a única orientação naquele tempo. Todavia, foi o mesmo tempo no qual os surdos egressos, puderam trabalhar nas Oficinas Profissionalizantes.

No início da pesquisa, antecipadamente, optamos por chamar a todos de professores, reconhecendo a função docente que os participantes aposentados exerciam - e em algumas páginas atrás percebe-se que não somos novidadeiras. Os aposentados lecionaram nas Oficinas Profissionalizantes. À proporção que avançamos os estudos, constatamos que foi o empenho dos trabalhadores em luta para reaver e ter o reconhecimento de seu trabalho que possibilitou a progressão dos servidores surdos.

Apresentamos a seguir as entrevistas dos professores surdos que atuaram no Instituto quando sua presença era quase furtiva; quando própria língua de sinais era furtiva.

A presença dos colegas surdos era furtiva porque o Instituto, em seus diferentes tempos, não teve coragem de reconhecer-lhes o trabalho, encobrindo, disfarçando, este valor. A condição furtiva de sua língua, o nível de clandestinidade a ela imputado, pressionou a sua dissimulação; impôs a mesma a pecha de ilegalidade. Interessante quando avaliamos os sinônimos da palavra, pois parece que a posição servil não foi ocupada pelos surdos, mas pela própria instituição. Teria sido possível alguma educação aos alunos sem a ação furtiva dos surdos e de seus aliados ouvintes?

Apesar de pouco percebidos, ignorados ou isolados, a atuação dos professores e educadores surdos foi decisiva para seus pares e para a História dos Surdos como grupo social. Apresentamos os Professores Sebastião Orlandi e José Vicente de Campos.

## O PROFESSOR 007- SEBASTIÃO ORLANDI



Figura 20: Professor Sebastião Orlandi no depoimento para o filme

A primeira entrevista foi realizada em 13 de setembro de 2016, em sua residência. O contato com seu acervo aconteceu meses depois. Esse professor é muito conhecido no INES e, mesmo após aposentado, frequenta-o quase diariamente. Há dois sinais que o identificam. O mais comum tem por configuração usar os dedos polegar e indicador para tocar o pomo-de-adão. Porém, ele costuma se apresentar em sinais digitalizando o número 007<sup>44</sup>. Segue abaixo um trecho do depoimento para o filme, iniciando sua narrativa:

*Eu sou de Vitória, Espírito Santo. Só eu era surdo [Na família]. Um amigo foi a Vitória, no Espírito Santo me encontrou e disse: você é surdo precisa ir para o INES, ser aluno, estudar lá. Meu pai, minha família, não sabiam que tinha surdos. Ele falou, vai para o INES, vai, precisa. Eu vim. Examinaram meu ouvido, examinaram. Pode entrar. Estudei. Estudei muito tempo. Depois, em 1956, na idade de 18 anos, não podia continuar, me avisaram que era para sair.*

Organizamos a entrevista em nove seções de acordo com as tensões, impasses e estratégias que identificamos: (1) Da vontade de permanecer no Instituto após os estudos; (2) Dos problemas para receber o salário e residência obrigatória; (3) Sobre procurar sua formação para ensinar; (4) Companheiros de infortúnio no serviço público; (5) Do ingresso como aluno; (6) Sobre ida à Brasília, colegas das demais oficinas e falta de orientação; (7) Universidade só para quem fala e ouve; (8) Libras na sala de aula quando ninguém estava vendo e sobre se informar; e, (9) O período em Vitória.

<sup>44</sup> Este código, 007 identifica o personagem James Bond. Agente secreto fictício do serviço de espionagem britânico MI-6, criado pelo escritor Ian Fleming em 1953. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/James\\_Bond](https://pt.wikipedia.org/wiki/James_Bond). Acessado em: ago. 2018.

## (1) Da vontade de permanecer no INES após os estudos

O objetivo da pesquisa é entender o ingresso dos professores surdos no INES pelo concurso, mas você é professor aposentado surdo. Então, queria que você explicasse quando é que você ingressou no INES.

*Eu comecei a estudar no INES, cresci e depois da idade de 18 anos era o limite, precisava ir embora. Aí eu pedi, posso ficar no INES mais um pouco? Alguns dias, dormir, ficar aqui? Daí veio a admissão, nomeação. Era escolhido: - Quer ficar? Eu quero!*

Você foi convidado para trabalhar. Continuar, mas trabalhando. Antes estudou no INES, quantos anos antes você entrou como aluno?

*A minha admissão, depois do básico foi há muito tempo, no básico. Depois o INES avisou que eu precisava sair para outra pessoa estudar. Eu trabalhei no INES com mudanças. Eu fui inspetor por um dia e acabou, saí. Daí um professor morreu e me perguntaram se eu queria ir para o lugar dele. Trabalhei na [Oficina] Eletrônica, porque me perguntaram se eu queria. Professor. Não sabia, eram cinco anos para efetivar como professor.*

Sebastião não chegou a aprofundar a motivação para ficar no Instituto ao invés de voltar para a sua família em Vitória. Pode ter sido a possibilidade de continuar como contratado; um projeto de vida. Pode ter sido para se manter entre seus pares. O que se pode afirmar é que no Regimento do Instituto de 1956, no Capítulo I, das finalidades, a alínea i do Art. 2º permitia à direção valer-se de recursos próprios ou da cooperação de pessoas idôneas para se empenhar no

aproveitamento em repartições públicas federais, municipais, estaduais, autárquicas, bem como em organizações comerciais, culturais, artísticas e religiosas, dos deficientes da audição e da palavra que, depois de convenientemente educados, revelem aptidões sociais e profissionais para exercer, com eficiência, atividade remunerada (BRASIL, 1956).

A Seção Escolar, segundo Art. 9º, coordenava o ensino ministrado nos diferentes graus por meio de cursos, incluindo o que contaria com a atuação de Sebastião, o curso profissional

visando o preparo conveniente do aluno e seu encaminhamento aos serviços profissionais compatíveis com as suas aptidões, através do curso comercial e industrial, compreendendo as seguintes modalidades: marcenaria, carpintaria, tornearia e entalhação; fabrico de calçados e de artefatos de couro; tipografia, encadernação e douração; trabalhos de alfaiataria; trabalhos de metal e de eletrônica; corte, costura e bordado; confecção de chapéus, flores e ornamentos (BRASIL, 1956).

O terceiro parágrafo do mesmo artigo define que cada modalidade de Ensino Profissional, Industrial e Comercial teria um responsável; assim ficaram denominados os que assumiram esta instrução. Ao se referir às atribuições de

pessoal (Art. 22), ao tratar das substituições (Art. 28), e das disposições gerais (Art. 30), o Regimento de 1956 nomeia-os mestres. Nas atribuições do diretor (Art. 15) há distinção entre chefes de seção, professores, mestres e demais servidores (alínea r).

Como este detalhe nos chamou a atenção, fomos procurar a nomeação nos regimentos anteriores. Em 1949, o Regimento, no Artigo 8º, parágrafo 1º, apontava que cada oficina teria um mestre responsável (BRASIL, 1949), acompanhando o Regimento de 1943 (BRASIL, 1943) no Art. 9º. Em 1911, o Regimento do Instituto, no Art. 11, explicita que o Ensino Profissional compreendia os ofícios de modelagem, encadernador, dourador, sapateiro, ministrados pelos mestres das oficinas e pelo mestre de ginástica (BRASIL, 1911). Então, compreendemos que no regimento à época do ingresso de Sebastião, o quadro de funcionários do Instituto ainda conservava o termo mestre. O termo responsável foi usado apenas na primeira referência, porém, havia a distinção entre professor e mestre.

O Regimento de 1949 definia como uma das finalidades do Instituto, habilitar professores na didática especial de surdos-mudos (BRASIL, 1949), repetindo o Regimento de 1943, ainda sem efetivá-lo. Rocha (2009) afiança que nos anos de 1950, a gestão de Ana Rímoli contratou quase trinta egressos para assumir as Oficinas Profissionalizantes e para atuar como inspetores, como havíamos adiantado.

## **(2) Dos problemas para receber o salário e residência obrigatória**

Primeiro você trabalhou, atuou durante cinco anos, era avaliado e se aprovado era efetivado?  
*JK [Juscelino Kubitschek] que era bom, eu votava nele, mas o dinheiro, impossível. Difícil, porque foi um ano que não tinha assinado não. JK mudou [A capital] para Brasília e por um, dois, três anos o dinheiro acabou. Depósito tentava ver, nada. Mas, que bom, recebi todo o acumulado. Foi bom.*

O seu salário por três anos você não recebeu? Estavam só depositando no banco?  
*Sim, três anos. Não depositaram, não. Eu fiquei esperando me aprovarem. Então, foi somando, somando, somando...*

Depois você assinou e recebeu o salário de uma vez só?  
*É sim, o montante todo (Parecia que as mãos seguravam uma bola. Literalmente uma bolada!). Eu viajei para a Argentina, viajei.*

Você continuou morando no INES?

*Fiquei, fiquei no INES, trabalhando, dormindo, alimentação... Isso tudo no INES. Eu não tinha dinheiro! Como?*

Você lembra quando assinou o contrato?

*JK mudou [A capital], fez as obras de Brasília, demorou. Depois saiu depositou, assinei e pagou tudo, os salários... cada um recebeu seu.*

Em que ano foi isso?

*Em 1956 eu comecei. Em 1958 eu assinei com o governo, entreguei os documentos.*

Brasília foi fundada em 1960...

*Não em 1958, presidente assinou. JK assinou a nomeação. Em 1956, eu fiquei tentando...*

*Parecia mentira, era muito complicado, difícil. Eu pensei, estão mentindo, vou desistir, não quero.*

*O trabalho nada... Diziam, fica, fica, fica... Pude então, consegui, foi bom, eu consegui (Venci), Graças a Deus.*

No período em que buscamos a complementação das informações, nós consultamos, sua documentação na Coordenação de Recursos Humanos e localizamos o registro dos cargos que ocupou.

DOCUMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO						
SITUAÇÃO FUNCIONAL						
Nome do Servidor	Nome Completo	Data de Nascimento	Sexo	Estado Civil	Profissão	Assinatura
Sebastião Orlandi	Sebastião Orlandi	10/03/1923	M	Solteiro	Professor	
<p>Assinatura do Servidor: [Assinatura]</p> <p>Assinatura do Responsável: [Assinatura]</p>						

Figura 21: Foto do Cadastro das Funções do Professor Sebastião Orlandi

Ele foi admitido em março de 1956 como auxiliar inspetor. Pela lembrança do professor, ele ficou apenas um dia na função. No entanto, foi registrada outra movimentação, que não necessariamente o desmente. Houve mudança na forma de garantir seus vencimentos, mudando da Verba 3 para Extranumerário.

Em artigo sobre os regimes jurídicos dos servidores públicos no Brasil, Araújo (2007) explicita que nos anos do Império, havia distinção entre servidores permanentes e temporários, ou agentes auxiliares. Tal diferenciação não estava sistematizada e nos primeiros anos da República tentou-se estabelecer um corpo legislativo para normatizar as funções públicas. As elucidações sobre Verba 3 e Extranumerário - para além do significado: aquele que não faz parte do quadro oficial de efetivos dos funcionários ou empregados<sup>45</sup> - foram encontradas na Lei n.º 284/1936 e no Decreto-Lei n.º 240/1938.

<sup>45</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/extranumerario/>. Acessado em: jul. 2017.



A lei acima (Capítulo IV, do funcionalismo, Art. 19) definiu que os serviços públicos civis seriam executados pelos funcionários indicados em tabelas anexas ao documento e por pessoal extranumerário. Esse, por sua vez, era classificado em contratado, mensalista, diarista e tarefeiro, admitido na forma da legislação em vigor, de acordo com a natureza e necessidade dos serviços a serem executados e pelo prazo que fosse indispensável. O Decreto-Lei definiu pessoal extranumerário e pessoal para obras, explicitando que os últimos seriam pagos “à conta da verba de obras” (Art. 38).

Encontramos uma explicação sobre o termo Verba 3 na Lei n.º 1.765/1952 que concedeu abono de emergência aos servidores civis do Poder Executivo e dos Territórios. A mesma estava relacionada com pagamento de serviços e encargos que não integravam o quadro efetivo. A retribuição desse pessoal era “estabelecida de acordo com o salário mínimo da região e o valor atribuído, no mercado de trabalho local, ao tipo de atividade a ser desempenhada” (Art. 15). Se os recursos orçamentários fossem insuficientes para o pagamento, seria autorizado crédito especial (§ 1º). O parágrafo seguinte sugere que diversos cargos poderiam ser ocupados por esse perfil porque afirma que “admitido ou nomeado para qualquer das categorias de servidor público da União, contará, para efeito de aposentadoria, o tempo de serviço efetivamente prestado naquela qualidade” (§ 2º). O pessoal pago à conta da Verba 3 ficava sujeito ao regime previsto na Consolidação das Leis do Trabalho, para efeito de férias e repouso semanal remunerado (Art. 16). O pessoal que ocupava funções permanentes e pago pela Verba 3 ou pela Verba de obras, teria direito ao abono de emergência, ao salário-família e ao repouso semanal remunerado. Portanto, embora integrasse o quadro de funcionários do Instituto, Sebastião pertencia a um grupo sem estabilidade e dependente das relações com a gestão local.

Moreira (2015) aponta a Era Vargas (1930-1945) como um período de implementação de medidas para organizar cargos e carreiras. Por exemplo, a Constituição de 1937, que estabeleceu o concurso público obrigatório para primeira investidura em todos os cargos de carreira, embora não sugerisse os aparatos administrativos para garanti-lo. Em 1938, foi criado o DASP, já mencionado, que deveria suprir tal lacuna. As Constituições seguintes mantiveram os direitos de igualdade e mérito para o ingresso no serviço público.

Apesar disso, “vários dispositivos legais como decretos e leis complementares, ao longo do tempo, começaram a ‘minar’ a lei maior, abrindo brechas para outros critérios de admissão e progressão funcional” (SOUZA, 2002, p. 41).

Na história da administração pública brasileira há muitos casos de contratações realizadas sem concurso e funcionários efetivados com o passar do tempo. O fortalecimento do poder político, a anuência tácita da sociedade, e sua própria política “excessivamente regulamentadora, e perdido em meio a milhares de processos administrativos, o DASP viu-se muitas vezes forçado a ceder e aceitar fatos consumados” (SOUZA, 2002, p. 41) para moralizar o passado e tentar impedir novas irregularidades. Dentre os fatos a serem aceitos está a regularização de admissões de funcionários extranumerários (SOUZA, 2002); o que aconteceu com os professores surdos

Na entrevista, pareceu que ficar sem os vencimentos era parte da contratação. O que não fazia sentido. Depois das entrevistas com o Professor José Vicente e Lilia Lobo, é que compreendemos que foi um problema enfrentado pelos funcionários do governo federal naquele período. Havia atraso nos vencimentos e desigualdades na contratação. A matéria abaixo informa que os servidores de obras e da Verba 3 eram cerca de 95.000. Quem recebia pela Verba 3, podia ser dispensado a qualquer momento, e passavam meses sem receber “como acontece há seis meses com o pessoal lotado no Instituto de Surdos e Mudos”, segundo o *Jornal Imprensa Popular*, em dezembro de 1955; a menos de três meses do ingresso de Sebastião como trabalhador.



Figura 22: *Jornal Imprensa Popular* de 21/12/1955<sup>46</sup>

Sem recursos, precisou continuar a viver no Instituto. Essa hospedagem estava prevista no Art. 33 do Regimento de 1956. Era possível aos servidores

<sup>46</sup> Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/108081/10229>. Acessado em: abr. 2017.

“que a conveniência do serviço exigir a critério do Diretor” (BRASIL, 1956) residir tanto na sede quanto nos prédios situados nos terrenos do Instituto. Observamos então, vínculos de trabalho muito frágeis.

Pelo documento, podemos observar o registro do seu ingresso no serviço público amparado pela Lei n.º 3.780 de 12 de julho de 1960, sobre a Classificação de Cargos do Serviço Civil do Poder Executivo, estabelecendo os vencimentos correspondentes, retroativos a 01 de julho de 1960. O Editorial da Revista do Serviço Público, do DASP, de agosto daquele ano, avalia que a lei alterou o instituto da readaptação - que pode ser visualizado abaixo - “dispondo que o funcionário que vinha exercendo, ininterruptamente e por prazo superior a dois anos, atribuições diversas das pertinentes à classe em que foi enquadrado (...), por mais de cinco anos, fosse readaptado” (DASP, 1960). A matéria também afirma que: a lei implantaria em definitivo o sistema de mérito, estabelecendo concursos de provas e títulos para vagas da classe inicial; moralizaria o provimento das vagas interinas, estabelecendo prazo máximo de um ano para ocupação do mesmo; previa opção pelo regime de tempo integral aos servidores que exerciam atividades técnico-científicas, de magistério ou pesquisas, com gratificação calculada percentualmente; entre outros destaques. Tendo como meta o que a administração de pessoal havia alcançado nos Estados Unidos da América, a matéria considerava que a lei representaria um grande passo para estruturação dos cargos e carreiras públicas no Brasil.

O formulário 'Cadastro Funcional' do Professor Sebastião Orlandi contém os seguintes dados principais:

- Identificação:** Nome: SEBASTIÃO ORLANDI, Matrícula: 1.308.777, Grupo: 001.
- Dados Pessoais:** Data de Nascimento: 20/04/1933, Nome: SEBASTIÃO ORLANDI, Endereço: SANTA SIBILLA.
- Carreira e Cargos:** Carreira: PROFESSOR DE ENSINO ESPECIALIZADO, Cargo: PROFESSOR DE ENSINO ESPECIALIZADO.
- Salário e Vencimentos:** Salário Base: 3.700,00, Vencimento: 55.798,00.
- Atualizações:** Cargos Anteriores: AUXILIAR INSPECTOR (VAGA-1), Data de Ingresso: 14/07/1963.

Figura 23: Fotografia do Cadastro Funcional do Professor Sebastião Orlandi

Em 1963, Sebastião foi readaptado do cargo de Auxiliar Inspetor para Professor de Ensino Especializado, e, a seguir, transposto, ou transformado,

para Professor de Ensino de 1º e 2º Graus. Finalmente, foi “oficializado” seu trabalho como professor e depois reconhecida a *expertise* para a qual não havia habilitação formal; fruto do movimento narrado pela Professora Lilia Lobo.

### **(3) Sobre procurar sua formação e ensinar**

Você foi professor de eletrônica e a relação com os alunos como era?

*Ensinava... Em 1956, eu não era funcionário, estava tentando, meu nome estava guardado, eu sabia, mas parecia mentira. Estava complicado. JK... Parecia mentira. Eu não sabia de nada, não entendia nada. Os ouvintes ficavam falando que estava tudo bem, mas eu, surdo, não entendia nada. Depois eu assinei. Um professor morreu e eu o substituí. Antes, de São Paulo, por correspondência, tive uma resposta, fui aprovado e mostrei o certificado. E fui.*

Era o quê, como o Instituto Universal Brasileiro?

*Isso por correspondência. Aí eu podia ensinar.*

Então você recebeu certificado de eletrônica. Você ensinava como?

*Eletricidade... Então é... Por exemplo, eletricidade precisa cuidado. Eu pensava, ficava pensando, eu estudava um jeito simples para explicar. Pegar o fio, cortar e mostrar (Classifica com os dedos como se fossem os fios): este fio (E se treme), dá choque. Esse não (Apontando para o dedo que representa o fio), é terra. Coisa simples... Nesse primeiro (Volta ao dedo indicador) tem eletricidade, está vivo. Eles iam aprendendo.*

Para você ensinar os alunos qual era a estratégia de comunicação?

*Libras. Eletricidade precisava de Libras. Diferentes estratégias, atividades...*

Você então sinalizava com os alunos, e o Português?

*Não, Libras. Eles anotavam algumas palavras. As palavras que eles não entendiam eu ensinava.*

*Perguntava: - Sabe? O nome dos materiais diferentes. Só.*

Para estudar havia livro, anotações, materiais?

*Tinha papel, anotações. Uma pessoa, professor chefe, me entregava o material escrito e eu dava para os alunos, ensinava, debatia. Tinha prova, pequena, simples. Só.*

Percebemos que a comunicação com o setor de pessoal era ruim ou inexistente. Portanto, supomos que a orientação quanto aos direitos não era bem realizada. As adversidades não impediram que procurasse formação para a oficina na qual ficou encarregado. Porém, o curso estava voltado para os aspectos técnicos da eletrônica.

Na resposta vemos o Professor Sebastião falando de sua estratégia para ensinar e que havia um colega, “professor chefe”, responsável por material escrito. O ensino estava baseado no uso da língua de sinais, complementado pelo Português, explicando o que não era entendido.

#### **(4) Companheiros de infortúnio no serviço público**

No INES havia outros professores surdos?

*Sim.*

Quantos?

*Faz tempo. (Abre a mão para contar quantos). Eu, Vicente, Narciso que morreu... Uns cinco. Desse grupo, três morreram, só eu e Vicente estamos vivos.*

Eu conheço ele? [Conheço alguns servidores surdos aposentados por participar da Assines]

*Não, não ele é muito sério, é muito sério...*

Então, esses cinco professores surdos assinaram contrato parecido com o seu? [Relembramos o que aconteceu no período de 1956 até 1960]

*Sim, igual, parecido. O salário atrasou, acumulou, receberam um montante. Também Vicente viajou para Argentina...*

Depois que vocês assinaram receberam salário, ficou tudo normal?

*Ficou tudo normal... Depois o governo JK acabou, veio outro e ficamos esperando salário por um, dois, três meses... Mais ou menos seis meses.*

Em que ano?

*Acho que foi em 1959. Em 1960, eu fui efetivado.*

Então, você foi efetivado, entrou para o quadro de servidores de verdade, foi aprovado?

*Sim, normal como todos os outros.*

Os professores surdos estavam em iguais condições aos demais funcionários, ou seja, com salários atrasados, com condições precárias de contratação, mas depois “ficou tudo normal”. E o que seria normal no caso de funcionários não-estáveis e extranumerários surdos sem adequada orientação? E ainda, no caso deles, residentes no local de trabalho?

#### **(5) Do ingresso como aluno**

Para ver se eu entendi, você entrou no INES em 1956...

*Não, em 1951 eu comecei a estudar, cresci...*

Voltando, você começou a estudar no INES, aluno em 1951... Qual era a sua idade?

*Eu tinha de 13 para 14 anos... esqueci...*

Você fez curso de eletricidade...

*É, mas depois.*

Fez 18 anos, precisava sair do INES, mas pediu para continuar. Então, você aproveitou e fez experiência para ser professor...

*Depois, primeiro eu fui inspetor. Um dia. Me avisaram: Aqui não, acabou. Pode mudar. Professor você quer? Eu aceitei. Fui.*



Figura 24: Fotos de Sebastião Orlandi com as irmãs Neusa e Leonor no ES e aos 14 anos como aluno no Instituto

Como outros alunos, Sebastião teve de se afastar da família para estudar no Instituto. Entrou com uma idade avançada para o que era previsto, mas foi aceito. A julgar pelo tempo de formação, seis anos, foi considerado apto o suficiente para trabalhar no Instituto, substituindo um professor.

## **(6) Sobre ida a Brasília, colegas das demais oficinas e falta de orientação**

Você em 1951, entrou para ser aluno no INES. Depois, em 1956, você foi convidado para começar experiência e aceita. Começa a experiência, mas parecia que estavam mentindo para você. Fica três anos nessa experiência e é aprovado em 1958. O INES pede para Brasília responder e demora para você parece mentira, mas assinou...

*JK fez festa em Brasília. Perguntaram quem queria ir no ônibus. Longe... Eu fui mas a estrada, nossa, horrível! Muito horrível para dormir. Hoje, está boa a estrada, mas antes eram três dias. Dormia e acordava. O ônibus quebrou. Precisou consertar. Ônibus do INES, difícil...*

Junto com você outros cinco professores surdos nessa época. Você ensinava eletrônica e os outros?

*Eu, eletrônica, o segundo, encadernação, o outro, douração (Sebastião pára para me explicar como era. Pegamos uma caixa e ele me mostra algo como se fosse a lombada de um livro...). E... dois na douração, um na reprografia.*

*[Recontamos as disciplinas de cada professor. Quando comenta a encadernação ele usa classificadores para demonstrar o que era feito com os livros que chegavam velhos e eram restaurados].*

Tenho uma dúvida. Quando você foi aluno teve professor surdo?

*Sim. Três morreram, ficaram dois. [Ele não entendeu a pergunta].*

Vocês cinco foram efetivados no INES...

*Sim, eu lembrei. No INES, o DP [Atual Coordenação de Recursos Humanos, antes Departamento de Pessoal] era ruim, nenhuma comunicação, nada. Ficavam falando, mas eu sou surdo. Como entender?*

Você não entendia seus direitos?

*Nada, nada, nada.*

Orientação, você não tinha nenhuma?

*Nada, nada. Me ignoravam, me ignoravam. Precisava saber, era servidor, de salário, documento, mas nada (Fecha a boca pressionando-a com os dedos).*

A inauguração de Brasília foi um evento que apareceu na narrativa de Sebastião e de José Vicente, bem como no acervo do Professor Narciso Emanuel de Oliveira Paiva. Comentaremos à frente.

Sebastião reafirma as dificuldades para obter orientação por parte do departamento de pessoal. Ao declarar “me ignoravam” e ao selar os lábios com as mãos, manifesta que buscava elucidar suas dúvidas, porém não era atendido.

Quando buscamos a complementação das informações sobre as funções que exerceu e do período que passou em Vitória, consultamos sem nenhum impedimento, sua documentação na Coordenação de Recursos Humanos. Ele ficou surpreso e disse que havia pedido para ver sua pasta em outras oportunidades, sem conseguir. Naquela ocasião, um dos colegas do setor pediu-me para transmitir, em Libras, dois avisos. Um deles foi enviado antes, como carta, para sua residência e envolvia o pagamento do salário, era um recadastramento anual. Seguiam, portanto, os problemas de comunicação para uma orientação adequada ao servidor surdo.

Sebastião nomeou as oficinas e seus colegas. Guardou alguns registros deles que achamos por bem, apresentar nesta seção.



Figura 25: Professor Sebastião Orlandi seus colegas Francisco Monteiro, inspetor e Almyr Rosa, Professor de Douração e alunos

De óculos, Francisco Monteiro, Inspetor surdo, “*excelente em Matemática e Português*”, foi chamado para ajudar o Chefe Escolar. Costumava ajudar colegas. Sebastião disse que seus textos eram doces. Na outra ponta, de cabelos grisalhos, o Professor de Douração Almyr Levy Vieira da Rosa. Ao ver esta foto, Sebastião e José Vicente lembraram os outros professores de Encadernação: Walter Mello Müller, Narciso Emanuel Oliveira e o próprio Almir.



Figura 26: Fotos do Professor de Escultura Angelo Oliveira Pereira e Sebastião e do Professor Angelo entre esculturas na entrada do Instituto

Outras fotos são do Professor de Escultura Angelo Oliveira Pereira. Localizamos uma matéria que o cita, em 1956, ainda como aluno do Instituto.

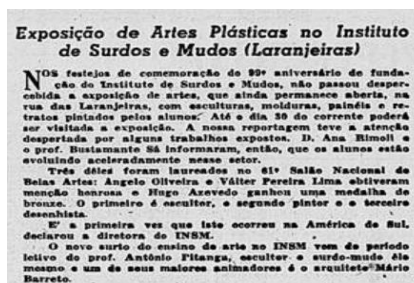


Figura 27: Matéria do *Jornal Diário de Notícias* sobre Exposição de Artes dos alunos do INES (26/10/1956, p. 2)<sup>47</sup>

## (7) Universidade só para quem fala e ouve....

Eu estudei, pesquisei a história do INES e encontrei que em 1971, um congresso que aconteceu lá no INES e avaliou que precisava reforçar a formação do surdo só com oralização. Proibia ingresso de professor surdo. É verdade?

*Sim, é verdade proibiram os professores surdos. Mas minha vida foi no INES, estudei básico. Para ser professor básico mostrei para a UFRJ [Repetiu a sigla algumas vezes até acertar] que eu queria estudar um nível maior, faculdade. Entrar na UFRJ. Sair do INES, não. Estudar à noite, tudo bem. Mas um chefe lá me perguntou: - Você é surdo? Não pode. Faculdade com língua de sinais? Não fala? Hoje é livre! Hoje é livre! Mudou.*

Para qual curso da UFRJ você pediu para entrar? [Mostrei o sinal da universidade]  
*Eu queria entrar, me formar e mostrar o certificado lá no INES. Mostrar que era da UFRJ (Usou o sinal). Me responderam: - Não pode, não pode. Só quem fala e ouve, eu não. Como?!*

Qual curso você queria? Algum ligado a eletrônica?

*Eu queria estudar, aprender Português para os materiais. As atividades para ensinar... Diferentes coisas ....*

Novamente Sebastião narra a busca por mais formação, mas a universidade, por meio de um dos seus funcionários, apresentou uma negação. Como a resposta daquele “chefe” se relaciona com a situação atual? Lembrando

<sup>47</sup> Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/093718\\_03/54854](http://memoria.bn.br/DocReader/093718_03/54854). Acessado em: abr. 2017.



o capítulo anterior, o quão longe estamos dessa prática? Os surdos conquistaram o reconhecimento da língua de sinais, e se de um lado a negativa como a que recebeu pode enfim desaparecer, por outro, parece haver uma aceitação ainda pela metade à espera de superação (MACHADO, 2009; QUADROS, STROBEL & MASUTTI, 2011; SIMÕES, ZAVA & KELMAN, 2011).

Nossa pretensão era motivar uma narrativa e entramos numa conversa. Naturalizamos que um professor de eletrônica desejaria estudar sua matéria melhor. Que engano! A motivação para o ensino superior era aprender Língua Portuguesa e fazer por si mesmo o que era organizado pela chefia. Sebastião queria se apropriar mais de todas as etapas do seu trabalho.

### **(8) Libras na sala de aula quando ninguém estava vendo e sobre se informar**

Então, o INES cancelou a atuação de professores surdos e como você conseguiu continuar trabalhando?

*Pode repetir?*

Eu estudei, pesquisei... Posso te mostrar o texto, você quer? [Continuo a gravação enquanto mostrava para ele o trecho do projeto de pesquisa no qual é citado o que foi descrito por Rocha (2009). Explico que está no livro sobre 150 anos do INES. Vimos que o I Seminário Brasileiro sobre Deficiência Auditiva, com o tema *Formação de Professor Especializado de Deficientes da Áudio-Comunicação*, aconteceu em 1974 e não em 1971 como havia dito]. Então, o que aconteceu?

*Na sala, no trabalho na sala de aula era Libras. Ninguém estava vendo! Era Libras. Nós contávamos piada, ríamos... Mas fora, era sério, complicado. Os alunos sabiam Libras. Era bom, divertido. Os atrasos não importavam.*

Em 1974, você continuou ensinando eletricidade...

*Continuei. Foram 25 anos ensinando.*

Então, você começou em 1958, depois daquela experiência...

56.

Mas no documento 58?

*Nesse ano eu assinei. JK. Antes foi a nomeação. Em 56, nada de salário.*

Em 60 assinou definitivo.

*Em 60, governo JK, abriu processo e enviou. Antes, em abril, 21, eu viajei para Brasília. Vi muitas árvores, muitas árvores. Brasília era uma porcaria (Horroroso). Hoje está bom.*

Quando você se aposentou?

*Em 1990.*

Continuou como professor de eletrônica... No seu trabalho, você tinha alguma orientação sobre seus direitos?

*Nada, Como? Como? (As mãos voltadas para cima, expressando o sinal e no rosto os lábios tensos, os olhos meio olhando de lado). Só o salário, só.*

Seu salário era igual ao dos outros professores?

*Era, era equivalente, igual. Tinha professor que ganhava mais, mas a maioria era igual. (Enumera as diferentes classes e níveis da antiga carreira da educação básica federal). Eu virei E1, mas disse que estava errado. Eu precisava ser professor titular, estar igual aos demais.*

Você completou o Ensino Médio?

*Sim. Eu queria fazer faculdade, mas fui proibido.*

Depois você não tentou de novo?

*No INES surgiu faculdade nova. Estudar eu tinha vontade, mas era só o INES e vinha para casa mesmo.*

Sebastião desistiu de procurar a formação teórica; a prática por convivência se impôs. Não foi por sua vontade, pois as oportunidades não lhes foram garantidas, ainda que fosse um debate antigo no Instituto.

Apesar da deficiência na orientação funcional do Instituto, o que os trechos acima indicam é que ele procurava, por meios próprios, saber sobre a carreira em comparação aos demais. Nos anos de 1990, Sebastião foi atuar na Associação de Docentes do INES.

Quanto à língua de sinais, ela precisava estar protegida no ambiente da sala de aula e circulava de maneira furtiva entre surdos e ouvintes que reconheciam sua importância, desobedecendo as orientações gerais, para ensinar suas matérias. Vimos que, oficialmente, a língua espontânea dos surdos poderia até ser usada se fosse para escrever o Português. Porém, quando necessário, a resistência se disfarçava de aceitação e nos corredores, ele afirma, costumava se mostrar o que era esperado. Dentro da sala, no frente-a-frente entre professor e estudantes, estava a leveza da língua espontânea. Fora daquele *lócus*, estava o peso da regra.

Em Freitas (2016), Rosalie Griner descreveu a Diretora Ana Rímoli como pessoa dogmática em suas convicções, em especial quando lecionava Didática Especial para Surdos, afirmando que “a Dona Ana dava aulas para a gente de braços cruzados, para mostrar que devíamos fazer assim com os alunos, para não fazer nenhum gesto” (p. 97). O peso da regra foi diminuindo progressivamente, pelos relatos dos anos de 1950 - considerando o período de Armando Lacerda - até as traduções de Francisco Esteves, a ser citado à frente.

A necessidade de mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, vimos, é antiga, como Leite (2005) presumiu e Berthier nos afirmou. No Brasil, temos registros que o Instituto, tornou-se referência para outras instituições nesta mediação. Em janeiro de 1907, nos dias 07 e 19, delegacias de polícia do Distrito Federal solicitaram a atuação de professores do Instituto para solucionar atendimentos com pessoas surdas<sup>48</sup>. Leite (2005) considera que até o final do século XX, o uso de língua de sinais era restrito às associações de surdos. No que concerne à Educação, nas últimas duas décadas do século passado, a língua de sinais foi utilizada, com prestígio, nas seguintes escolas e respectivas

---

<sup>48</sup> Para maiores detalhes ver Rocha (2009, p. 146) e Laguna (2015, p. 128).

orientações: Escola Luterana Concórdia, em Poá-RS, orientada na Comunicação Total; Escola Municipal Helen Keller, em Caxias do Sul-RS, buscando a Educação Bilíngue; Centro Educacional de Surdos Pilar Velasquez, no Rio de Janeiro-RJ, como Educação Bilíngue; e, “em algumas salas de aulas do INES (português sinalizado)” (LEITE, 2005, p. 35).

Em 2000, Fernando Miranda Valverde rememorou as *Ações para a legalização da Libras*, por meio do “resgate da história da organização dos surdos brasileiros desde a década de 80” (VALVERDE, 2000, p. 35). Valverde repetiu a avaliação que Berthier e outros fizeram muitos anos antes, quanto ao desconhecimento da sinalização dos surdos como língua, interpretando-a como mímica ou gestos simples. Diante dessa realidade e que havia toda “uma comunidade que possui uma língua diferente da Língua Portuguesa usada pelas pessoas ouvintes, os surdos sentiram a necessidade de fundar associações” (p. 35). Associados, os surdos divulgaram sua forma de conceber o mundo, e “estar livres do preconceito que sentiam na sociedade maior, onde percebiam os constantes deboches no uso da Língua de Sinais” (p. 35).

Face à inexistência de cursos de língua de sinais para ouvintes interessados em aprender e se comunicar com surdos ou intermediar essa comunicação - o autor cita que no INES apenas Francisco Esteves tinha essa capacidade -, a Professora Marta Ciccone procurou Fernando Valverde indicando a necessidade de realizar tal formação. Ela própria constatou que nos EUA, na Universidade Gallaudet, havia curso de língua de sinais, bem como curso para intérpretes. Essa movimentação o motivou a convocar Antônio Campos de Abreu e Ana Regina Campello, sugerindo a necessidade de criar “uma sigla referente à comunicação dos surdos” (p. 36). Seguindo a orientação de Marta Ciccone, os próprios surdos deveriam escolher, sem influência de ouvintes. Já existiam Língua de Sinais e Cultura do Brasil (LSCB), criada pela Professora Lucinda Brito com o Grupo de Estudo sobre Linguagem, Educação (GELES) e Língua de Sinais do Brasil, criada pela Professora Eulália Fernandes. No início dos anos 1980, “criamos a sigla LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais e partimos pelo Brasil, divulgando através das associações de surdos, a importância dos surdos terem um amplo conhecimento de sua língua e passar a defendê-la” (VALVERDE, 2000, p. 36).

Nas comissões para elaborar a Constituição Brasileira de 1988, participaram, representando os surdos do Rio de Janeiro, Ana Regina e Souza Campello e João Carlos Carreira Alves, tendo como intérprete “a jovem pernambucana, Denise Coutinho, que se encontrava nessa cidade para estudar” (LEITE, 2005, p. 38). A autora destaca que, naquela época, o exercício dessa função não era incentivado. Ao contrário, era considerado pelos profissionais da área “um retrocesso à imagem social dos surdos e das pessoas que assim, por ventura procedecem, sendo, severamente criticadas e desprestigiadas” (p. 38). Procurando marcar *rastros*, Leite (2005) considera: Denise Coutinho a primeira pessoa a interpretar Libras publicamente, em evento coletivo, provavelmente, primeira intérprete de Libras no Rio de Janeiro, “quixá no Brasil” (p. 38); Ricardo Sander, primeiro a apresentar o Hino Nacional em Libras, em eventos oficiais da FENEIS, no final dos anos 1980; e, João Carlos Carreira Alves, como primeiro intérprete de Libras a atuar em sala de aula no Rio de Janeiro. Com relação a esta última informação, Leite (2005) esclarece que, em 1988, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro ofereceu a primeira experiência com turma de alunos surdos no Ensino Médio, contando com a presença de intérprete na Escola Estadual Alceu Amoroso Lima, próxima ao INES, no bairro de Laranjeiras - onde estudou o Professor Nelson Pimenta de Castro, nomeado para o INES após o Concurso Público n.º 09/2012.

Portanto, a língua de sinais na sala de aula, de modo pleno, em turmas regulares é um fenômeno recente. Todavia, acreditamos importante aprofundar os estudos quanto à língua de sinais na Educação de Surdos em instituições exclusivas. A Libras, como língua legitimada pela Linguística, também é fenômeno recente, mas a “língua dos surdos, a mímica, ou gestos”, é mais antiga, remonta a fundação do Instituto. Podemos encontrar novos vestígios, *rastros*, que nos darão a chance de aprofundar esse conhecimento. Como dito por Lilia Lobo e confirmado pelos professores entrevistados, o cotidiano no Instituto criou e desenvolveu a língua de sinais no Brasil. O quanto sabemos sobre isso a partir das narrativas dos surdos?

### **(9) O período em Vitória**

Você completou o Ensino Médio?

*Sim. Eu queria fazer faculdade, mas fui proibido.*

Depois, você não tentou de novo?

*No INES surgiu faculdade nova. Estudar, eu tinha vontade, mas era só o INES e vinha para casa mesmo.*

Entendi... [Não consegui terminar a frase]

*Depois eu me mudei para Vitória. A minha mãe estava com problema no coração. Então, por convênio, eu fui para Vitória. Trabalho bom, fiquei lá dez anos, em Vitória.*

Onde você trabalhou em Vitória?

*Bom, deixa eu lembrar... É... Puxa... O INES... INES não, a escola de Vitória era oral... oralização no Espírito Santo.*

Escola oralista própria para surdos?

*Isso. Em Vitória. Agora eu não sei...Eu casei lá. Ela era professora dessa escola. Eu a vi lá. Teve complicação e eu voltei para cá.*

Você ficou dez anos lá para cuidar da sua mãe?

*Meu trabalho... Professor (Coça a nuca, tenta lembrar...) especial. Parece...*

Inspetor?...

*Não, não. Especial. Antes... (Faz sinal de ponto. Como se estivesse começando a falar de outro ponto, assunto) CRH... A mudança para Vitória não era... Provisório. Agora, volta. Me perguntaram: - Quer ficar em Vitória? - Quer ficar? - Quer que seu salário mude para lá? Ah não! Não, não, voltar... Eu quis ficar aqui. Só.*

Entendi, você ficou lá em Vitória. Você conheceu sua esposa, casou, teve sua família lá, né?

*Três filhas...*

Aí, INES te chamou?

*Ah, culpa do INES, não. Foi Especial [Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) criado em 03 de julho de 1973] chamou!*

Parece então, como uma ordem de Brasília?

*Não sei... Não falavam nada. Diálogo nenhum... Comunicação nenhuma. Diálogo, nada.*

Que ano foi isso?

*(Faz cara feia e abaixa a cabeça) Não sei... Preciso ver no documento que está guardado. Vitória foi muito bom, mas aí eu voltei. Lembro que eu paguei apartamento, tinha ficado pronto, mas eu vendi tudo. Eu vim.*

Você não lembra porque voltou...

*Vou chamar minha esposa. (E chama em voz alta) - Vera. Vera. Daqui a pouquinho ela vem...*

[Vera chega e nós três conversamos]

Tudo bom? A gente está com uma dúvida. Ele explicou que vocês se conheceram em Vitória, quando a senhora era professora. De uma escola de surdos de lá?

[Enquanto eu falo, uso Libras - bimodalismo. Ele, de costas para mim, virado para Vera, continuou sinalizando, vem...]

Você lembra porque ele teve que voltar para o Rio?

*(Sebastião sinaliza) Casamos em Vitória. Escola oral... [Observando o que ela dizia, ele parou de sinalizar]*

*Vera Orlandi: o Ministério pediu que ele voltasse porque não tinha mais vaga lá. Acabou e ele tinha que voltar. Ficaram Alpia [Couto-Lenzi] e Alcyr. Ele teve de vir também.*

*(Sebastião sinaliza, qual nome, não sei...)*

Você lembra em que ano foi isso?

*O ano... Nós nos mudamos para cá em 79. Então... Mas... é, 79 mais ou menos. Em 78, ele já estava vindo e voltava.*

(Olha para mim. Eu falo e sinalizo) Então, eu perguntei para ele que em 1974, o INES decidiu que não podia ter mais professor surdo lá, porque era só para oralização e os surdos estimulavam a Libras. Mas nessa época, em 74, ele já estava lá em Vitória, né?

*Sim. Nós nos casamos em 72 e em 73 minha filha nasceu.*

Então, quando aconteceu o Congresso no INES, em 74, você já estava em Vitória.

*É eu estava lá. E mas, não, 74, não. Em 1970. Pedi licença para cuidar da minha mãe que estava doente do coração.*

Em 70 você foi para acompanhar mãe. Em 72 ele te conheceu. Vocês casaram e em 73 nasceu sua filha...

*A Kelly. Depois as outras. Foram três.*

Vocês voltaram em 79, mais ou menos...

*Era confuso. Ir e voltar; ir e voltar de carro sozinho.  
Perigoso... (Agradeço a Vera por ajudar nas dúvidas e ela sai)  
Nada. Obrigada, o bom Jesus me deu força! Eu agradeço.  
Você voltou. Continuou a trabalhar, ensinar eletrônica?  
Eletrônica... Continuei, continuei... Ela já foi. (Percebeu que Vera já não estava na sala)*

Sebastião e eu buscamos na Coordenação de Recursos Humanos a data do início de seu trabalho em Vitória-ES. Fizemos fotografias de documentos, dentre os quais a ordem de serviço com sua liberação em 27 de maio de 1966.

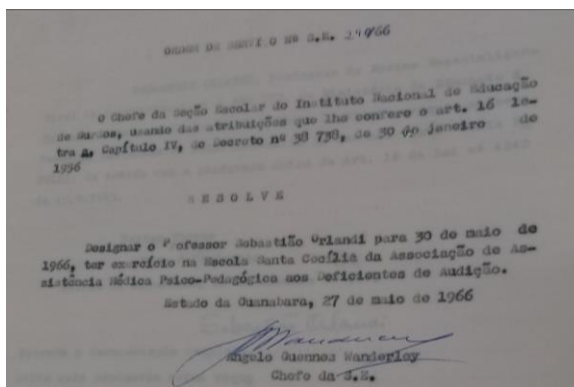


Figura 28: Ordem de serviço autorizando a liberação do Professor Sebastião Orlandi para atuar pelo INES em Vitória-ES

Rodrigues (2014), pesquisando a alfabetização e educação de surdos na da educação do Espírito Santo se refere aos convênios do INES, destacando o papel da Professora Álpia Couto<sup>49</sup>. Entre 1958 e 1977, a professora, formada no Curso Normal do INES, gerou ou coordenou as propostas de educação de surdos no ES, incluindo a criação do Instituto Oral do Espírito Santo, atual Escola Estadual Oral e Auditiva de Vitória, onde Sebastião atuou.

Nos Anais da 1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos, de 1959, afirma-se que a diplomação de professores pelo Instituto possibilitou o incremento do número de unidades escolares para surdos. Os dados apresentados foram: 84 unidades escolares distribuídas em 12 Estados, das quais 61 contavam com professores formados pelo Instituto (RODRIGUES, 2014). O documento (INES, 1959) informa que dos 61 professores, 31 atuavam por convênio firmado pela CESB.

<sup>49</sup> No seu livro *Cinquenta anos: uma parte da história da educação de surdos*, a Professora Álpia Couto-Lenzi (2004) apresenta dos Anexos 14 a 20 documentos sobre o convênio do INES com o Estado do Espírito Santo, à sua permanência naquele estado para desempenhar as funções de professora encarregada, a criação das três primeiras classes especiais, cartas do Diretor do INES e do Governador do Estado.

Portanto, os convênios eram anteriores à época da sua mudança. O período de Sebastião em Vitória foi citado na dissertação *Traduções e Marcas Culturais dos Surdos Capixabas: os discursos (des)construídos quando a resistência conta a história* (2007), de Lucyenne Matos da Costa. A pesquisadora analisou como as traduções das marcas culturais surdas e dos movimentos podem desconstruir o discurso colonial, produzindo resistências. Filha de surdo, encontrou as narrativas de surdos das regiões norte, sul e central do ES, alcançando três gerações (anos de 1970, 1980 e 1990). Registrou histórias, lutas e conquistas, pois “as histórias são tão parecidas que não dá para contá-las uma a uma” (COSTA, 2007, p. 68). Participou ativamente de algumas conversas provocadas pela pesquisa, mas só fez perguntas em alguns casos. Entre esses, procurou saber mais acerca de um surdo “citado por todos de uma geração que fizeram parte da pesquisa. Esse surdo era um servidor na escola de surdos na década de 70 e, por ser do Rio de Janeiro, sabia sinais e pôde ensinar a muitos surdos de formas mais interessantes” (p. 69).

Costa (2007) encontrou Sebastião quando, em visita a Vitória, ele se hospedou na casa do seu pai. Os surdos que entrevistou falavam muito desse agente que respondia pelo sinal em Libras, 007.

Fiquei intrigada com esse cara que trazia tanta história contada pelos outros surdos. **Eles o admitiam como o grande transgressor na antiga escola oralista. Viam Sebastião como professor, quando, na verdade, ele era um servidor público na escola.** Porém, por saber Libras, uma língua marginal, uma língua proibida e ainda por ser de fora (ele era do Rio de Janeiro, na época, sinônimo de progresso) ele acabou se tornando um professor de Libras!

Sim, Sebastião ensinava sinais. Ele ajudava os surdos a manterem em segredo a vida paralela que levavam. Escondia e criava estratégias de sobrevivência com os surdos na escola de surdos.

Segundo um velho amigo surdo, Sebastião era a causa de os surdos dessa geração serem mais dados ao aprendizado do que os da geração de hoje. De acordo com essa fonte, “[...] o professor do Rio era bom, pois ajudava a guardar segredos. Eu sei sinais por causa do professor do Rio. Era por causa dele que falávamos em sinais. Os surdos ficaram inteligentes por causa desse professor. Os surdos da minha época, os mais velhos, têm mais facilidade, pois sabem Libras fluentemente. **Os mais novos não sabem Libras fluentemente. Você viu? Falta o professor surdo!**” (COSTA, 2007, p. 84, grifos nossos).

Mais uma pista da resistência dos surdos; esgueirar-se nas bordas das regras e tentar estabelecer sentido ao que acontecia. Muito interessante aparecer como um agente quase secreto, uma espécie de infiltrado. E que intrigante, os surdos viram nele um professor e a colega apenas “na verdade,

(...) um servidor público”. Marcamos esse, “na verdade” arriscando a fluência da frase para provocar: a qual verdade ela se referiu? Ao cargo ocupado ou a verdade para, os então estudantes surdos capixabas, de terem tido um professor surdo? Percebemos depois que a pesquisadora pode ter sido induzida a não saber que se tratava de fato de um professor do INES.

Costa (2007) afirma que, em comparação às demais gerações pesquisadas, os surdos da geração do seu pai tinham leitura de mundo, compreensão da vida, mesmo tendo sido “submetidos a práticas de controle tão sérias para se tornarem ouvintes” (p. 84). O diferencial deles

era ter um Sebastião. O que representava ter um Sebastião na escola? A figura do professor surdo, a referência, a motivação, a autoridade. Sebastião era celebridade! Sebastião transitava nos dois mundos com facilidade. Estava lá, no lado daquelas que detinham o poder e, ao mesmo tempo, conseguia manter relações com os surdos aos quais motivava a construção de uma realidade alternativa, uma realidade da qual língua de sinais faz parte! (COSTA, 2007, p. 84-85)

A aparição furtiva retorna; um profissional surdo que aparentava ser professor, mas, “na verdade” não era. Ele mesmo não ofereceu a informação correta. Costa (2007) nos revela que ele não falou de si mesmo quando da sua pesquisa e que parecia não ter percepção da importância que tem entre seus pares. Foi nas falas dos surdos entrevistados que tal realidade apareceu, e ele teria ficado surpreso ao saber o impacto da sua presença naquela época. Para nós ele também não falou muito sobre o tempo em Vitória, chegou a afirmar que ensinava eletrônica, porém à Costa (2007, p. 86) afirmou

*Eu era um tipo “faz tudo” na escola. Técnico dos aparelhos de amplificação sonora, servente do lanche dos alunos do noturno, apoio. Meio tudo lá. Quando vi a escola pela primeira vez, achei os surdos atrasados. Pensei: “Nossa, que tristeza. Como isso se dá dessa forma?” Inclusive, eu era orientado a falar oralmente sempre e não usar sinais. Isso era muito fixado, exposto constantemente. Mas não tinha problema porque eu conversava escondido. Eu falava em sinais e aconselhava os surdos a aprenderem sinais. E claro, sempre escondido. Discreto. A prática de bater nas mãos e mandar o surdo falar era normal. Precisa falar com a boca. Não fazer sinais. Era visto como uma coisa ruim. E olha que eu era acostumado a oralizar no Rio de Janeiro. Mas sempre vi o valor da Libras. Incentivei os surdos a falar em Libras.*

Ele pode ter sido cedido àquela escola para aliar dois objetivos: estar próximo da mãe doente, seu pedido, e auxiliar a escola. No livro *Cinquenta anos: uma parte da história da educação de surdos*, a Professora Ápia Couto-Lenzi



(2004), também pode ter confundido Costa (2007). A professora do INES escreveu a história da sua vida profissional. Informa que, em 1974, receberam no Instituto Oral do Espírito Santo, doação de aparelhos de mesa com os quais desenvolveria seu método para “educar a audição” de pessoas surdas (p. 137). A seguir, refere-se ao nosso entrevistado

Sebastião Orlandi, que é surdo e entende de eletrônica e eletricidade, fazia a manutenção dos aparelhos da Escola (também era nosso Secretário), conseguiu adaptar um dos aparelhos para o treinamento coletivo. Assim, a escola ganhou uma sala equipada para educação auditiva. Foi então estabelecido um horário de rodízio, quando todas as turmas se revezavam para receber a educação auditiva pelo Método “Perdoncini” (COUTO-LENZI, 2004, p. 137).

Sua colega do Instituto omitiu a informação. Sebastião era professor no INES; podia não estar exercendo a função em Vitória, mas era servidor do INES. Logo, percebemos que não havia Oficina Profissionalizante na escola e ele não exercia sua função docente; aplicava seus conhecimentos técnicos na matéria. Furtivamente, aconteceu de ser professor, embora não previsse, na contramão da proposta da escola, e com resultados excelentes, a julgar pelo relato dos surdos, seus aprendizes. Também como técnico, possibilitou aos surdos e colegas, ampliação dos trabalhos de oralização da escola. Pode ter sido por conveniência, mas ele aceitou o convite.

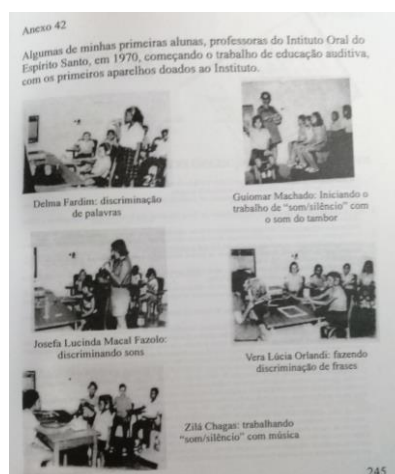


Figura 29: Anexo 42 de Couto-Lenzi (2004) com a sala para educação auditiva do Instituto Oral do Espírito Santo na qual está presente a Professora Vera Lúcia Orlandi

Na sala que montou, trabalhou sua esposa, a Professora Vera Lúcia Orlandi. A expansão do trabalho em Vitória levou Álpia Couto a ministrar cursos e formar novos especialistas para aplicação do Método Oral Puro. Naquela

escola muitos surdos aprenderam a ouvir e a falar, a julgar pelos resultados que o livro apresenta. Furtivamente, alguns, enquanto Sebastião atuou, aprenderam a falar e a ler o mundo com a língua de sinais. Quando ele retornou ao INES, em 1979, a maioria dos surdos saiu da escola, disseram os entrevistados à Costa (2007). Antes, disso, voltava para o Rio de Janeiro dirigindo.

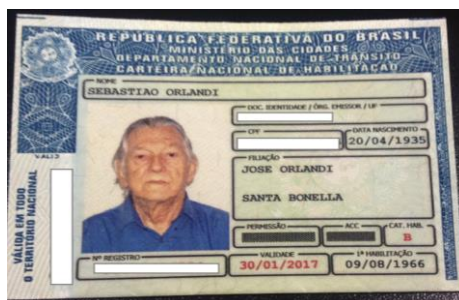


Figura 30: Carteira de habilitação de Sebastião Orlandi

É provável que ele tenha composto um primeiro grupo de pessoas surdas com licença para dirigir carro. Em 1955, a *Revista Ensino ao Surdo* da Associação Brasileira de Professores de Surdos publicou uma matéria intitulada *Pode o surdo guiar veículo?*<sup>50</sup>. A habilitação para dirigir que Sebastião conquistou, posterior ao debate da matéria, foi expedida pela primeira vez em 1966 e possibilitou seu deslocamento quando teve de voltar a trabalhar no INES.

Após a entrevista, em dezembro de 2016, encontramos-nos novamente na sala da Assines. Apresentamos a tradução livre da filmagem e pedimos que complementasse algumas questões que tinha apontado. Confirmou que foi inspetor por um dia depois que Tarso Coimbra (Vice-Diretor) o convidou para uma comissão com outros professores que faziam distribuição de material em diferentes escolas durante um ano. O professor da Oficina de Encadernação morreu e ele foi chamado para o substituir. Ficou na função por 10 anos. No contrato proposto por Ana Rímoli aparecia o termo inspetor (1958). Apenas em 2018, consultando a legislação citada anteriormente, compreendemos o motivo de ser anotado na função de Inspetor, embora atuasse como professor.

Confirmamos com Sebastião o domínio da língua de sinais por parte dos colegas ouvintes. Ele citou o Inspetor Esteves como um colega que tinha uma

<sup>50</sup> Comenta decisão favorável do Tribunal de Bruxelas, Bélgica. A matéria afirma, que nos surdos “o sentido da visão é mais desenvolvido que nas outras pessoas”, eles “não podem distrair-se com a conversação dos ocupantes do veículo”, “são mais prudentes” e “alcançam os melhores pontos” nos testes clínicos de coordenação (*REVISTA DE ENSINO AO SURDO*, 1955, p. 35). Informam que na Suíça existiam sessenta motoristas surdos sem histórico de acidentes.

língua de sinais perfeita. Outros dois professores acompanharam sua avaliação. Em 2000, Fernando de Miranda Valverde, à época, 1º Diretor Vice-Presidente da FENEIS e Instrutor de Libras, declarou que Francisco Esteves, era o único intérprete e “auxiliava muito os surdos nas repartições públicas e privadas, quanto ao atendimento” (VALVERDE, 2000, p. 35-36). A Professora Emeli Costa Leite também nos traz uma narrativa sobre esse tempo

Na década de 80, quando ingressei no quadro de profissionais dessa instituição, havia um funcionário técnico-administrativo (inspetor de aluno), chamado Francisco Esteves, que era reconhecido e respeitado pela comunidade escolar como sendo o único profissional com domínio da língua de sinais, denominada, na época, de mímica. O sr. Esteves, como era conhecido, sinalizava livremente com os alunos surdos nos vários ambientes do INES (corredores, pátio, refeitório e dormitórios), mas não tão livremente em eventos no auditório da instituição, onde, oficialmente, não era permitido. Utilizava a língua de sinais na comunicação com os alunos desempenhando o papel de intérprete, de maneira informal, pois a língua de sinais não era reconhecida como tal, não sendo tolerada por sucessivas direções dessa instituição e pela maioria dos professores, por longas décadas. Essa informação foi validada pelo professor Geraldo Cavalcanti, já citado anteriormente, em comentários realizados nos cursos que ministrava, através de declarações de ex-alunos do INES, e por mim própria, pois sou testemunha do fato quando do meu ingresso na instituição no ano de 1984 (LEITE, 2005, p. 37).

O professor nos remete a outras narrações. Ambas apontam para a circulação da língua de sinais na comunidade do INES. A diferença é que esta aponta uma liberdade nos lugares de passagem e de convívio dos surdos, exceto no auditório. Local nobre para cerimônias, para difusão de ideias quanto de debates sobre Educação de Surdos. A professora ainda frisa a validação da informação pelo Professor Geraldo Maria Magela Cavalcanti e pelo seu próprio testemunho. Ela não escolheu um testemunho ordinário, pois esse professor “sempre esteve ao lado dos surdos em suas mais importantes reivindicações” (ROCHA, 2009, p. 64). Atuou no Instituto dos anos de 1940 e 60 e organizou o Método Oral de Ensino do Português (Método Natural Global Direto Dedutivo) no qual a escrita era o recurso, aconselhando também o uso da língua de sinais “(chamada na ocasião de mímica), entre outros recursos” (LEITE, 2005, p. 29).

Ele foi entrevistado por Reis (1992) e de lá resgatamos declarações que lhe foram atribuídas: existia “uma ‘prisão’ destinada a castigar os alunos que incorriam em faltas. Pelo que nos conta o prof. Geraldo, essas ‘faltas’ eram muitas vezes ligadas a questões de homossexualismo”, nos termos da época (p.

65); “havia poucos professores que oralizavam, e, com isso, poucos alunos oralizados, o que trazia revolta entre os internos que ‘espancavam’ os que estavam oralizados (p. 66); a língua de sinais sempre foi usada pelos surdos no Instituto “ou fora dele, não importando qual método era adotado na instituição” (p. 66) e para conter seu uso foram tentadas várias estratégias “entre elas (como nos conta o professor Geraldo) impediu os alunos mais velhos de terem contato com os que ingressavam nas primeiras séries” (p. 66-67) e que Ana Rímoli, ao limitar o ensino informal da linguagem de sinais, “acreditava que conseguiria acabar com a língua de sinais “ no Instituto (p. 67); em 1934, devido a problemas de infraestrutura básica do Instituto que demonstravam o pouco interesse do governo pelos surdos, “um movimento de professores e alunos [...] passaram a limpar as dependências do INES, mediante protestos dos pais que, através de jornais, denunciaram o estado de abandono da instituição” (p. 73).

Ainda em Reis (1992), está outro relato de um surdo sobre a situação da língua de sinais. A autora avaliou que teses eugênicas constituíam raízes ideológicas do isolamento imposto aos surdos. Para ser aceita a pessoa surda precisava ser “‘normalizada’, isto é, deverá aprender a falar” (p. 72). Tal situação foi denunciada à pesquisadora em várias entrevistas que realizou. Abaixo, expomos a entrevista de Renato Sindic, primeiro surdo brasileiro a se formar na Universidade Gallaudet e publicada no *Jornal do Brasil*, em 26 de maio de 1991

Eu nasci em São Paulo, é uma cidade grande e quase não conheci nenhum surdo lá. O isolamento e a vergonha são as duas lembranças mais amargas da memória brasileira. [Depoimento de Renato ao aprender a língua de sinais, convivendo com surdos numa universidade para surdos] O que mais gostei foi encontrar pessoas. Descobri que eu era um ser social (REIS, 1992, p. 72)

Reis (1992) leu nesse depoimento mais um indício que o isolamento dos surdos tem bases ideológicas e gerou preconceito entre iguais. Há, portanto, um esforço para sustentar o que nossos professores entrevistados rememoraram: o caráter furtivo, não declarado, da língua de sinais no Instituto; uma luta constante para mitigar ou vencer o isolamento. Questões que retomaremos na Parte III.

Por fim, nesta complementação, Sebastião confirmou que não tinha nenhum contato com o Curso Normal oferecido no INES. Assistia às formaturas apenas. Havia formação de professores para o público externo, mas não vimos

narrado por ele, nem encontramos evidências de esforços à formação dos professores das oficinas. Nisto até a imprensa se enganou

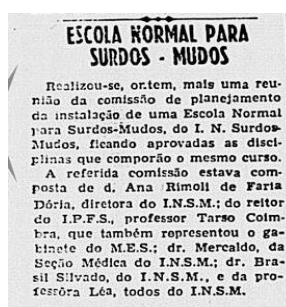


Figura 31: Matéria no *Jornal Correio da Manhã* de 22/04/1951<sup>51</sup>

Não era uma escola normal para “surdos mudos”. Encontramos a matéria de 20 de agosto de 1952, do mesmo com um título mais condizente *Curso Normal de Formação de Professores de Surdos Mudos*<sup>52</sup>. Professores surdos para surdos em turmas regulares não estava no planejamento institucional nos anos 1950, todavia, acabou acontecendo no Ensino Profissional.

### Acervo pessoal

Nesta seção, apresentaremos documentos e fotos do acervo do Professor Sebastião Orlandi que denotam parte dos seus *rastros* e com eles, *rastros* de estudantes e colegas. Surgiram questões que não podemos pesquisar, mas são *rastros* que outros possam segui-los. Ele perdeu uma parte de seus guardados devido a um ataque de cupins quando vivia em Vitória. Separamos seu acervo em três temas: Família, Trabalho no INES e Atividades associativas dos surdos. Reparámos que algumas fotos antigas tinham uma inscrição no verso



Figura 32: Informe presente no verso de fotos do Professor Sebastião Orlandi

<sup>51</sup> Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_06/8923](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_06/8923). Acessado em: abr. 2017.

<sup>52</sup> Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/089842\\_06/19689](http://memoria.bn.br/docreader/089842_06/19689). Acessado em: abr. 2017.

Reparei no detalhe - mudamos a cor original da imagem para evidenciar o “S. Orlandi FOTO - RIO” e perguntei o que significava. Ele disse que costumava ser retratista no INES e o carimbo informa que revelou a foto.

- **Família**



Figura 33: Fotos do Professor Sebastião Orlandi com tios e primos e anos depois com a filha Melissa

Na primeira foto está parte da sua família no Espírito Santo. Com a Tia Assunta, cujo rosto não aparece, o esposo Getúlio e primos. Na segunda, uma das filhas, Melissa, nascida em Vitória.

- Trabalho no INES



Figura 34: Certificado de Registro de Professor de Sebastião Orlandi

O Certificado de Registro de Professor foi expedido em 1973. Desde 1957, foi adotado o nome Instituto Nacional de Educação de Surdos. Entre o carimbo e o cabeçalho temos uma diferença considerável de dezesseis anos, mas insuficiente para atualizar o documento. Pode ter sido por economia de papel.



Na oficina de encadernação

Com equipe de colegas no INES a Belém-PA

Com colegas em restaurante

Professor João Rigo e família

Com alunos

No Congresso do Sindicato

Figura 35: Fotos do Acervo do Professor Sebastião Orlandi relacionadas ao trabalho

Na figura anterior, apresentamos fotos ligadas ao trabalho. Na foto sobre a viagem a Belém do Pará, Sebastião cita, no canto esquerdo, o Professor Jorge Mário Barreto, Chefe da Seção Escolar. Olhando a foto, falou que a equipe do INES presente ficou abismada com a realidade dos indígenas.

Num restaurante em Laranjeiras, registrou o encontro com os colegas<sup>53</sup> Almyr Rosa Levy, Professor de Douração, Francisco Cerpeloni, ex-aluno e Inspetor, e Samuel Doblins, Inspetor Chefe.

<sup>53</sup> Complementamos os nomes com base em Rocha (2007).



Sebastião guardou fotos recebidas de seus colegas e por isso foi possível mostrar o Professor João Rigo, que atuava nas Aulas de Escultura, e família, em Cabo Frio-RJ. Guardou lembrança da sua participação como delegado da Assines no 26º Congresso Nacional do SINASEFE, em 2012, Brasília.

- **As atividades associativas dos surdos**



Festa da Associação Paulista de Surdos



Com Padre Vicente Burnier e outros surdos em Juiz de Fora-MG



Passeio da Associação Alvorada para Praia de Itaipu Niterói-RJ



Festa do INES em 27 de setembro



Com duas Irmãs e uma noviça surdas, Instituto Santa Terezinha-SP em 11/09/1966



Grupo Jovens de Unidos a Cristo DAJU, campo do INES em 12/09/1982

Figura 36: Fotos de atividades associativas dos surdos

Sebastião registrou a participação na festa da Associação Paulista de Surdos. O associativismo dos surdos tem nos banquetes organizados por Ferdinand Berthier, um dos seus pilares; permitiram aos surdos mútuo apoio e

difusão da língua de sinais. Perlin (2003) afirma que nos banquetes, omitidos na história oficial, os surdos se encontravam, falavam “de política evidenciando inclusive o aspecto passa despercebido como povo surdo e nação surda” (p. 81). O primeiro banquete ocorreu em 1834 e em 1838, foi fundada a associação francesa. Em 1912, Don José Antonio Terry fundou a Associação da Argentina. Em 1954, Armando Melloni trouxe o modelo para São Paulo (SCHMITT, 2008).

Antes da associação paulista, em torno de 1923, um grupo pequeno de ex-estudantes no INES, organizou fora do eixo institucional, mas sem estatuto, a Associação Brasileira de Surdos no Rio de Janeiro, a qual objetivava “vencer as dificuldades impostas pelos ouvintes no processo educacional, isto é, a possibilidade de serem educados a partir de sua língua materna: a língua de sinais” (SCHMITT, 2008, p. 63-64). Porém, a associação foi desativada em 1929 - ou 1930, há divergências -, por várias dificuldades. O autor, que é surdo, avalia a probabilidade de que tais dificuldades decorreram do “processo de medicalização na educação de surdos no Brasil que, na época, estava em seu momento áureo, dificultando o reconhecimento da língua de sinais como elemento essencial na interação social dos surdos” (p. 64)<sup>54</sup>.

Antes da associação paulista, outra foi fundada no dia 16 de maio de 1953. A associação Alvorada Congregadora dos Surdos no Brasil, no Rio de Janeiro, cuja foto de um passeio na praia Sebastião guarda, teve a Professora Ivete Vasconcelos como fundadora, primeira presidente e única ouvinte.

Era uma organização especial para um grupo de surdos oralizados da classe alta, da qual os surdos pobres e sinalizantes não podiam participar. A presidente dessa associação era a Sra. Ivete Vasconcelos, famosa professora ouvinte e adepta do oralismo, entretanto ela, bem mais tarde, aderiu às idéias da comunicação total e também às idéias de Gallaudet<sup>55</sup>, porém, com a sua morte, assumiu a presidência dessa associação o Padre Vicente de Paulo Penido

---

<sup>54</sup> Em novembro de 1949, foi fundado o grêmio do Instituto, nomeado de Lourenço Filho (ROCHA, 2016), provavelmente, uma referência ao Pioneiro da Escola Nova, denotando uma iniciativa com elevada colaboração de pessoas que não eram alunos.

<sup>55</sup> Emeli Costa Leite afiança que Ivete Vasconcelos lutava pela educação de qualidade para os surdos no Rio de Janeiro, foi proprietária e professora da Escola de Surdos “Santa Cecília” até 1983 quando faleceu. Defendia o ensino do Português oral para os surdos e implantou o atendimento de Estimulação Precoce às crianças surdas no INES, em 1973. Em 1978, visitou o Gallaudet College, atual Universidade de Surdos, em Washington DC, retornando ao Brasil, maravilhada com a espontaneidade e alegria dos surdos que utilizavam a comunicação gestual. Esses alunos utilizavam a ASL – Língua Americana de Sinais. Faço esse registro como testemunha dos seus relatos em reuniões organizadas aos pais em sua escola, onde meu filho surdo foi aluno em 1978/79” (LEITE, 2005, p. 29). Reis (1992) entrevistou Marta Ciccone e esta afirmou que por defender a Comunicação Total, Ivete Vasconcelos foi “perseguida profissionalmente” (p. 76).

Burnier que, por quase dezoito anos, esteve à sua frente. Essa associação mantém suas atividades até hoje, mas a grande diferença dos movimentos iniciados pelos surdos no Brasil está nas Associações de Surdos fundadas pelas lideranças surdas, que inauguraram um novo capítulo nas relações políticas entre surdos e ouvintes (SCHMITT, 2008, p. 65).

A pesquisa de Schmitt (2008) recuperou os rastros associativos dos surdos em decorrência do seu objetivo principal, introduzir as narrativas do Professor Francisco Lima Júnior (Chiquito). Por meio da história, memória e identidade, desse professor é possível elucidar a caminhada realizada pelos surdos de Santa Catarina. Ele foi aluno do INES de 1937, aos 8 anos, até 1946 (na página 89 está a ficha de matrícula). Adiantamos que, em 1946, aos 18 anos de idade, voltou para Florianópolis-SC, procurou por pessoas surdas nas várias cidades do estado. “Ele começou a dar aulas numa garagem situada à Rua Francisco Tolentino, passando a ser ali a primeira escola para surdos de Florianópolis” (p. 104). Francisco “ensinava desenho, linguagem escrita, vocabulário básico, gramática, geografia, história do Brasil e conhecimentos gerais” (p. 104). Levou para seu estado “o modelo de associação e fez um projeto de escola para surdos com a esposa de ouvinte que ajudou o Francisco” (SCHMITT, 2008, p. 104). Sugerimos essa fonte para conhecer esse outro professor surdo que, sem habilitação, contribuiu com a educação de seus pares.

As fotos de Sebastião Orlandi denotam a relação entre os surdos e as religiões. Como visto no Contexto de Estudo, em que Doutrina Cristã compunha conteúdo de formação durante o Brasil Império, e na Parte I, o Cristianismo é traço comum nos debates e práticas educacionais para surdos. Recomendamos aprofundamento do tema com Silva (2011), cuja tese analisou a relação entre a atividade missionária das Igrejas Católica, Batista e Testemunhas de Jeová no processo de constituição da surdez como particularidade linguística. Entre suas conclusões, Silva (2011) afirma que: a Igreja Católica é fomentadora do associativismo civil; organizadora da distribuição de capital social e político; e, por meio das publicações de Padre Eugênio Oates, cristalizou um léxico na língua de sinais apropriado também por Protestantes e Testemunhas de Jeová.

O Monsenhor Vicente de Paulo Penido Burnier, foi “o primeiro padre surdo da América Latina e do Brasil, e segundo do mundo” (CNBB, 2009). Nasceu numa família de nove irmãos, dos quais ele e João Bosco Penido Burnier -

assassinado após se tornar preso político<sup>56</sup> - ordenaram-se padre. Em reconhecimento aos serviços prestados, recebeu o título de monsenhor. Vicente Burnier nasceu em 1921 e, em 1951, foi à “Roma e ser ordenado pelo próprio Papa da época, Pio XII, justamente por causa de sua deficiência” (CNBB, 2009). Precisou provar “ser capaz de falar, uma das mais importantes exigências para o sacerdócio. A Cúria Romana teria ficado surpresa ao ouvir de Vicente Burnier palavras ditas em latim”<sup>57</sup>. Ele se destacou por fundar 18 Pastorais dos Surdos no Brasil e três pastorais fora do país.

Sebastião registrou a visita ao Instituto Santa Terezinha, em São Paulo, junto a duas Irmãs e uma noviça surdas, em 11 de setembro de 1966. Aquele instituto foi fundado em abril de 1929, em Campinas-SP, pela Congregação de Nossa Senhora do Calvário. Foi transferido para a cidade de São Paulo, em 1933, num prédio doado pelo otorrinolaringologista Otoni Rezende Barbosa, interessado na educação dos surdos. Era uma escola particular para surdos<sup>58</sup>.

A foto do 1º aniversário do Grupo Jovem Deficientes Jovens Unidos a Cristo (DAJUC) no campo do INES foi tirada em 12 de setembro de 1982. A Pastoral dos Surdos foi iniciada por um grupo de alunos do INES, com o apoio das Irmãs Beneditinas, do Monsenhor Vicente Burnier e da Professora Orquidea Bahia<sup>59</sup>.

Na foto que Sebastião *Festa do INES em 27 de setembro*, não reconheceu ninguém. Mas reafirmou que essas festas eram e são um momento de confraternização marcante para os surdos. Na pesquisa na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional encontramos muitas matérias sobre as comemorações pela fundação do Instituto, além de bailes e atividades esportivas<sup>60</sup>.

---

<sup>56</sup> A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 2010, informou que o Estado brasileiro reconheceu em 19 de abril, com 33 anos de atraso, que João Bosco Penido Burnier, foi assassinado em 1976, por um policial quando foi à delegacia para defender duas mulheres que eram torturadas. Burnier tornou-se nome de uma ONG em defesa dos Direitos Humanos e de escolas em Minas Gerais e Mato Grosso. Trabalhou como missionário em Diamantino (MT), cuidando de membros das etnias Bakairi e Xavante, cujas línguas ele conhecia e falava. Fonte: <http://www.cnbb.org.br/apos-33-anos-brasil-reconhece-o-assassinato-do-padre-joao-bosco-burnier-como-crime-politico/>. Acessado em: out. 2017.

<sup>57</sup> Disponível em: <http://effathajf.blogspot.com/p/coordenacao.html>. Acessado em: out. 2017

<sup>58</sup> Disponível em: <https://www.institutosantateresinha.org.br/sobre-nos/>. Acessado em: out. 2017.

<sup>59</sup> Disponível em: <http://arqrio.org/noticias/detalhes/2533/pastoral-dos-surdos-comemora-33-anos-de-fundacao>. Acessado em: out. 2017.

<sup>60</sup> Matéria do *Jornal O Globo Sportivo*, de 13 de janeiro de 1940, *Aqui se faz o Brasil forte de amanhã - Como surgiu a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, seus programas e sua finalidade* (ANEXO H, p. 508), informa que a Escola da Universidade do Brasil não tinha instalações próprias, usava em parte o Fluminense Football Club e o INES. Mello (1996) afirma que nas salas emprestadas do Instituto funcionavam a estrutura administrativa e as aulas

## O PROFESSOR DE MINAS GERAIS - JOSÉ VICENTE DE CAMPOS

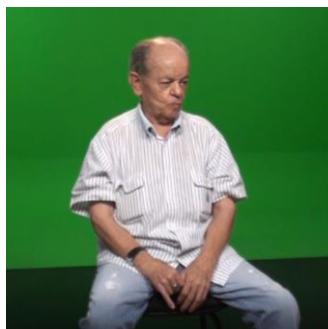


Figura 37: Professor José Vicente de Campos no depoimento para o filme

A entrevista foi realizada em 27 de março de 2017, com a presença do Professor Sebastião Orlandi para auxiliar na comunicação. Recebemos apoio da Assines que cedeu o local para a gravação. A câmera foi operada por Bruno Mendes, doutorando da Universidade do Porto.

Sebastião também contribuiu com a revisão da transcrição da entrevista para a qual usamos o livro *O INES e a educação de surdos no Brasil* (ROCHA, 2007). Nesta entrevista tivemos dificuldades para compreender as respostas porque o professor usava muita datilologia. Por isso, em alguns trechos foi necessário repetir as respostas em Português escrito; ou seja, usamos comunicação multimodal. No depoimento para o filme ele nos concedeu a seguinte apresentação inicial:

*Comecei a estudar no INES em 1945. Então, meu primo aqui do Rio avisou que tinha o INES, que tinha surdos. Eu não sabia de nada. Eu morava na fazenda. Ele escreveu porque eu não sabia. Escreveu para o Rio e juntos fomos de trem, Maria fumaça, fomos até o Rio. Chegamos e pegamos o bonde, com meu primo. Me espantei quando cheguei. O INES era enorme. As casas na fazenda eram pequenas. O INES era grande, eu me assustei.*

*Entre um pouco confuso. O médico do ouvido veio e eu não queria: não, não! Chorei. O médico pediu calma. O médico me examinou no terceiro andar. Meu primo foi embora. Eu fiquei procurando por ele assustado, mas continuei, fiquei estudando até o ginásial. Armando, o diretor, usou aparelhos, fez mais exames profundos e eu ouvia muito pouco.*

*Eu estudei, aprendi. Professores me ensinaram a escrever, as técnicas para falar e sentir a fala. Parece que minha fala era estranha. Falava errado. Fechavam meu nariz. Não deu certo. Fiquei apenas para escrever, normal.*

---

teóricas. Ignácio, um dos participantes da pesquisa - que trabalhava como garçom numa empresa que prestava serviço ao INES e foi trabalhar na escola por indicação de Armando Lacerda - apontou como um dos motivos que levou a Escola ao Instituto a amizade entre os diretores. No anexo na entrevista completa José Ignácio Alves de Souza comenta seu trabalho e a relação da equipe do Instituto quando a maioria dos alunos entrava em férias. Ver também Rocha (2007), nota 13 (p. 56).

Essa narrativa de apresentação de José Vicente nos leva a refletir sobre o impacto dessa experiência sobre uma criança de sete anos, de meio rural, provavelmente, sem uma comunicação eficiente com estranhos. Susto, espanto, solidão, até se acostumar e ficar tudo “normal”.

Ficar apenas para escrever, naquela época significava que apesar de ter ingressado com pouca idade, não foi bom candidato para aquisição de língua oral. Talvez explique o motivo de usar datilografia, além de Libras. Rocha (2009) confirma que nos anos 1930 e 40 formaram-se gerações de alunos que utilizavam mais a comunicação manual e menos a língua de sinais.

Destacamos os trechos com as seguintes tensões, impasses e estratégias: (1) Sobre ingresso como aluno e como professor contratado pela Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB); (2) Sobre contratações e vínculos diferentes entre os professores surdos; (3) Sobre clientela das oficinas e a caixa escolar; (4) Sobre aprender línguas, compromisso com a aprendizagem dos alunos e preocupação com o futuro deles; (5) Relação com professores ouvintes; (6) Da rotina no Instituto; (7) Sobre as resistências dos surdos e a Revolta dos alunos em 1950; (8) Sobre ter sido reconhecido; e, (9) Sobre a luta pela efetivação no quadro de servidores públicos federais e enquadramento.

### **(1) Sobre ingresso como aluno e como professor contratado pela CESB**

Por favor, diga seu nome e quanto tempo trabalhou aqui no INES.

**Vicente:** *Estudei aqui no INES desde 1945, tinha 07 anos [Família de Barbacena- MG], até 1957; acabei. Depois, em 1958, a Diretora Ana Rímoli.* **Sebastião:** *Disse Capitão Tarso Coimbra.*

**Vicente:** *Procuravam alguém para oficina e me escolheram para a Oficina Pré-vocacional onde ensinava coisas simples, massinha, furação na máquina (Usou classificadores para mostrar). Ensinava aos poucos. Depois veio o Professor Rolão [Rodolpho da Cruz Rolão], que substituiu Ana Rímoli, e me mudou para Oficina.*

Você trabalhou em qual oficina? **Vicente e Sebastião:** *De Encadernação.* **Vicente:** *A oficina ficava ali, onde hoje é a audiologia.* **Sebastião** *confirma.* **Vicente:** *Não, não era ali, antes era lá na frente, de frente para a rua [Informação que eles confirmaram após a filmagem na qual os dois revisitam os locais e descrevem onde aconteciam as atividades realizadas no Instituto].*

**Sebastião:** *Era onde está a copiadora, depois veio aqui para dentro. Era um lugar enorme e todo dividido em compartimentos (Usando classificadores). Depois, a oficina mudou para cá, ficou aqui dentro. Depois, mudou onde hoje fica parte da audiologia (Apontou para o galpão ao lado da sala usada pela Assines).* **Vicente** *[Aguardando minha atenção]: sim, onde está a audiologia, primeiro era a Sapataria e a Encadernação, lá fora. Daí o Diretor Pedro Cylleno [Pedro Eziel Cylleno] mudou tudo, ficou confuso (Intensificou com expressão facial).*

Em que ano você começou a trabalhar como professor?

**Vicente:** *Comecei a partir de 1958. Terminei meus estudos em 1957. Daí a Diretora Ana Rímoli me escolheu. Primeiro Sebastião, como inspetor. Depois, me chamou para ser professor de Encadernação.* **Sebastião:** *Mas foi um dia e acabou.* **Vicente:** *Não era pago pelo governo não*

[Datilografaram, mas eu não entendi. Passaram a escrever], era pela CESB [No livro de Rocha (2007) está o significado da sigla Campanha para Educação do Surdo Brasileiro]. **Vicente**: você conhece?

Não conheço [Conhecia a existência da campanha, mas não tinha lido a relação entre a mesma e o pagamento de salários de funcionários].

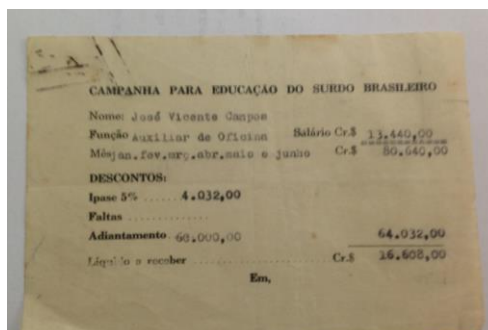


Figura 38: Recibo de pagamento para Auxiliar de Oficina da CESB

O recibo acima nomeia o José Vicente como Auxiliar de Oficina. Recebeu vencimentos acumulados em seis meses. O documento não está datado, mas pelos relatórios estimamos que corresponda a algum momento no período de 1958 a 1960.

Herculano (2007) avalia que a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB)<sup>61</sup>, e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão, foram pioneiras. O Governo Federal iniciava implementação de atendimento educacional em âmbito nacional para as pessoas com deficiência, o que Tobias Leite já orientava.

Além de contratação pelo INES como órgão do governo federal, a partir de 1957, era possível contratar pela CESB. Foi uma forma de ingresso na docência para alguns ex-alunos surdos. O Decreto n.º 42.728/1957 instituiu a campanha para “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 o Território Nacional” (BRASIL, 1957, Art. 2º). Para execução de seus objetivos, Art. 3º, a campanha deveria “custear o pagamento de professores e de pessoal técnico, em caráter permanente ou temporário, nas unidades de Federação, com igual objetivo” (alínea f). O Art. 4º definiu que a direção da campanha seria a mesma do Instituto; o gestor designaria seus assessores.

Após a ditadura de Vargas, as forças liberais utilizaram de campanhas para desenvolver o desenvolvimento do país, incluindo a busca pela erradicação do

<sup>61</sup> Para mais detalhes sobre CESB e o Curso Normal ver Freitas (2016).

analfabetismo. Assim sendo, em 1947 e 1952 foram lançadas a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes e a Campanha Nacional de Educação Rural, respectivamente. Em 1949, os especialistas avaliaram que tais campanhas, por si, não resolveriam o problema. Soares (1996) sublinha que, apesar do declínio das outras campanhas, sobretudo em 1959, a CESB foi indicada porque não havia nenhuma política para a Educação Especial. O próprio CENESP foi criado só em 1973. A CESB proporcionou um crescimento significativo no atendimento aos surdos.

TABELA 1		
Criação de instituições especializadas ou de classes especiais para deficientes auditivos no Brasil - 1935 a 1974		
Período	Média anual	Maior número em um ano
1935 a 1956	1,5	3(*)
1958 a 1965	13,75	23(**)
1966 a 1974	32,11	53(***)

Fonte: MEC/CENESP. *Educação especial - 2º vol. cadastro geral dos estabelecimentos do ensino especial*  
 (\*) 1951 e 1953  
 (\*\*) 1963  
 (\*\*\*) 1970

Figura 39: Tabela 1 de Soares (1996, p. 166) com o atendimento aos surdos após CESB

Entretanto, Soares (1996) avalia que aos analfabetos a expectativa era que deixassem de estar à margem; deveriam aprender a ler e escrever para se ajustarem socialmente. Quanto “ao surdo bastaria deixar de ser mudo para tornar-se útil e produtivo” (SOARES, 1996, p. 168). A campanha não mencionava a escolaridade dos surdos e os discursos ufanistas relativos à CESB não consideraram as avaliações sobre as campanhas anteriores, entre as quais, o fracasso do Ensino Primário para ouvintes (SOARES, 1996). Embora a instrução dos alunos surdos não tenha sido garantida, houve a profissionalização, ainda que sem habilitação, de ex-alunos surdos como José Vicente.

Nos Anais da Primeira Conferência Nacional de Professores de Surdos, promovida pelo Ministério da Educação e Cultura e pela CESB, em 1959, a apresentação da nova estrutura do Instituto esclareceu o número e as categorias dos servidores. O documento explicita os casos excepcionais para promoção nas carreiras. Na letra “c”, ele se refere a quinze professores de ofício, que foram promovidos por “serem os mais antigos do Instituto Nacional de Educação de Surdos, pela comprovada assiduidade e competência, sempre dedicados à prática do seu magistério especializado, antiguidade, ao passo que os novos



trinta e cinco da mesma categoria, passam a perceber” (BRASIL, 1959, p. 33) vencimentos menores, de acordo com o nível alcançado.

## (2) Sobre contratações e vínculos diferentes entre os professores surdos

**Vicente:** Não era pago pelo governo não, pela CESB. **Vicente:** Você conhece?

Não conheço.

**Vicente:** Depois veja documento do INES [Os dois falaram juntos e pedi para responderem um a cada vez]. **Sebastião:** Governo assina [Fez sinal de inspetor e provisões]. **Vicente:** Salários mensais demoravam, mas Sebastião era por verba diferente. **Sebastião:** Ele era diferente. Ele recebia pela campanha, mas governo deu provisões para pagar atrasados. Na época de JK, da construção de Brasília, o salário atrasou na Verba tipo 3. **Vicente:** Parece que diretor do INES estava com dificuldade, pedia. Dinheiro era de menos. Eu trabalhei e consegui me enquadrar depois. **Sebastião:** Depois, ele foi enquadrado.

Então, vocês tinham essa diferença...

**Sebastião:** Verba do governo... Tinha três tipos de verba e a minha era do tipo 3. O meu salário acumulou um ano. Em dezembro, eu recebi todo o montante. Um dinheiro muito bom. Eu dormia e comia no INES, não tinha dinheiro. A partir de janeiro atrasou de novo um ano, continuei morando no INES. Diretora Ana sabia, Capitão Tarso também. E o mesmo acontecia com os ouvintes. Em dezembro, recebi. Isso repetiu por 3 anos, de 1956, até a lei em 1958, com o contracheque oficial.

Vicente, e com você era igual?

**Vicente:** Igual, igual. Também vivia no INES. **Sebastião:** Aproveitava para guardar meu dinheiro...

Ficaram mais evidentes as diferenças de vínculo e contratação entre os professores. Em comum, suas precárias condições e atrasos nos salários. Porém, uma diferença relevante era a necessidade de residir no Instituto.

A situação do professor residente aponta para um tema importante que pode ser problematizado em outros estudos. O Regimento Interno do INES de 1949, no Art. 30, afirmava que “deveriam residir” na sede ou prédios situados nos terrenos do Instituto certo grupo de servidores e entre eles “aqueles servidores que, a critério do Diretor, a conveniência do serviço o exigir” (BRASIL, 1949). O Regimento de 1956, no Art. 33 mudou para “poderiam residir”, mantendo os mesmos critérios. Aspectos que podem ser considerados: durante o período inicial de atuação desses professores, ex-alunos, o Instituto ainda funcionava como internato; a alocação de verbas e rubricas para incluir os custos para manutenção dos funcionários; as anotações sobre a rotina de trabalho e deslocamento desses adultos; implicações do fato de professores e alunos residirem num mesmo local.

### (3) Sobre a clientela das oficinas e a caixa escolar

**Vicente:** Qualquer pessoa vinha ao INES, aproveitava e vinha, pedia alguns livros, dez, cinco... Entregava velho aqui no INES e alunos surdos, que aprendiam encadernação, faziam novo (Peguei o papel e escrevi "recuperação de livros". Os dois confirmaram. O nome correto foi lembrado logo a seguir e escrevi: "restauração". Os dois confirmaram). **Sebastião:** Eles [O público que ia ao INES] pagavam e [O valor] ia para a caixa escolar. **Vicente:** Conhece douração?

Sim.

**Vicente:** (Usa classificadores mostrando o processo de douração nas capas e nas lombadas dos livros) Hoje, não tem mais, é só imprimir (Sorriso amarelado, balança os ombros).

Pesquisei na Biblioteca Nacional o termo "alunos surdos" e encontrei livros que não tinham relação com surdez, mas informavam que a douração havia sido realizada por alunos surdos do INES.

**Vicente e Sebastião Sorriem.**

A pesquisa na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional retornou matérias sobre acontecimentos no INES (formaturas do Curso Normal, festas, problemas na gestão, denúncias variadas, informes sobre hospedagem de artistas e esportistas na instituição). Outro aspecto interessante que apareceu na pesquisa, também em Rocha (2007), mas não tivemos condições de investigar. Seria importante compreender como a imprensa se referia e noticiava o INES.

Um dado relevante para nossa análise são evidências de proximidade na relação do Instituto com a população da cidade, para a qual os serviços oferecidos nas oficinas contribuíram. No catálogo de Obras Gerais da Biblioteca Nacional, ao usar o descritor *alunos surdos* e selecionando os detalhes da primeira obra encontramos *rastros* dos trabalhos como está na figura a seguir.

The image shows two screenshots of the Fundação Biblioteca Nacional website. The left screenshot displays the details of a book titled "Aula de história da arte / lições do prof. Francisco Ignacio Marcondes Homem de Mello". The right screenshot displays the details of a book titled "Oficina de douração de livros / oficina de douração de livros".

Figura 40: Resultado da busca na Biblioteca Nacional sobre o trabalho das Oficinas do INES

A obra *Aula de história da arte - lições do Prof. Francisco Ignacio Marcondes Homem de Mello*, passou pela tipografia do Instituto em 1903. A

Biblioteca Nacional solicitou o trabalho oferecido pelo Instituto, em 1893. Rocha (2009) avaliou documentos da gestão do Diretor Custódio Martins e localizou despachos de instituições públicas e privadas solicitando esses serviços.

Em depoimento filmado, a Professora Léa Carneiro, falecida, afirmou que as oficinas eram muito importantes, sendo a de encadernação considerada a melhor da cidade; “as pessoas faziam fila” (INES, 1997, aos 14’20”). Os desenhos realizados pelos alunos eram tão primorosos que engenheiros faziam encomendas para seus projetos. As produções em Artes Plásticas também eram primorosas. Nas exposições, os alunos eram muito elogiados.



Figura 41: Matérias divulgando a Exposição de trabalhos de diversas oficinas dos alunos no *Jornal Diário de Notícias* em 19/12/1942<sup>62</sup> e a Exposições de Artes Plásticas no *Jornal Imprensa Popular* em 04/11/1956<sup>63</sup>

Os serviços, parte da formação profissional, eram pagos pela população e os regimentos determinavam a administração deste caixa escolar. À época dos professores entrevistados, o regimento legislava que (BRASIL, 1956) à Seção Escolar competia “manter o registro pormenorizado dos trabalhos executados pelos alunos” (Art. 9º, Inciso III, § 4º) e aos mestres responsáveis pelas diversas modalidades de Ensino Profissional e Industrial incumbia:

- e) anotar os trabalhos executados individualmente, pelos alunos bem como a nota de aproveitamento de cada um;
- f) confeccionar os orçamentos dos trabalhos a serem executados e registrar em livros próprios a produção e o movimento de entrada e gasto de material;
- g) dar saída aos artefatos, com a declaração dos respectivos valores e nome dos alunos que os tiver fabricado (BRASIL, 1959, Art. 22).

Os alunos recebiam uma parte do que era vendido. O que sobrava da renda oriunda da venda era recolhido ao Tesouro Nacional. Mestres e pessoal das

<sup>62</sup> Disponível: [http://memoria.bn.br/DocReader/093718\\_02/12578](http://memoria.bn.br/DocReader/093718_02/12578). Acessado em: abr. 2017.

<sup>63</sup> Disponível: <http://memoria.bn.br/DocReader/108081/12193>. Acessado em: abr. 2017.

oficinas não podiam fazer trabalhos particulares (Art. 30). Em 1942, em entrevista à Revista do Serviço Público, o Diretor Armando Lacerda afirmou que

Em 1933, foi restabelecida a concessão de percentagens aos alunos, extraídas da renda das oficinas, medida essa que o antigo regulamento previa. A partir dessa data, tem o Instituto recolhido à Caixa Econômica, em cadernetas nominais, as importâncias correspondentes às percentagens sobre o valor dos trabalhos executados pelos alunos nas diversas secções profissionais (RIBEIRO, 1942, p. 74).

O depósito chegou a chamar a atenção de pessoas mal-intencionadas. Na Hemeroteca Digital encontramos uma matéria sobre o desvio de verbas destinadas aos alunos por funcionário da Caixa Econômica.



Figura 42: Matéria do *Jornal Diário da Noite* sobre funcionário que desviou depósito de alunos das Oficinas do INES (06/06/1950)<sup>64</sup>

Não foi possível pesquisar as normas sobre depósito e devolução dos valores aos alunos, no período em que nossos entrevistados foram professores. Veremos nos Relatórios de Atividade de José Vicente, referências ao tema.

Todavia, percebemos a incorporação de ex-alunos no quadro de funcionários como prática permanente no Instituto, ainda que em funções diferentes: como repetidores, como operários nas oficinas, como inspetores, como professores nas oficinas e, mais adiante, como instrutores de língua de sinais (não contabilizamos os assistentes educacionais porque eram bolsistas).

<sup>64</sup> Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/221961\\_03/3437](http://memoria.bn.br/DocReader/221961_03/3437). Acessado em: abr. 2017.

#### **(4) Sobre aprender línguas, compromisso com a aprendizagem dos alunos e preocupação com o futuro deles**

**Vicente:** *Aprendi e vi. Hoje, o estudo é diferente, mais fácil. Eu, surdo, sofria para aprender, difícil.... Surdos precisavam falar, infelizmente.*

*[Vicente e Sebastião listaram os nomes dos demais professores das oficinas que foram usados na identificação das fotos dos seus acervos pessoais e do Professor Narciso Paiva].*

Vicente, você começou em 1958 aqui. Como se comunicava com os alunos?

**Vicente:** *Trabalhava, ensinava (Usou classificadores para reproduzir as atividades ligadas à encadernação). Com os mais novos era mais difícil, [Frequentavam as aulas nas suas] séries até quarta-feira. Depois eles iam.*

Sua relação com eles, como se comunicava com os alunos? (Vicente pareceu não entender. Sebastião descreveu: Você trabalhava, ensinava, usava para eles aprendiam... Fez sinal de costurar).

**Vicente:** *(Repete sinais que mostravam etapas de encadernação e classificadores) Vou mostrar nos documentos, relatórios.*

Você usava Libras ou falava?

**Vicente:** *Libras. Com aluno novo eu usava papel, atividades mais fáceis como fazer envelope e, à medida que ele ia se desenvolvendo, aumentando a série, ia se acostumando. Tinha surdos muito difíceis. Tive um com problema mental [Citado no Relatório de Atividades de 1979]. Eu incentivava: dá, é capaz. Ensinei. Foram quatro anos difíceis (Expressão do rosto se fechou; mordeu os lábios com os dentes), mas aprendeu bem, consertava tudo com agilidade. Com paciência, foi. Discutia com professor à noite. Ele foi subindo de série e, hoje, sumiu. Foi. Sumiu, mas tinha capacidade. Eu tive paciência, foi difícil. Alguns professores não queriam. Pela manhã estudavam [Alunos], à tarde não queriam ir para oficina: - Professor chato!*

**Sebastião:** *Alguns alunos gostavam de Encadernação. Os alunos que não gostavam: - Que saco! (Fez cara feia).*

**Vicente:** *Professores reclamavam para ensinar alunos com problema mental, era difícil. Eles ficavam nervosos. Eu dizia: - Eu posso. Eu reclamava e eles ficavam quietos e me obedeciam. Eu era duro. **Sebastião:** Sim, ele era duro, exigente (Batendo bem as mãos). **Vicente:** Eu reclamava e eles aprendiam.*

Você fazia um trabalho difícil, restauração...

**Vicente:** *Isso. E hoje, isso acabou, infelizmente. Eu ensinava com Libras e ele aprendia, mas no futuro trabalhando num lugar qualquer, ia ficar como? Trabalhar onde? Ensinava e ele aprendia o quê? Envelope, outras coisas para ele trabalhar, seguir esse caminho. Você trabalhar não quer? (Como se falasse com um aluno) Com paciência, 1,2,3 muitos somados no futuro se aposentarão como ensinei. Aprendiam mesmo! Agora, hoje, acabou. Pára e o surdo não sabe nada... Agora, o trabalho é diferente...*

**Sebastião:** *Hoje, as oficinas estão fechadas e o que tem aí?...*

Em que ano fecharam as oficinas?

**Vicente:** *Eu me aposentei em 1999. Fechou. **Sebastião:** Confirmou o ano. **Vicente:** Eu me aposentei e a oficina parou, fechou. Oficina, só de limpeza. A Encadernação parou. As outras pararam. Precisava... Era importante (Nós olhamos sacudindo a cabeça). Então, INES piorou. Precisava continuar. Não acontece nada. A Diretora Stny [Stny Basílio Fernandes dos Santos] que fechou. Depois Diretor Marcelo [Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti] substituiu ela e continuou igual.*

O espaço da oficina, da Educação Profissional, novamente é descrito como um lugar para o desenvolvimento da língua de sinais pelo professor e pelos alunos; a furtiva língua de instrução. Sua narrativa oportuniza perceber o fazer pedagógico e atenção de um professor não habilitado e sem formação

acadêmica. Que apostou na capacidade do aluno, em especial daqueles que outros não queriam. A subsistência aparece aqui como preocupação de quem viveu isso e optou pela oportunidade de trabalhar no INES, diferente de considerar que os surdos não podem ir além do trabalho braçal. Usufruiu das opções de formação engendradas no Instituto ao longo do tempo.

Os professores surdos que ingressaram no INES por concurso público não citaram os professores aposentados. Por outro lado, também não foram mencionados por Sebastião e José Vicente, monitores, assistentes educacionais e instrutores de Libras que foram atividades desenvolvidas pelos alunos surdos à época que se aposentaram (FLÔRES, 2005).

### (5) Relação com professores ouvintes

Como era a relação entre professores surdos e ouvintes?

**Vicente e Sebastião juntos:** Boa. **Sebastião:** Mas, professores ouvintes não sabiam nada de Libras, só falavam. **Vicente:** Poucos sabiam Libras. Quem conhecia mais eram os amigos. **Sebastião:** Alguns sabiam, outros não. **Vicente:** - Quer aprender? (Simulando falar com um colega ouvinte). Alguns continuavam sem saber; nunca aprenderam. Eu sei, fiquei aqui.

Que relacionamento pode ser bom, se ele, de fato, não acontece? Apenas os colegas mais chegados, os considerados amigos, sabiam mais língua de sinais. Quem não aceitou o convite, *quer aprender?* Por que não aceitar? Como lidar com essa resposta? Seria indiferença, desconhecimento, timidez?

### (6) Da rotina no Instituto

E o trabalho pedagógico? Alunos tinham aula pela manhã e oficinas à tarde. Tinha reunião para falar sobre os alunos?

**Vicente:** Muito tempo atrás, na manhã estudavam, e à tarde, todo mundo trabalhava. Eu cresci assim. Pela manhã, estudava com uniforme e, à tarde, uma espécie de macacão para trabalhar nas oficinas. Tomava banho, jantava. Pela manhã, ginástica. Tinha uma espécie de tênis; não era desse não (Apontou para o que ele mesmo estava usando). O sapato era bom! Hoje, acabou. Antes, o sapato era feito no INES, não comprava. **Sebastião:** Isso. Nunca comprava não, fazia aqui. **Vicente:** Era bom, fazia aqui. Agora (Expressão de desdém). Antes, se respeitava horário, agora... Se atrasasse era descontado e, com medo, vinha.

Os professores entenderam que a pergunta era sobre o tempo quando eram alunos e não como docentes.

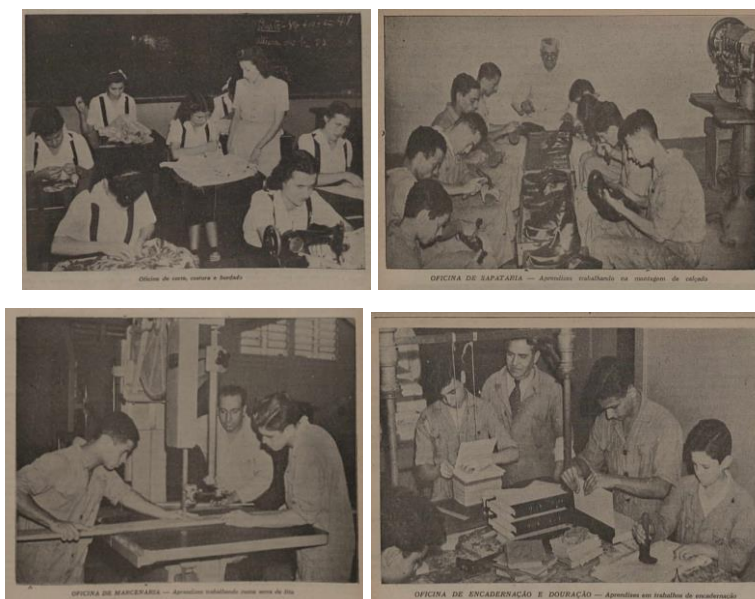


Figura 43: Fotografias das Oficinas de Corte, Costura e Bordado, Sapataria, Marcenaria e Encadernação e Douração em Ribeiro (1942, p. 69, 70, 71, 72)

As fotografias presentes na matéria de Ribeiro da Revista do Serviço Público são de 1942, portanto, apenas três anos antes do ingresso de José Vicente como aluno. Pode-se notar a diferenciação de expectativas para cada gênero; meninas só aparecem nas oficinas da primeira foto.

Na matéria - que reparamos repetir o que foi publicado no *Jornal Diário de Notícias* em 19 de dezembro de 1942 - o Diretor Armando Lacerda afirmou que, em 1930, apenas a Oficina de Encadernação e Douração funcionavam porque a de Sapataria seria rudimentar; ambas iniciaram em 1925 (Decreto n.º 16.782). Em 1932 (Decreto n.º 21.069), o Ensino Profissional foi ampliado com a criação das novas seções de “Trabalhos em Madeira e a de Corte e Bordado (externato feminino), sendo ainda ampliada a Oficina de Sapataria que passou a constituir a seção de Trabalhos em Couro” (RIBEIRO, 1942, p. 73). A partir daquele ano, as condições do Ensino Profissional teriam melhorado devido a ampliação das antigas oficinas e às novas instalações para as Oficinas de Marcenaria e Entalhação, Costura e Bordado, e o recebimento, nas Oficinas de Encadernação e Douração, das máquinas da Oficina da Biblioteca Nacional que foi extinta.

Em 1933, foi adotado o sistema do rodízio para melhorar o estudo das aptidões dos alunos, e definitivamente reorganizado em 1935, instituindo o

Curso Pré-vocacional<sup>65</sup>, onde José Vicente atuou. Neste, esperavam observar as qualidades vocacionais dos alunos. O plano vigorou em 1936 e 37 com ótimos resultados, paralisando durante as obras de 1938. Em 1940 e 1941, houve nova interrupção devido às obras e, em 1942, a legislação impediu a admissão no curso profissional dos alunos menores de 10 anos, destinando aos mesmos as aulas de trabalhos manuais. Isso explica a diferença entre a Oficina Pré-vocacional descrita por José Vicente desta, nos anos de 1940.

A narrativa dos professores indica que as oficinas qualificavam os alunos e retribuíam seus trabalhos com recursos financeiros. Tanto aqui quanto no depoimento para o filme, os professores comentaram acerca dos sapatos e uniformes que eram produzidos no Instituto. Para Rocha (2009), Armando Lacerda defendia como objetivos para a educação de surdos o mesmo que já vinha sendo adotada por seus antecessores: conhecer uma linguagem e a habilitação profissional. No que se refere ao primeiro, no entanto, a sua diferença era um plano pedagógico para o perfil de cada aluno.

## **(7) Sobre as resistências dos surdos e a Revolta dos alunos em 1950**

Sebastião, pergunta se ele sabia sobre direitos de trabalho?

**Vicente:** *Eu cheguei no INES em 1945 e inspetores sabiam Libras. Era perigoso uso da Libras entre surdos (Faz sinal de medo, entre os surdos). Então, com cuidado... (Concentra os sinais como se escondendo para ninguém ver).*

*Em 1945, Diretor Armando, era duro, médico, tinha audiologia, aprender a falar, outras coisas, mas ele ajudava, tinha coração bom; era bom. Em 1946, estava tudo certo. Em 1947, aconteceu aqui no INES, militares, armas, caminhões enormes com soldados que passavam na rua. Os surdos viam... - Oi, tudo bem? (Cumprimentando os soldados na rua). Mas não entendiam nada. Os professores das oficinas me avisaram que o diretor tinha saído. Eu me assustei: - Saiu por quê? Os inspetores sabiam Libras.*

*O diretor que substituiu foi Antônio [Antonio Carlos de Mello Barreto]. Continuou um pouco [A mesma situação], mas a comida que era servida foi trocada. Piorou, era pouquinho e os alunos protestaram, jogando a comida. Inspetores não foram pagos e alguns desistiram. Esses inspetores sabiam Libras, então, os alunos tinham um pouco de medo. Mudaram e os novos não sabiam Libras. Surdos viram que ficava mais fácil enganá-los. Os novos inspetores não sabiam Libras, não conseguiam ensinar. Ficou uma bagunça em 1947, 1948, 1949... foi piorando até 1950. As camas foram jogadas da janela do terceiro andar. As pessoas ficaram admiradas (Expressão de susto). A polícia com quepe vermelho mandou parar. Os surdos calaram, ficaram com medo. Foram verificando (Mesmo sentado balançava as pernas como se os policiais estivessem andando e vasculhando ao redor). Quem estava agitando foi preso. Juntaram todo mundo no ginásio de castigo. Investigaram. O governo mandou Ana Rímoli e capitão Tarso Coimbra. Ele foi convidado para investigar alunos, os bons ficaram. Diretor Antônio ficava na*

<sup>65</sup> A Constituição de 1937 abordou o Ensino Profissional, Técnico e Industrial e estabeleceu que “as escolas pré-vocacionais e profissionais, destinadas às classes menos favorecidas, constituíam dever do Estado...” (BRASIL, 1937 apud VIEIRA & JUNIOR, 2016, p. 157)



*casa onde hoje é a biblioteca. Acabou a investigação e Antônio saiu. Ana Rímoli substituiu. A direção mudou. Colocou as crianças, surgiu esse setor e continuou.*

Você participou?

**Vicente:** Não. Fiquei esperando passar a confusão. Tranquei a matrícula.

Mas você presenciou tudo, né?

**Vicente:** A agitação era perigosa. Fiquei fora. Fui para Barbacena. O jornal avisou que estava tudo bem e voltei.

Expliquei o projeto da Assines para documentar essa Revolta dos alunos em 1950.

**Vicente:** A comida foi diminuindo e houve reclamações, ficaram bravos (Sebastião confirmou olhando para mim). **Vicente:** Antes, eu estudava, era servida comida boa, mesas grandes, quatro tipos de carne (Faz sinal de fartura com gestos que fazem entender bandeja cheia e alta). Mas, o Diretor Antônio tirou (Mostra as mãos fechadas batidas no ar com os braços esticados e tensionados); pão duro! Em 1947, aconteceu uma festa com pão e pastas. Surdos fizeram: - Oba! (Esfrega as mãos). Mas, foram avisados que não era para eles, só para a família de Antonio. Os surdos que ficavam no terceiro andar foram ao banheiro e jogaram xixi lá embaixo. O Diretor brigou. Os surdos fizeram que não entenderam. Antes, os inspetores sabiam Libras. Depois não, só ficavam assistindo. Então, à noite tinha confusão, quebravam coisas. Período de 1950 revoltou; período de confusão. Eu fui embora, entendeu? Antes teve confusão. Comunista. Conhece esse sinal?

Sim.

Não esperávamos ter muita informação pela entrevista com o Professor José Vicente, pela nossa dificuldade em nos comunicar com ele. Justo por ele vieram informações sobre a Revolta dos alunos em 1950. As primeiras indicações vieram do livro *O INES e a educação de surdos no Brasil* (ROCHA, 2007). O tema é desenvolvido em três páginas e por isso, buscamos, eu e outros companheiros da Assines, na comunidade, mais informações sobre o caso. Realizamos entrevistas, levantamento documental e, uma das principais fontes, o relatório do inquérito, não foi encontrado. O projeto realizado pela Assines aguarda finalização. Do relato de José Vicente, que por si trouxe novos elementos, entre os aspectos que contribuíram para o desenrolar da revolta dos alunos estão, a brusca mudança da gestão do Instituto e as dificuldades de comunicação. Essa lembrança faz parte das histórias com versão oficial que permanecem invisíveis ou pouco vistas. São *rastros* pouco marcados e por isso fomos à procura de mais pistas.

Quando José Vicente ingressou no Instituto foi examinado pelo próprio Armando Lacerda. Rocha (2007) estabelece uma pormenorizada relação entre a Era Vargas e a indicação do médico para o cargo em 1930. Em meados dos anos 1920, Armando Lacerda e Henrique Mercaldo obtiveram reconhecimento como otologistas, em especial pelo Método de Reeducação Auditiva. Em 1923, seu professor, Arnaldo de Oliveira Bacellar, denunciou as condições do Instituto sob a direção de Custódio Ferreira Martins (de 1907 a 1930). Maurício Rocha

(2016) sublinha que, tanto relatório de Tobias Leite, ao chegar no Instituto em 1869, quanto a avaliação de Bacellar, publicada no *Jornal Vanguarda* em 1923, consideraram a Instituição um asilo.

Armando Lacerda se propôs a reorganizar o Instituto numa gestão que durou quase o mesmo período da Era Vargas (1930 a 1945). Em 1945, foi eleito o General Eurico Gaspar Dutra. Dois anos após, foi caçado o mandato de parlamentares do Partido Comunista do Brasil. Luís Carlos Prestes foi um deles.

Rocha (2007) salienta que Armando Lacerda nasceu numa família de políticos, alguns dos quais ligados ao Partido Comunista. Um dos seus primos era Carlos Lacerda. Aspectos que estariam no cerne da sua exoneração. Rocha (2007) acredita que a denúncia que afastou o diretor estava relacionada com o fato de Prestes ter sido abrigado no Instituto e por terem acontecido lá reuniões do partido. A Professora Regina Rondon Krivochein (INES, 2007) afirmou que os alunos não souberam dessa hospedagem, pois teria sido rápida, até arrumar outro lugar, embora não soubesse se apenas ele fora abrigado.

Seguiu uma batalha jurídica publicada nos jornais, acusando o diretor de “má gestão técnica e administrativa” (ROCHA, 2007, p. 78). O processo foi revertido apenas em 1955 (Anexo D, p. 456). Pela boa relação que tinha com os funcionários, segundo a Regina Krivochein e o aluno José Vicente, o ex-diretor recebeu ajuda financeira dos colegas do Instituto para cobrir os seus proventos que foram cancelados. Armando Lacerda protestou contra sua demissão e as alegações presentes no inquérito. Afirmou que seu sucessor, Antonio Carlos de Mello Barreto (gestão de 1947 a 1951) estava envolvido nas acusações.

Se a notícia do desligamento do diretor Armando Lacerda não chegou aos alunos, conforme nos narrou José Vicente, não chegariam também informações sobre as verbas que o Instituto recebia, misturado à intervenção na gestão. Pires (2009) discutiu a importância do gasto público federal com educação e saúde durante o período populista (1930-1964), confirmando o que acontecia no Instituto. O contexto político aparece nas mudanças operadas no total de gastos nos Ministérios da Saúde e da Educação nos períodos inicial e final dos governos Dutra, Vargas e Juscelino Kubitschek. Pires (2009) notou uma redução dos dispêndios com saúde e educação no início desses governos, seguida, no ano final, por acréscimos importantes.

A provável diminuição das verbas, impactou o funcionamento do Instituto pelo menos nos âmbitos material e disciplinar. Por José Vicente sabemos que os alunos perceberam o rebaixamento dos serviços. Pela falta de salários, os funcionários que conseguiam se comunicar com os alunos se desligaram. A gestão que se impôs a partir do conturbado inquérito, enfrentou problemas orçamentários e fracamente se comunicava com os alunos, deparando-se com o que parecia ser *apenas* resistência e manifestação dos mesmos.

Rocha (2007) apresenta matéria do *Jornal O Globo*, de 06 de outubro de 1950 e uma reprodução da mesma 50 anos após. O jornal noticiou que, na noite anterior, alunos quebraram camas e atiraram colchões do terceiro andar, “depredaram a seção disciplinar, o gabinete do Diretor, a secretaria e outras dependências” (p. 83). São citadas três versões para a Revolta: “maus tratos infligidos pelos inspetores de disciplina, regozijo pela vitória comunista [esperada por Vargas concorrendo à Presidência da República] ou insuflação comunista” (p. 84). A reportagem lembrada cinquenta anos após, afirma que “os amotinados só se renderam com a intervenção da Polícia Especial” (p. 84).

Após a rememoração de José Vicente, procuramos outras fontes disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e encontramos matérias que trazem mais versões sobre a Revolta. As principais são o *Jornal Diário Carioca* - reportagens em outubro de 1950, nos dias 06, 07, 08, 10, 11, 12, 13, 15, 24, 08 de dezembro, seguindo a cobertura em 1951, nas edições de 25 de janeiro e de 11, 15 e 18 de fevereiro. Localizamos uma matéria no *Jornal Tribuna da Imprensa*<sup>66</sup> de 09 de outubro. Abaixo seguem algumas manchetes, cujos textos completos estão exibidos no Anexo E (p. 465).

---

<sup>66</sup> Sobre o jornal ver <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/tribuna-da-imprensa> (Acessado em: abr. 2018). Observa-se que Carlos Lacerda era seu editor.



Figura 44: Manchetes dos jornais que noticiaram a Revolta dos alunos do INES em 1950

O jornalismo do período, em especial o *Diário Carioca*, apresentava textos inspirados no noticiário telegráfico, “mais seco e forte” (RIBEIRO, 2003, p. 148). Nos anos 1950, esse setor era defendido como “‘o espelho’ da realidade” (p. 149), veículo de notícias e conservava a reminiscência do panfleto. Ribeiro (2003) cita *O Narrador* de Benjamin para enfatizar que o jornal também era uma forma de abreviação da narrativa. Além disso, avaliava que o aspecto político não havia desaparecido da dinâmica jornalística porque o apoio a grupos específicos com maior poder político ou na oposição, garantia a sobrevivência desse tipo de empresa. Murilo Melo Filho, em depoimento<sup>67</sup>, afirmou que o *Jornal Diário Carioca* era “permanente hóspede da Oposição”.

Consideramos que tais esclarecimentos, mesmo concisos, reforçam que não entendemos as fontes jornalísticas como neutras ou versões definitivas. A abreviada narrativa desses jornais nos concedeu mais pistas acerca do que aconteceu na noite de 05 de outubro, enquanto outras versões como o relatório final da Comissão de Inquérito, não são localizadas. Convidamos à observação

<sup>67</sup> Depoimento para a matéria publicada em 28/05/2012, no site da Associação Brasileira de Imprensa. *Diário Carioca - O jornal que mudou a imprensa brasileira* é o livro da jornalista e escritora Cecília Costa Junqueira. Disponível em: <http://www.abi.org.br/diario-carioca-o-jornal-que-fez-historia/>. Acessado em: abr. 2018.

atenta das relações no Instituto e dos *rastros* deixados pelos alunos surdos, familiares e professores envolvidos que este material concede. Acreditamos que o descrito se interliga à inserção dos surdos no INES, entre eles, os professores. Que essa história não se repita e que, acima de tudo, não seja esquecida.

Em 06 de outubro<sup>68</sup>, o *Diário Carioca* (Anexo E1, p. 465) afiança que a Revolta dos alunos foi posterior a denúncias apresentadas pelos próprios e por professores. Uma delas publicada pelo jornal, em 24 de setembro<sup>69</sup>, estampa a foto do aluno José Gomes de Araújo que entregou um bilhete - reproduzido em imagem e traduzido para o Português considerado padrão: “O diretor do Instituto de Surdos Mudos, sr. Carlos Barreto, no dia 19 de setembro de 1950, às 12 horas e 40 minutos, bateu-me quatro vezes no rosto, com as suas próprias mãos” (DIÁRIO CARIOCA, 06/10/1950<sup>70</sup>, p. 1, Anexo E1a, p. 467). Continua a matéria afirmando que os professores haviam pedido abertura de inquérito para apuração dos fatos, que a comissão teria ouvido acusados e punido os denunciantes, que o diretor teria arquivado o inquérito, multiplicado a vigilância, demonstrando força. Na noite do dia 05, os repórteres afirmaram terem presenciado um dos alunos sendo agredido fisicamente por um inspetor no alojamento até que o comissário da polícia o interrompesse. Antes da Polícia Especial, delegado, comissário e investigadores chegaram, ao contrário do que publicou *O Globo*. O Diretor Melo Barreto alegou às autoridades que a rebelião foi orientada por elementos comunistas e que procuraria um general para efetuar a prisão de todos os professores. Há fotos do inspetor acusado de espancar alunos detendo alguns deles e do diretor com um aluno apelidado de “Onça”, apontado como um dos líderes. O jornal traz o seguinte texto:

Os representantes deste jornal foram recebidos pelo Sr. Antonio Carlos de Melo Barreto e convidados a tomar um ‘whiskey’ escocês que ele próprio anunciou haver custado Cr\$ 520,00. Ao despedir-se, recomendou aos repórteres a voltar hoje ao Instituto, depois de salientar a conveniência de que a imprensa fizesse escândalo contra professores” (DIÁRIO CARIOCA, 06/10/1950, p. 2).

<sup>68</sup> Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/4330](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/4330). Acessado em: abr. 2017.

<sup>69</sup> Intrigante a carta de Sentil Delatorre de Oliveira (Anexo F, p. 497), ex-aluno da Seção Gráfica, publicada na *Revista do I.N.S.M.* dois dias depois. O ex-aluno nos oferece uma narrativa contando como a surdez passou a ser um dos seus traços e dirige palavras elogiosas a Melo Barreto a quem considerou “um cidadão nobre, culto e generoso” (OLIVEIRA, 1950, p. 18). Sobre si afirmou; “É conveniente dizer que fui sempre dedicado aos meus superiores”.

<sup>70</sup> Disponível: [http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093092\\_04&pasta=ano%20195&pesq=Melo%20Barreto](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093092_04&pasta=ano%20195&pesq=Melo%20Barreto) (Ocorrência 10/120). Acessado em: set. 2018.

Acima então, temos denúncias graves contra a conduta do diretor na sua relação com alunos, professores, serviço público, imprensa e opinião pública.

Em 07 de outubro<sup>71</sup>, a cobertura segue informando que o Ministro da Educação Pedro Calmon libertou 20 alunos - provavelmente os citados em Rocha (2007, p. 85) pelos números de matrícula - que se encontravam presos numa sala como castigo pelas depredações ocorridas no dia 05<sup>72</sup>. Pedro Calmon teria estranhado que Melo Barreto não tivesse respondido às denúncias feitas pelos alunos, informando abertura de novo inquérito. A reportagem apurou que, ainda em setembro, teria havido uma “manifestação de hostilidade dos alunos ao diretor, que foi até cuspidor” (DIÁRIO CARIOCA, 07/10/1950, p. 12). Uma nota do Gabinete do Ministério informou que seria montada uma Comissão de Inquérito e que, em relatório, o ministro teria pessoalmente verificado que o edifício não foi depredado e que o “motim teve reduzidas proporções quanto aos prejuízos materiais” (p. 12). A matéria reproduz um manifesto de ex-alunos do Instituto que foi enviado à União Nacional dos Estudantes (Anexo E2, p. 468).

Em 08 de outubro<sup>73</sup>, a matéria descreve o teor dos processos que o Diretor Melo Barreto teria respondido. É citado o Diário Oficial de 30 de maio de 1942, p. 8.86, onde estariam as acusações de “maus tratos aos alunos, irregularidades na compra de material, apropriando-se de bens públicos, criando no estabelecimento de ensino que dirigia um estado caótico de disciplina e opressão” como declarações do Procurador Regional da República no Espírito Santo (Anexo E3, p. 471). Ele foi demitido em 1941 e requerido seu retorno em 1945, o qual foi negado pelo Consultor Jurídico do Ministério da Educação, mas aprovado pelo Ministro Ernesto de Souza Campos. Apesar dos incidentes, o Ministro Clemente Mariani, que afastou Armando Lacerda, conduziu Melo Barreto à direção do INES. A reportagem afirma que apesar de ter aberto inquérito no Instituto, Pedro Calmon não afastou o diretor.

---

<sup>71</sup> Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/093092\\_04/4665](http://memoria.bn.br/docreader/093092_04/4665). Acessado em: abr. 2017.

<sup>72</sup> O regulamento proibia castigos corporais, porém em entrevista a Reis (1992), os Professores Geraldo Cavalcanti e Marly da Silva Abreu, ambos ouvintes, “confirmaram a existência de uma ‘prisão’ destinada a castigar os alunos que incorriam em faltas. Pelo que nos conta o prof. Geraldo, essas ‘faltas’ eram muitas vezes ligadas a questões de homossexualismo”, nos termos da época (p. 65).

<sup>73</sup> Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/093092\\_04/4377](http://memoria.bn.br/docreader/093092_04/4377). Acessado em: abr. 2017.

O *Jornal Tribuna da Imprensa* de 09 de outubro<sup>74</sup>, também citou o Processo n.º 20.987 de 1940<sup>75</sup>, do Ministério da Educação, referente a Melo Barreto quando dirigia a Escola Técnica do Espírito Santo (Anexo E4, p. 473). Professores e pais de alunos do Instituto teriam “desmascarado” a versão que o diretor apresentou a Pedro Calmon de que o motim seria comunista e dirigido por comunistas. A matéria usa o termo espancamentos ao descrever o tratamento denunciado por professores e pais.

Sintetizamos as informações publicadas nas demais edições de outubro. No dia 10 de outubro<sup>76</sup>, o *Diário Carioca* (Anexo E5, p. 475) informa quais foram os alunos ameaçados de expulsão (matrículas: 238, 46, 200, 166, 102 e 107), alunos espancados segundo testemunho do colega cuja matrícula era 153 (46, 266, 200 e 64), espancado a correadas o aluno 717 e alunos expulsos (124, 131, 158, 103, 153, 26, 119, 192, 225, 145, 271, 118, 7, 155 e 195). A edição do dia 11<sup>77</sup> (Anexo E6, p. 476) comentava a composição da Comissão de Inquérito (Álvaro Pereira, Ana Rímoli Faria Dória e Tarso Coimbra), estranhando a presença de Tarso Coimbra porque o mesmo foi “auxiliar do Gabinete do Ministro Clemente Mariani, a pessoa designada para dar exercício ao atual diretor” (p. 12); apresenta o depoimento do aluno José Gomes de Araújo, uma nota dos professores contestando a declaração atribuída ao diretor e apresentando um trecho escrito pelo aluno depoente, uma vez que Melo Barreto questionava sua capacidade de se expressar<sup>78</sup>. No dia 12<sup>79</sup>, o noticiário afirma que a revolta persistia diante da manutenção do diretor no cargo e apresenta o registro policial sob a responsabilidade do Comissário Rui Tenório com o depoimento do diretor alegando que a revolta se daria em decorrência da “interferência de professores comunistas” (p. 08). Na mensagem final o jornal declarou aguardar a solicitação

---

<sup>74</sup> Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/154083\\_01/2687](http://memoria.bn.br/docreader/154083_01/2687). Acessado em: jun. 2017.

<sup>75</sup> Em 12 de junho de 2018, solicitamos ao Sistema de Informação ao Cidadão do Governo Federal a localização do processo e foi indeferida (Anexo I, p. 509). Preocupante que a administração pública destrua documentos relevantes como este num tempo em que é possível ao menos salvar as imagens dos mesmos. Por outro lado, procuramos o próprio Diário Oficial no site <http://www.imprensanacional.gov.br/>, mas só está disponível gratuitamente a pesquisa de edições até 1990. Após esse período é preciso procurar o site <https://www.jusbrasil.com.br/> que cobra pela pesquisa.

<sup>76</sup> Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/4433](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/4433). Acessado em: jun. 2017.

<sup>77</sup> Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/4445](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/4445). Acessado em: jun. 2017.

<sup>78</sup> O Professor Alex Curione sublinhou que o aluno, em Libras (Anexo E6, p. 476), afirmou: “O culpado é o diretor” (BARROS, 2019).

<sup>79</sup> Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/4457](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/4457). Acessado em: jun. 2017.

de afastamento do diretor pela comissão (Anexo E7, p. 478). A edição do dia 13<sup>80</sup> denuncia a continuidade das expulsões (Anexo E8, p. 480), denominadas pelo diretor “suspensões preventivas” (p. 12), que houve novas manifestações dos alunos no refeitório, no dormitório e na sessão do filme “Meus sonhos te pertencem”; informa que Gercino Gomes de Araújo, pai do aluno José, foi à redação negando uma declaração publicada em outro jornal, *Correio da Noite*, não localizado, na qual seria favorável ao diretor e que esperava que o espancamento do filho não ficasse impune; a matéria questiona as intenções do diretor ao promover uma visita aberta a órgãos da imprensa, que ele nomeou professores admitidos sem concurso (um dos citados recebeu resposta depois de reclamar na seção Opinião do Leitor do dia 17), dentre os quais o filho, e que uma professora teria sido agredida verbalmente. Em 15<sup>81</sup> de outubro, o jornal informa o início do inquérito (Anexo E9, p. 482), indica aos jornais que se mantenham vigilantes no desenrolar do processo, que entraram num período de tréguas só quebrado por dois pedidos de retificação por professores citados na matéria anterior (Anexo E10, p. 484). No dia 24<sup>82</sup>, coloca sob suspeição os intérpretes do inquérito porque seriam ligados ao diretor (Anexo E11, p. 485), sendo um deles acusado de ter espancado José Gomes de Araújo, e afiança que os espancamentos continuaram. Em 08 de dezembro<sup>83</sup>, o jornal afirma que, no dia seguinte, esgotava o prazo para conclusão do inquérito (Anexo E12, p. 486), avaliava que as previsões de nada se resolver estavam se consolidando, que informantes importantes deixaram de ser ouvidos, que o ministério não respondeu ao requerimento da Câmara dos Deputados escrito pelo Deputado Segadas Viana (PTB), em 21 de novembro (apresentado na íntegra na matéria) e questiona o interesse do ministro pela elucidação dos fatos.

O *Diário Carioca* continuou a acompanhar o caso em 1951. Em 25 de janeiro a manchete estampava: *Continuará espancando o diretor do I.N.S.M* (Anexo E13, p. 489), afirmando que o Serviço de Imprensa do Ministério da Educação divulgou as conclusões do inquérito que pediu a punição dos chefes de Disciplina, da Portaria e da Zeladoria, que nada foi apurado contra o diretor,

---

<sup>80</sup> Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/4469](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/4469). Acessado em: abr. 2017.

<sup>81</sup> Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/093092\\_04/4497](http://memoria.bn.br/docreader/093092_04/4497). Acessado em: abr. 2017.

<sup>82</sup> Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/093092\\_04/4665](http://memoria.bn.br/docreader/093092_04/4665). Acessado em: abr. 2017.

<sup>83</sup> Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/5379](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/5379). Acessado em: abr. 2017.



que na Câmara dos Deputados havia um projeto de lei referente ao Instituto defendendo que o cargo de diretor se tornasse vitalício, por isso o subtítulo da matéria foi “em vez de punição, o prêmio de uma direção vitalícia” (p. 12). Ana Rímoli investigou a natureza e as atividades técnico-pedagógicas implementadas no Instituto, segundo a Portaria Ministerial n.º 342, de 26 de janeiro de 1951 (Freitas, 2016). Em 11<sup>84</sup> de fevereiro (Anexo E14, p. 490), a matéria traz a foto de uma comissão de alunos do Instituto que dirigia “um apelo público ao Ministro da Educação, no sentido de ser afastado do cargo de diretor do estabelecimento de ensino referido o sr. Melo Barreto” (p. 12), pedindo a volta de Armando Lacerda (em nota na p. 9). Na edição de 15<sup>85</sup> de fevereiro (Anexo E15, p. 492), informa-se que Gercino Gomes de Araújo dirigiu um memorial ao ministro protestando contra as conclusões do inquérito, apontando, com oito assertivas, Armando Lacerda como alguém preparado para o cargo e, subitamente, substituído por um “verdadeiro carrasco” (p. 9). A edição de 18<sup>86</sup> de fevereiro (Anexo E16, p. 485), afirma que o ministério resolveu realizar pessoalmente uma revisão do inquérito e que constava que Ana Rímoli via “com bons olhos a saída do sr. Melo Barreto, candidata-se a substituí-lo no cargo” (p. 12), que nesse exame o ministro concluiu “pela necessidade de adotar medidas severas em relação ao diretor” (p. 9), porém, parecia não saber se seria melhor exonerar ou demitir. Em 23 de fevereiro de 1951, Ana Rímoli de Faria Dória foi nomeada como Diretora do INES (ROCHA, 2007, p. 85), tendo Tarso Coimbra por Vice-diretor<sup>87</sup> numa gestão que terminaria em 1961. Entretanto, a notícia foi veiculada em 20 de fevereiro no *Jornal Diário da Noite* (Anexo E17, p. 496).

A cobertura da Revolta dos alunos supera o fato em si e nos oferece elementos para reflexão. Benjamin (1987) alertou que a imprensa conta os fatos limitando nossa liberdade para interpretar. Contudo, podemos observar acontecimentos importantes.

---

<sup>84</sup> Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/6397](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/6397). Acessado em: abr. 2017.

<sup>85</sup> Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/6461](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/6461). Acessado em: abr. 2017.

<sup>86</sup> Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/6497](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/6497). Acessado em: abr. 2017.

<sup>87</sup> Sobre formação e trajetória profissional de Tarso Coimbra ver nota 75 de Freitas (2016, p. 103).

Desde 1907 até 1951, encontramos citações a quatro inquiridos nos quais foram acusados diretores do Instituto<sup>88</sup>, com diferentes alegações - sem contar o afastamento por denúncias da própria Ana Rímoli, em 1961 (Anexo G2, p. 506).

Percebermos indicação de alguns gestores de acordo com suas relações políticas e não, necessariamente, com base no perfil profissional ou nos objetivos do Instituto. Temos uma maioria de gestores médicos, salientando que Ana Rímoli era professora e foi a primeira mulher diretora.

Suspeitamos que muitos ex-alunos e servidores não tenham conhecimento dos abusos relatados pelo jornal. Presumimos que tantas outras histórias estão a conhecer. Apelos do passado enviados pelos surdos. Estamos em luta; “uma luta pela transformação do presente” (GAGNEBIN, 2015, p. 6).

## **(8) Sobre ter sido reconhecido**

***Vicente:** 1953, mais ou menos, surgiu Ana Rímoli, professora do primário (Faz no braço os sinais de 1 a 3 série). Estudantes no INES no Curso Normal. Mas, Ana Rímoli não quis continuar, alguns choraram e pediram para ela voltar. Ela continuou até 1960. **Sebastião:** Divergiu e sinalizou e vocalizou: - Não, 1966... **Vicente:** Tenho certeza que foi em 1960. Queriam que ela voltasse, mas acabou. Ana teve salário cortado, mas conseguiu de novo ir para outro lugar aqui perto em Laranjeiras. Num lugar que tinha fonte de água onde é a maternidade. Ana Rímoli foi para lá. Um pessoal do INES foi lá, se juntou. Ela reconheceu umas pessoas e outras não, mas me reconheceu e me abraçou (Sorri). Eu cresci lá. Meus amigos não entenderam nada (Coloca as mãos na cabeça como se parecesse um susto), muito bom.*

José Vicente ficou impactado ao ser reconhecido pela ex-diretora. Quando da sua saída houve manifestações de pessoas defendendo sua permanência. No Anexo G2 (p. 506) apresentamos avaliações sobre o INES e suas gestões divulgadas na imprensa. Também houve manifestações na Câmara dos Deputados elogiando seu trabalho<sup>89</sup> e lembrando seu falecimento<sup>90</sup>.

## **(9) Sobre luta pela efetivação no quadro de servidores públicos federais e enquadramento**

***Vicente** sugere que nos encontremos novamente para me mostrar fotos e documentos. Explique melhor seu contrato.*

<sup>88</sup> Incluindo denúncias, inquirido e demissão do Diretor João Brasil Silvado (Anexo G1, p. 498).

<sup>89</sup> Anísio Rocha (PDS - GO).

Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD26AGO1959.pdf#page=21>. Acessado em: maio 2017.

<sup>90</sup> Solon Reis (PTB - SP).

Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD08NOV1991.pdf#page=160>. Acessado em: maio 2017.

**Sebastião:** Efetivado em 1958. **Vicente:** Diferente dele. Muitos professores precisaram de advogado. O deputado (Soletra o nome e não entendo. É escrito no papel) Chagas Freitas. Ele ajudava muitos trabalhadores a conseguir serem enquadrados, organizando. Sebastião já tinha conseguido.

As dúvidas sobre enquadramento dos professores das oficinas como professores especializados foram esclarecidas depois pela Professora Lilia Lobo. Quando esteve atuando como técnica no Ministério da Educação, integrou uma Comissão que reconheceu a formação adquirida no trabalho pelos professores do IBC, INES e entidades ligadas aos alunos com deficiência intelectual e mudou o enquadramento.

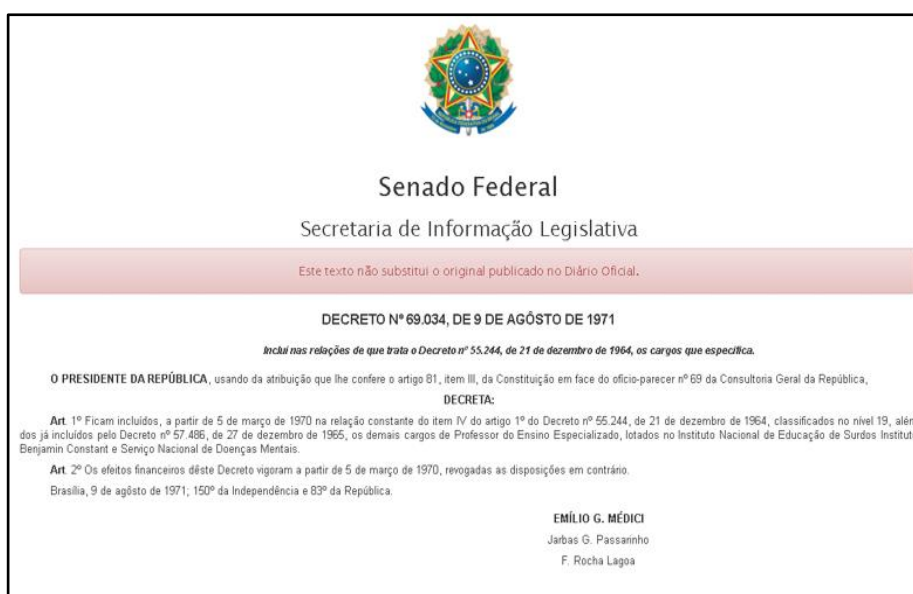


Figura 45: Decreto n.º 69.034/1971 definindo o cargo de Professor do Ensino Especializado

A decisão foi transformada no Decreto n.º 69.034/1971, no qual o Presidente Médici, incluiu, a partir de 5 de março de 1970, em cargo de Professor do Ensino Especializado, Nível 19, os professores lotados nos institutos de cegos e surdos e no Serviço Nacional de Doenças Mentais. O Brasil seguia a tendência dos demais institutos especializados do mundo. Como não havia ainda habilitação, quem trabalhava nessas instituições conseguiu a mudança, significativa; reconhecimento pelos trabalhos já realizados.



Figura 46: Carteira funcional do Professor José Vicente de Campos

Os professores surdos e não surdos tiveram seus saberes atestados, ao menos, oficialmente. Conforme depoimento de Lilia Lobo no filme: “não era possível, você exigir (...) uma formação que não existia antes. A formação da gente era o trabalho (...) que era uma coisa muito valiosa”.

### Acervo Pessoal

- Vicente como aluno do INES



Figura 47: Primeira folha do Álbum do Professor José Vicente de Campos com suas fotos desde o ingresso como aluno



Figura 48: (1) Ano em que as oficinas foram misturadas; (2) Alunos em passeio no Jardim Zoológico com Professoras Lídia e Dulce; (3) outra foto com alunos e professoras; (4) Professor José Vicente e professora e outro aluno surdo muito inteligente que trabalhou na FIAT

Nas Figuras 47 e 48 temos uma pequena amostra das fotografias que este professor conservou. Expõe seu crescimento no Instituto, de aluno a professor. Manifesta parte da rotina, das atividades e personagens do Instituto. Nem sempre lembrou os nomes, mas rememorou aspectos como a inteligência de um colega que foi trabalhar numa montadora de automóveis.



Figura 49: Fotos do Acervo do Professor José Vicente de Campos

O acervo fotográfico do Professor José Vicente de Campos é rico. Propusemos ao mesmo que disponibilize seu acervo aos setores do INES responsáveis pela conservação da memória. Durante a entrevista, repetia que mostraria seus relatórios, e assim nos surpreendeu novamente.

## Relatórios de atividade anuais

O Professor José Vicente de Campos conservou seus relatórios anuais iniciados em 1958. O último é de 18 de junho de 1990. Ou seja, mostram 32 anos de trabalho como professor no INES. Ele escrevia o texto do relatório, uma pessoa ajudava na revisão e outra datilografava. A maioria deles tem uma estrutura fixa: cabeçalho endereçado aos coordenadores, parágrafo inicial afirmando a natureza do documento, nomeia alunos de cada turno, descreve seu aproveitamento, enumera os materiais produzidos e despede-se.

Nos relatórios de 1958, 1959 e 1960, José Vicente estava sob orientação do Professor Moacyr de Andrade. Desenvolvia atividades na Oficina Pré-vocacional Tarso Coimbra. Abaixo segue o cabeçalho comum ao período.

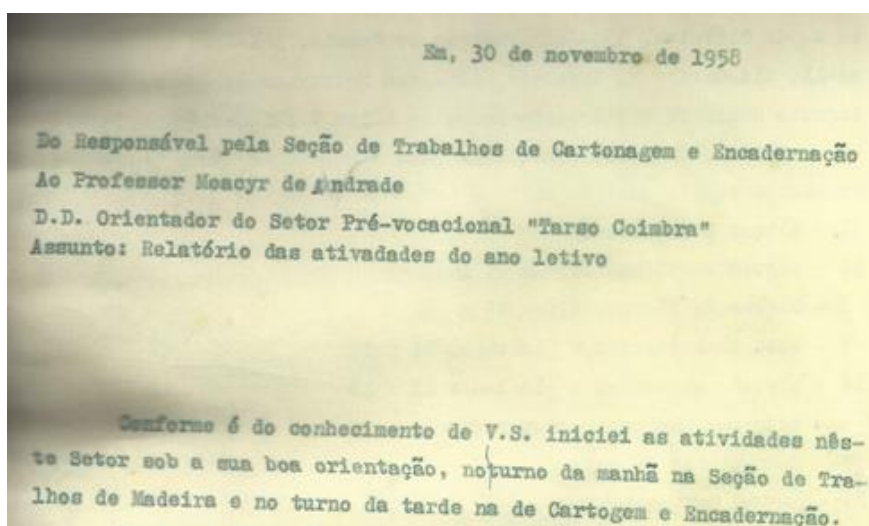


Figura 50: Trecho do Relatório de Atividade de 1958

Embora os relatórios mantenham essa configuração, há ocasiões nas quais notamos conteúdos diferentes. Em 1960, ele solicitou reparos em peças da oficina. No ano seguinte, percebemos que mudam os responsáveis pelo setor, cita suspensão de atividades no período de agosto a dezembro e sua transferência para o setor de Artes Gráficas, assinando como Auxiliar de Ensino.

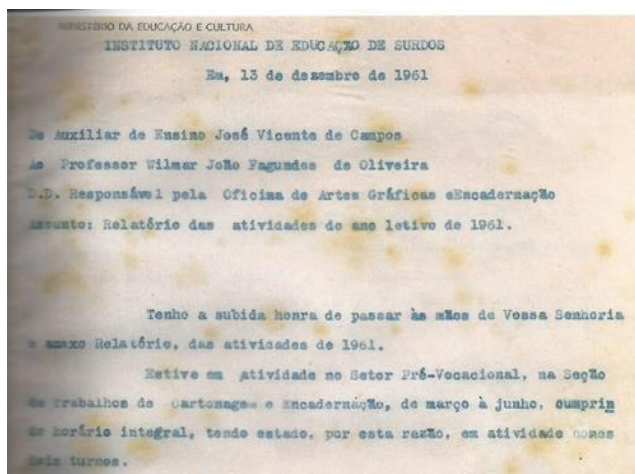


Figura 51: Trecho do Relatório de Atividade de 1961

Em 1962, solicitou materiais e consertos. No relatório posterior, percebemos o termo Ensino Profissional e o aproveitamento dos alunos expresso em notas. Junto está a Ordem de Serviço, de 1963, assinada por Jorge Mário Barreto, Chefe da Seção Escolar. Nela são citados os professores das Seções de Tipografia e Encadernação, dentre eles José Vicente como professor e não mais como auxiliar de ensino.

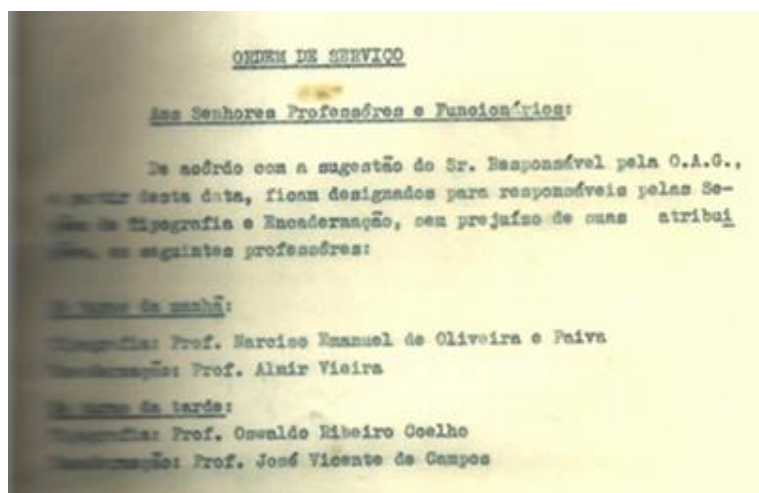


Figura 52: Ordem de Serviço de 1963

A oficina onde Sebastião Orlandi era professor foi citada no documento de 1966. E pelos relatórios de José Vicente, temos notícias das oficinas de Formação Profissional na Construção Civil, Agricultura, Mecânica e Lanternagem. Havia convênio do INES com o SENAI. Em 1971, o Professor José Vicente de Campos foi elogiado pelo Diretor. Na mesma é mencionada a mudança de enquadramento provocada pelo Decreto n.º 69.034/1971.



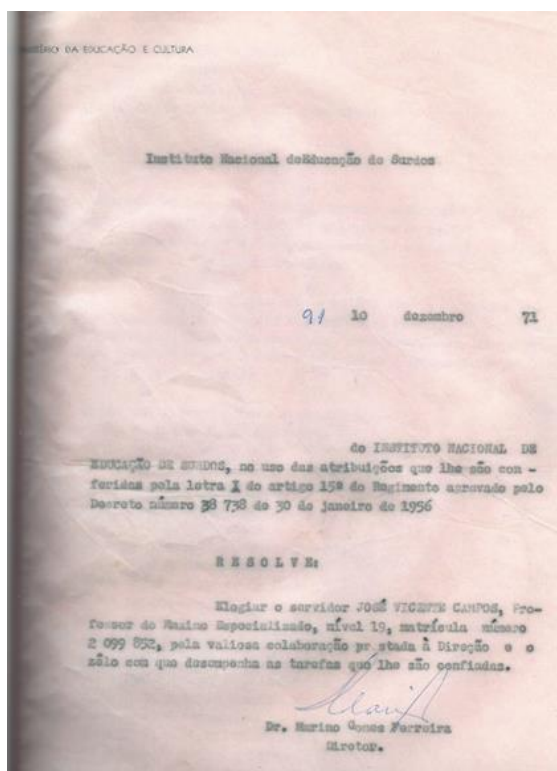


Figura 53: Carta de elogio ao Professor José Vicente de Campos que cita o Decreto n.º 69.034/1971

Em 1974, o professor informa que as aulas iniciaram em junho e não no início do ano letivo e avaliando o impacto da mudança de local da oficina entre os alunos. Assim, realizou uma crítica ao acontecimento e deduzimos que ele não foi consultado. Reclamação que permaneceu em 1975.

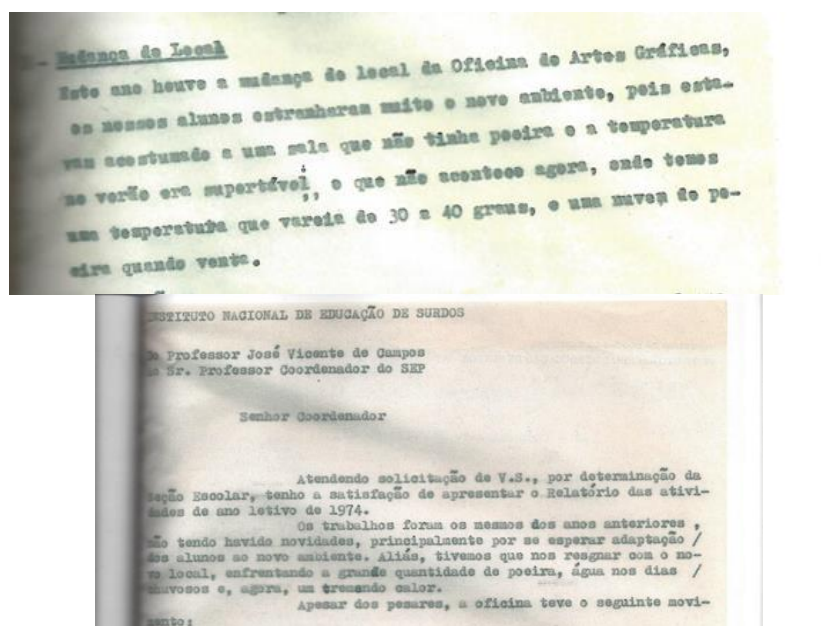


Figura 54: Trechos dos Relatórios de Atividades de 1974 e 1975, respectivamente

No relatório de 1977, José Vicente apresenta comentários críticos que denomina sugestões.

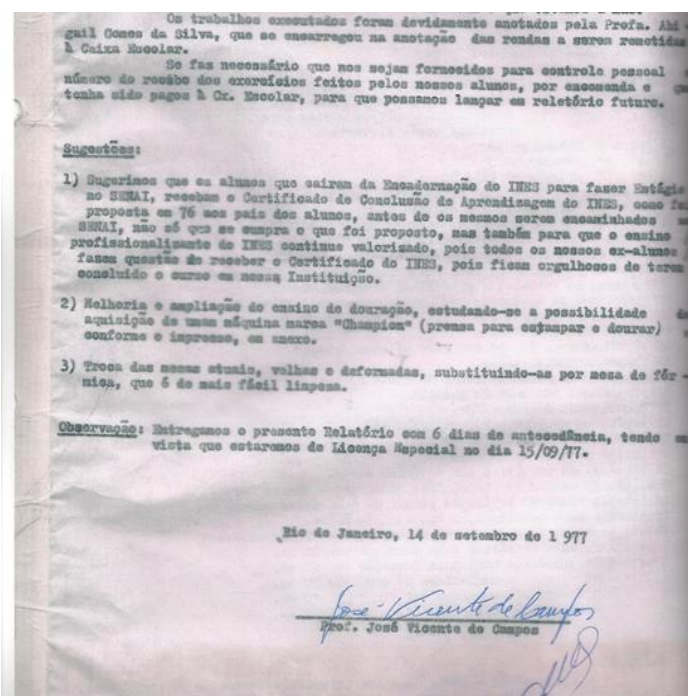


Figura 55: Trecho do relatório de Atividades de 1977

O professor indica compra de equipamentos e ampliação no ensino da douração. A primeira sugestão é, na verdade, a cobrança de uma decisão tomada e informada aos pais quanto a certificar a formação profissional dos alunos no Instituto antes de enviá-los para estagiar no Serviço Social da Indústria (SESI). Afirma “todos os nossos ex-alunos fazem questão de receber o Certificado do INES, pois ficam orgulhosos de terem concluído o curso na nossa Instituição”. Abaixo fotos de uma das muitas formaturas.



Figura 56: Cerimônia de formatura do Curso Profissionalizante em 1993

Em 1978, informou que recebeu um número elevado de alunos e volta a solicitar acesso aos recibos do que foi remetido ao caixa escolar sobre a venda

de produtos executados pelos alunos. Pela primeira vez, apresenta o planejamento para o ano letivo seguinte, diferenciando os objetivos de acordo com os segmentos. Em 1979, questionou mudanças na distribuição dos alunos, indicando-nos que não havia comunicação entre ele e outros setores do INES.

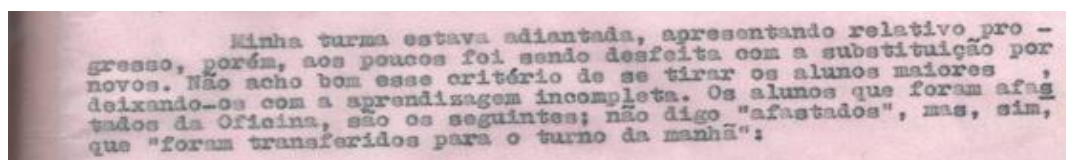


Figura 57: Trecho do Relatório de Atividades de 1978

Interessante observar como o Professor José Vicente avalia o comportamento dos alunos, suas aptidões e a relação com familiares, em 1980.

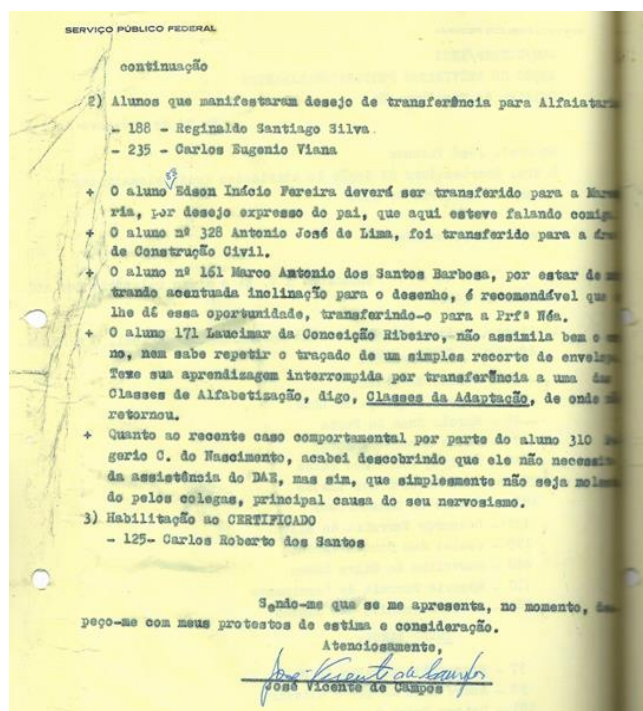


Figura 58: Trecho do Relatório de Atividades de 1980

Consideramos os relatórios do Professor José Vicente revelam parte da relação do INES com os professores surdos das Oficinas Profissionalizantes. Permite-nos observar em parte a atuação desses professores não habilitados e, até o momento com o que sabemos, sem formação em serviço. Havia apoio para adequar a escrita à norma culta, o que entendemos positivo uma vez que garantiu a manutenção de suas observações, tornando-as acessíveis ao público

não habituado ao Português escrito por pessoas surdas. Esses documentos narram parte do seu trabalho no Instituto. Todavia, percebemos que sua participação em decisões relevantes, como mudanças do local de trabalho ou mesmo quanto à formação dos alunos, estava caracterizada como informação.

### **Acervo do Professor Narciso Emanuel de Oliveira Paiva**

Durante o Congresso Internacional do INES em 2016, na Oficina *História da Educação de Surdos: análise de fontes documentais dos séculos XVIII, XIX e XX*, oferecida pela Professora Solange Rocha, tivemos o primeiro contato com o acervo pessoal de um professor surdo. Ele foi entregue naquele momento à Solange, que cuida do acervo histórico do Instituto, pela Professora do Curso de Letras-Libras da UFRJ, surda, Myrna Salerno Monteiro. Foi enviado antes que o seu dono, Narciso Emanuel de Oliveira Paiva, Professor da Oficina de Encadernação, falecesse. Rocha (2007) lembrou que, em 1982, a Rede Globo de Televisão lançou a novela *Sol de Verão*. O ator Tony Ramos interpretava um personagem surdo e com o Professor Narciso Paiva aprendeu sinais.

Como participantes da oficina fomos estimulados a registrar essas imagens que foram integradas ao Acervo do INES. No patrimônio que juntou havia revistas, fotos das aulas de Artes, fotos da viagem de uma equipe do Instituto à Inauguração de Brasília e uma “edição de bolso” do livro *Iconografia de Sinais*. As fotos foram mostradas ao Professor Sebastião Orlandi que identificou algumas pessoas e atividades.



Figura 59: Fotos da Aula de Escultura com a Professora Nancy Godoi e de um aluno esculpindo

Estão na foto a Professora Nancy Godoi e o surdo de avental, João Rigo, citado no Acervo de Sebastião Orlandi, que também daria aulas de Escultura. Ao lado, outra foto de uma aula de escultura. A Professora Léa Carneiro

assegurou que “as exposições eram primorosas, muito elogiadas. As pessoas vinham ver” (INES, 1997, 14’35”).



Figuras 60: Fotos mostrando as atividades da Técnica de Oralização

O professor também conservou fotos sobre os atendimentos fonoaudiológicos aos alunos.



Figura 61: Foto da Caravana de Integração Nacional São Paulo - Rio - Brasília

Os acervos dos três professores surdos têm em comum o registro da inauguração de Brasília. Rocha (2009) afirma que a CESB participou da Caravana de Integração Nacional, pois “os surdos também estavam inscritos no ideário integrador imprimido por JK” (p. 77-78). Na foto de Narciso Paiva o Presidente Juscelino Kubitschek (JK), numa Romi-Isetta, saúda a Caravana<sup>91</sup>. No livro *Por que construí Brasília*<sup>92</sup>, JK declara que a Caravana pretendia demonstrar que as ligações rodoviárias das diferentes regiões do país à Brasília estavam prontas e em condições normais para utilização. Sebastião não reconheceu a pessoa que apertava a mão do presidente, e o contradizendo, lembrou os dois dias de viagem nas estradas ruins e sob chuva forte.

<sup>91</sup> Filme sobre a viagem da Coluna Norte à Brasília (Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=0bJpEHR6K88>. Acessado em: abr. 2017). E filme com imagens do Presidente usando o mesmo carro para chegar aos viajantes e cumprimentá-los. Ao final de um vídeo sobre a fabricação dos carros Romi-Isetta. (Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=C2HySIDSaqE>. Acessado em: abr. 2017).

<sup>92</sup> KUBITSCHKEK, J. *Por que construí Brasília*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000. (Coleção Brasil 500 anos).



Figura 62: Foto de parte da equipe do INES

Os veículos que partiram com alunos e professores estavam sobre a responsabilidade de Odete Rímoli, irmã da diretora (ROCHA, 2009). De acordo com a identificação de Sebastião, estão na foto (da direita para a esquerda): Arando; a segunda mulher era Ana Rímoli; ao seu lado, Odete, sua irmã. O terceiro atrás, com terno claro, seria o Capitão Tarso Coimbra, e, de vestido escuro, a filha de Ana Rímoli.



Figura 63: Foto de alguns funcionários do INES

Na foto acima, Sebastião reconheceu apenas o homem negro, o Professor Praxedes (não conseguimos o sobrenome), da Oficina de Tipografia.

Narciso Paiva também arquivou duas matérias publicadas no *Jornal Gazeta do Povo*, em 1996. O informativo<sup>93</sup> noticiou a *I Jornada Nacional O mundo dos Surdos*, promovida pela Primeira Igreja Batista de Curitiba. Além de palestras, houve uma feira, onde vinte expositores apresentaram produtos, métodos pedagógicos, tecnologias, equipamentos e aparelhos para surdez. As matérias veiculadas nos dias 22 e 24 de outubro, *Escolas não priorizam linguagem dos sinais*, *Curitiba com mais surdos* e *Surdos levam reivindicações às ruas*

<sup>93</sup> Segundo informa o site, o *Jornal Gazeta do Povo* foi criado em 1919, tendo sido a primeira edição em 3 de fevereiro. Disponível em: <http://www.grpcom.com.br/grpcom/historico.html>. Acessado em: jul. 2017.

promovendo passeata, abordaram o debate teórico sobre a surdez. O primeiro título enfatizava a palestra da Professora Eulália Fernandes, *Uma proposta de educação com bilinguismo*.



Figura 64: Recorte de Matéria do *Jornal Gazeta do Povo* de 1996

A última matéria, de 24 de outubro, registrou uma “passeata silenciosa” - um trocadilho dispensável, mas até hoje muito utilizado para se referir à surdez - que aconteceu no dia anterior. Cerca de 300 pessoas teriam participado da jornada estiveram na manifestação. Noticiaram as duas palestras finais, entre elas *Estrutura linguística da Libras e sua função na Educação do Surdo*, por Lucinda Ferreira Brito<sup>94</sup>, professora da UFRJ.

Outra peça de Narciso Paiva que nos surpreendeu pareceu ser uma versão de bolso da *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*. Essa obra, de 1875, de Flausino José da Gama, aluno e repetidor do Instituto, é uma reprodução fiel da *Iconographie des signes faisant partie de l'Enseignement primaire des sourds-muets* (1856), cujo autor é Pierre Pélissier, professor do Instituto Nacional de Surdos de Paris (DINIZ, 2010; SOFIATO & REILY, 2011). Flausino teria conhecido a obra e se interessado na reprodução e divulgação das imagens. Apoiando-o, o Diretor Tobias Leite contratou Eduard Rensburg, perito litográfico para auxiliar. Mesmo sendo uma cópia fiel, o documento é importante porque,

<sup>94</sup> Neste vídeo, Antonio Abreu explica em Libras a biografia da professora. Disponível em: [http://www.dailymotion.com/video/xm17ze\\_historia-de-surdo-lucinda-ferreira-brito-linguistica-libras\\_news](http://www.dailymotion.com/video/xm17ze_historia-de-surdo-lucinda-ferreira-brito-linguistica-libras_news). Acessado em: abr. 2017.

até onde sabemos, é o primeiro que propaga a língua de sinais no Brasil e evidencia a estreita ligação entre as línguas de sinais francesa e brasileira (CAMPELLO, 2011).

Imaginamos que a peça seria uma versão reduzida, de bolso<sup>95</sup>, com texto integral do livro. Solange Rocha informou que a publicação em comemoração aos 160 anos de fundação do INES revelará detalhes sobre esse material.

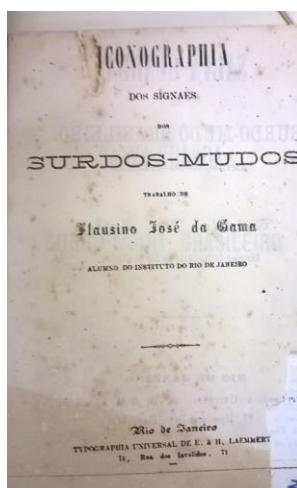


Figura 65: Edição modificada do livro *Iconografia dos sinais dos Surdos-Mudos*

Pelo frágil estado do material, evitamos mexer e não conseguimos ver todas as páginas. Porém, notamos que era diferente da reprodução de Flausino. Pareceu ser uma espécie de caderneta para ser usada na comunicação entre surdos e ouvintes. Lembrava um folheto composto por uma série de dobraduras. Mostrei essas fotos a Sebastião que não reconheceu o material.

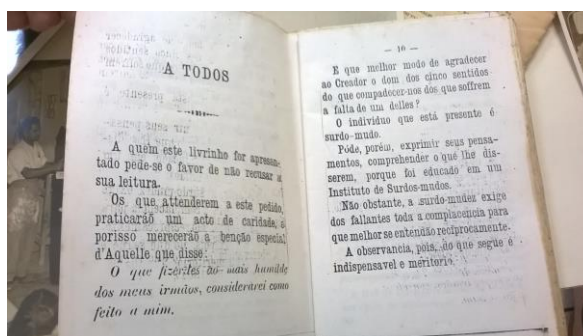


Figura 66: Páginas 9 e 10 da edição modificada do livro *Iconografia dos sinais dos Surdos-Mudos*

<sup>95</sup> Szakacss & Durão (2011) explicam que edições de bolso surgiram na Alemanha em 1931 e chegaram no Brasil em 1950. In: Livro de bolso para o bolso. *Videre Futura*, revista científica digital, Ano I, v. 1, p. 01-04, jan./jul. 2011. Disponível em: [http://viderefutura.riobrancofac.edu.br/site/Artigos/111225\\_LivroBolso.pdf](http://viderefutura.riobrancofac.edu.br/site/Artigos/111225_LivroBolso.pdf). Acessado em: mar. 2019.



Na imagem acima vemos as páginas 9 e 10. O texto não parece ter sido escrito para os alunos do INES, mas ao público externo. Convida o leitor a aceitá-lo assumindo um ato cristão, caritativo. Ao mesmo tempo, sugere aos ouvintes gratidão por ter sentidos íntegros. O documento indica uma ligação entre seu portador e o Instituto, solicitando disponibilidade para a comunicação. Portanto, servia como um instrumento para comunicar.

Numa outra página, sem numeração, o texto se refere às estereotípias ainda atribuídas aos surdos. Caracteriza os surdos bem-educados, informa que na Europa alguns industriais preferiam esse perfil de “operário”, recomendando que o surdo seja reconhecido pelo trabalho realizado.

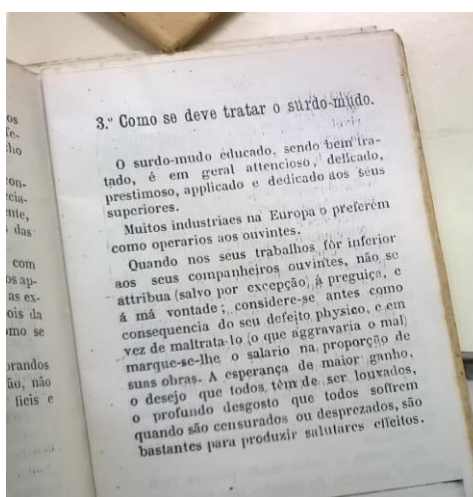


Figura 67: Orientação sobre como tratar o surdo-mudo na edição modificada do livro *Iconografia dos sinais dos surdos-mudos*

Compreendemos que o acervo do Professor Narciso Emanuel de Souza Paiva, revelou fatos pouco conhecidos mesmo por pesquisadores dedicados ao acervo histórico do INES como a Professora Solange Rocha. Desse professor tivemos notícias dos *rastros* do Professor Praxedes e do Professor João Rigo.

## QUE OUTRAS HISTÓRIAS DO INES TEMOS?

Surdos em função docente é um fenômeno anterior ao século XIX no Brasil. Por isso, para investigar o ingresso dos professores surdos no quadro efetivo de servidores públicos do INES e compreender como ocorreu a sua inserção como pessoas surdas tivemos de nos deslocar para os anos 1940.

As narrativas dos professores surdos aposentados Sebastião Orlandi e José Vicente de Campos, e deles tantas outras, mostraram outras histórias do Instituto. Não temos como saber se são *rastros* pouco marcados ou ocasionalmente sumidos. Importa-nos manter a intenção de observar os *rastros* e as narrativas não canônicas. Como bem disse o colega Maurício Rocha (2016), eles são narradores que “até pouco tempo andavam entre nós e vez ou outra frequentam [frequentavam] reuniões sindicais e confraternizações institucionais, o que nos permitiu trocar experiências” (p. 78). Mesmo distantes no tempo porque alguns não estão vivos, esses narradores conversaram entre si: Lilia Lobo, com os demais entrevistados, Geraldo Cavalcanti e Costa (2007), os entrevistados por Freitas (2016); todos, entrevistados e citados, e Ferdinand Berthier, numa perspectiva além do caso brasileiro.

Mesmo sem formação pedagógica professores surdos elaboraram estratégias de ensino visando à aprendizagem dos alunos. Procuraram por formação para fundamentar a atuação. Usavam língua de sinais na instrução dos alunos. Havia apoio de outros professores para questões didáticas.

Das narrativas pessoais ou documentais e abreviadas - e suas tendências - foram indicados temas para estudos futuros:

- Como era administrado o Instituto em diferentes momentos da sua história? Os dados indicam ausência de continuidade, ou disputa pela autoria de projetos, e em alguns momentos, embates públicos entre gestores - destes temos apenas fontes jornalísticas e suas limitações, como reportagem que narra que Armando Lacerda teria sido impedido de realizar pesquisa no Instituto (Anexo J, p. 510);
- Como os órgãos de imprensa noticiam(vam) as gestões do INES e como, por meio delas, avaliam(vam) a Educação de Surdos? Apresentamos matérias que se referem aos inquéritos que implicaram no afastamento de gestores: João Brasil Silvado, em 1907 (Anexo G1, p. 498); em Rocha (2007, p. 61) há uma reportagem com denúncias sobre a direção de Custódio Martins; no Anexo D (p. 468) apresentamos as denúncias sobre Armando Lacerda; sobre Melo Barreto no Anexo E (p. 477), em 1950; e

denúncias à Ana Rímoli, em 1961 (Anexo G2, p. 506)<sup>96</sup>. Percebemos entre as matérias, denúncias sobre administração dos recursos do Instituto e os tratamentos dispensados aos alunos – como feito na Revista *O Cruzeiro* (Anexo C, p. 451) - e questões trabalhistas dos funcionários. Contudo podemos notar em alguns comentários desconhecimento das realidades, demandas e disputas acadêmicas da área;

- Movimentos que despontaram no Instituto ou que nele tiveram confluência: a Associação Brasileira de Professores de Surdos; a Revolta dos alunos em 1950; a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro;
- Como tem sido a relação do Instituto com seu entorno através dos tempos? Observamos na imprensa a divulgação dos eventos que aconteciam no Instituto, bem como aqueles que contavam com a participação da sua comunidade: debates sobre educação, cursos (Curso Normal, de defesa antiatômica, entre outros), formaturas, desfiles, atividades esportivas, bailes e exposições. O livro *O INES e a educação de surdos no Brasil* (ROCHA, 2007) e a tese de Rocha (2009) apresentam pistas interessantes;
- Sugerimos que outros estudos investiguem ligações entre o Ensino Profissionalizante do Instituto nos diferentes tempos com o que estava sendo oferecido e debatido em outras instituições de formação. Suspeitamos que não houve trocas de conhecimento, ou são rastros pouco marcados;
- Investigar mais a mudança na carreira e reconhecimento dos saberes dos surdos como docentes e/ou educadores;
- Sabemos pouco sobre o Curso Normal Rural, ofertado em 1959, e teria durado apenas dois anos. No primeiro ano, apenas sessenta alunos do Estado da Guanabara ingressaram. Em 1960, ingressaram trinta e seis alunos, sendo metade natural de outros dez estados brasileiros (ROCHA, 2016). Neste curso, houve professores surdos?
- Retomar os *rastros* dos professores e educadores em geral, citados pelos entrevistados, tanto surdos quanto ouvintes considerados aliados dos

---

<sup>96</sup> Sobre afastamento dos Diretores do INES Ana Rímoli e Tarso apresentamos, no *Jornal O Fluminense* de 05 de maio de 1961, p. 1  
Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/100439\\_10/2859](http://memoria.bn.br/DocReader/100439_10/2859). Acessado em: jul. 2017.

surdos. Os educadores surdos citados pelos entrevistados foram: Professores Almyr Levy Vieira da Rosa, Angelo Oliveira Pereira, Francisco Cerpeloni, Francisco Monteiro, Narciso Emanuel de Oliveira Paiva, Praxedes (cujo sobrenome não encontramos), Walter Mello Müller; Inspetores Samuel Doblins, Francisco Esteves Gomes; Profissionais como Wilson Candido Nascimento, José Souza Monteiro e José Gomes Araújo. Além dos próprios entrevistados. Seria bom ter mais detalhes sobre a trajetória de Renato Sindic que foi o primeiro surdo brasileiro a se formar na Universidade Gallaudet, nos EUA.

### **Pondo o texto em *recapítulos*....**

Por meio das narrativas dos Professores Sebastião Orlandi e José Vicente de Campos acabamos de lembrar uma parte do passado da atuação dos professores surdos no Instituto de surdos. Ele não volta e *rastros* deixados “podem ser atacados pelos cupins”, assim como aconteceu com parte do acervo de Sebastião. Não podemos reviver as aulas de Antônio Pitanga, as exposições, as exibições esportivas, os bailes, visitas do Imperador, os comentários de corredor, as revoltas, os castigos, os encontros, as obras, as estratégias pedagógicas, as roupas ou as crises.

O estado encoberto das atuações dos surdos como docentes, o fato de sabermos tão pouco sobre o impacto desta, pode ser atribuída - atrevemo-nos - a uma falta de coragem do Instituto para ostentá-los. Não eram eles casos de sucesso, egressos com destaque na instituição? Se o “meio de comunicação espontâneo” (COSTA, 2009, p. 115) dos surdos era tão eficiente para instruí-los, manter a língua de sinais na clandestinidade atrapalhou a formação dos surdos no Brasil. A disseminação de narrativas entre as gerações poderia ter sido impulsionada, ao contrário, foi tolhida. Os surdos precisaram construir suas narrativas dos escombros que sobraram.

Distraído com as modas pedagógicas e as tendências científicas, o Instituto, o coletivo de médicos e educadores que por lá passaram - esperamos só precisar usar o pretérito - não prestou atenção nos surdos, não atentaram para a forma como eles significavam suas vidas diante das propostas de formação. Houve descuido com o convite: quer aprender língua de sinais? E se

aprender a ler lábios e falar não fosse imposição, teria sido mais aceito por um número maior de surdos também?

O que seria o futuro do INES, visto da perspectiva dos professores aposentados, está um pouco apresentado no próximo capítulo. Quem são os professores surdos ativos? Como narram sua inserção no INES? Aproximaremos as respostas a estas questões com as reflexões apresentadas neste capítulo na Parte III, Das Interseções, Lições e Dúvidas.

## **DOS PROFESSORES SURDOS DE LIBRAS DO INES**

O evento que nos impulsionou à pesquisa para a tese foi o ingresso de professores surdos por meio do Concurso Público n.º 09/2012 para provimento do quadro efetivo do INES. Majoritariamente, eram professores de Libras. Há diferentes meios de compreendê-lo e, de nossa parte, optamos por buscar a narrativa desses professores e de estudantes surdos.

Tendo como base a lista de classificados do concurso, iniciamos o convite individual e particular para participação na pesquisa. Além da singularidade da surdez, os critérios para fazer o convite eram: dar preferência aos egressos do CAp/INES e abarcar professores de diferentes segmentos educacionais. Usamos meios para convidá-los como correio eletrônico e redes sociais. Os primeiros dois convidados responderam e foram entrevistados. Entretanto, outros dois professores não responderam, o que interpretamos como não aceitação. O fato da pesquisadora ser uma colega de trabalho pode ter sido um dos fatores que motivaram a ausência de resposta. Lançamos novos convites e dois professores aceitaram. Ao invés de cinco previstos (p. 61), acatamos quatro.

Como não era nosso objetivo entrevistar todos os nomeados para o Cargo de Professor de Libras, procuramos obter informações públicas sobre os mesmos. Retomamos o artigo *Política inclusiva e acesso ao ensino público: resistência e espaços de negociação* no qual Perlin & Souza (2015) discutiram postagens realizadas em ambientes virtuais que abordavam o tema da inclusão/exclusão social de surdos. As autoras anunciam o uso de netnografia, descrevendo-a como uma pesquisa de natureza qualitativa aplicada em ambientes virtuais fechados ou públicos. Citaram Salgado (2011, p. 25 apud

PERLIN & SOUZA, 2015, p. 58) para afirmar que espaços digitais, nos quais há relações sociais, constituem “espaços sociais digitais (...) chamá-los [assim] é proposital: destaca o peso, o foco, a importância do aspecto social desses espaços”. Kozinets (1998) descreveu a netnografia como um método qualitativo idealizado para investigar o comportamento do consumidor de culturas e comunidades presentes na internet. Aliando pesquisas sobre consumidores, Antropologia Cultural e Estudos Culturais, interpretava comportamentos utilizando técnicas da Antropologia Cultural.

Como nossa investigação tem um escopo muito diferente, consideramos apenas nos aproximar da netnografia no que tange à produção de dados, percebendo seu potencial para acompanhar e compreender as expressões que as pessoas são incitadas a divulgar. Assim sendo, encontramos informações públicas sobre os professores de Libras nomeados referentes ao Concurso Público n.º 09/2012. Pesquisamos os dados na Plataforma Lattes.

Após esse primeiro levantamento, observamos a repercussão do resultado do concurso nas redes sociais. Optamos por não identificar os perfis. Dispensamos a identificação porque interessavam somente os relatos sobre o ingresso e a inserção dos professores surdos no INES.

A transcrição das entrevistas foi enviada aos quatro participantes para que pudessem intervir; aconteceu em um caso. Foram omitidos trechos nos quais tivemos dúvidas na tradução e nos que facilitariam a identificação.

Da orientação de Bauer & Gaskell (2002), analisamos as narrativas desde a transcrição das entrevistas, nos seus aspectos cronológicos e não-cronológicos. Buscamos uma rede de relações e sentidos que ofereciam certo roteiro à história de cada um como uma história do coletivo de professores.

Apresentamos *O Concurso Público n.º 09/2012, Quem são os professores surdos nomeados em 2013, Que repercussão provocou na comunidade, As narrativas de quatro professores e As repercussões entre os alunos.*

## O Concurso Público n.º 09/2012 – Quando e Como

Em 2008, antes que meus colegas do DESU e eu fôssemos empossados, inscrevemo-nos no Curso de Libras. Nos nossos crachás e na apresentação, quem nos ensinava era denominado Instrutor de Libras. Nós, professores de um Curso de Pedagogia, ficamos muito contrariados com o termo. Nosso colega nos respondeu que não havia professores de Libras formados, nem vagas no quadro de servidores. Soubemos que os instrutores não eram servidores públicos; o vínculo deles era com uma empresa contratada pelo Instituto.

Pressionados pelos movimentos sociais surdos e pelos compromissos assumidos em tratados internacionais, os governos têm elaborado dispositivos para acesso e permanência de surdos nos diferentes níveis de ensino.

Em 2012, a Presidência da República promulgou a Lei n.º 12.677 sobre a criação de cargos efetivos, de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino. No Art. 1º, o documento aponta a criação de

- I - 19.569 (dezenove mil, quinhentos e sessenta e nove) cargos de Professor de 3º Grau, integrantes da Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei n.º 7.596, de 10 de abril de 1987;
- II - 24.306 (vinte e quatro mil, trezentos e seis) cargos efetivos de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, integrantes do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, de que trata a Lei n.º 11.784, de 22 de setembro de 2008;
- III - 27.714 (vinte e sete mil, setecentos e quatorze) cargos de técnicos-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei n.º 11.091, de 12 de janeiro de 2005, conforme disposto no Anexo I desta Lei (BRASIL, 2012).

Relacionados com o Concurso Público n.º 09/2012, em setembro do mesmo ano, foram publicadas portarias pelo Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPOG) e pelo Ministério da Educação (MEC). A Portaria do MEC n.º 1.318, de 26 de setembro de 2012, ainda não foi localizada.

Pela Portaria n.º 450/2012, a Ministra de Estado MPOG Miriam Belchior, autorizou o MEC a realizar concurso público para o prover Cargos de Professor da Carreira EBTT e Cargos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativo em Educação, voltados ao INES (96 cargos, sendo 58, substituição de profissionais terceirizados irregulares) e ao IBC (71), conforme discriminado no Anexo a seguir.

## ANEXO

a) Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES

Cargo	Quantidade
Substituição de profissionais terceirizados irregulares	
Professor da Carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	32
Nutricionista	1
Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais	25
Subtotal 1	58
Reposição de vacâncias	
Professor da Carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	7
Analista de Tecnologia da Informação	3
Enfermeiro	1
Fisioterapeuta	1
Terapeuta Ocupacional	1
Psicólogo	1
Assistente Social	1
Arquivista	1
Fonoaudiólogo	8
Assistente de Alunos	11
Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais	3
Subtotal 2	38
T o t a l	96

Figura 68: Anexo da Portaria MPOG n.º 450/2012 com cargos para os quais deveria ser realizado concurso público

O documento informa os condicionantes para o quantitativo dos cargos. Destacamos: substituir 58 trabalhadores terceirizados que executavam atividades não previstas no Decreto n.º 2.271/1997. Foi exigido que os nomes desses trabalhadores constassem numa relação a ser publicada antes da nomeação dos candidatos aprovados. O objetivo era incorporar essa despesa nos limites orçamentários anuais de pessoal e encargos sociais do MEC (Art. 1º da Portaria Interministerial MP/CGU n.º 494/2009), remanejando dotações orçamentárias de "Outras Despesas Correntes" para "Pessoal e Encargos Sociais". A seguir, apresentamos o parágrafo único com teor do que parece ter motivado a complementação do quadro efetivo:

O provimento de cinquenta e oito cargos terá como contrapartida a extinção de cinquenta e oito postos de trabalho terceirizados do Instituto Nacional de Educação de Surdos, conforme Inciso III, que estão em desacordo com a legislação vigente, obedecendo ao disposto na Cláusula Quarta do Termo de Conciliação Judicial - Processo n.º 00810-2006-017-10-00-7.

A Ação Civil Pública mencionada acima foi ajuizada pelo Ministério Público do Trabalho face à União, versando sobre intermediação irregular de mão de obra praticada na administração pública federal direta. O decreto estabeleceu que o MEC deveria publicar o edital de abertura para realização de concurso em até três meses, contados da data de publicação, 19 de setembro de 2012, o que acabou acontecendo em 04 de dezembro de 2012.



Por licitação, o INES contratou o Instituto AOCP, pessoa jurídica de direito privado, para executar o concurso. O site<sup>97</sup> informa que se trata de “uma associação civil sem fins econômicos, de caráter organizacional, filantrópico, assistencial, promocional, recreativo e educacional, sem cunho político ou partidário”, sediada na cidade de Maringá–PR.

Em 04 de dezembro, foi divulgado o Edital do Concurso Público n.º 09/2012<sup>98</sup>, publicado no DOU, em 04 de dezembro. Buscava-se candidatos que preenchessem 13 cargos: com formação mínima no Ensino Médio, os cargos de Assistente de Alunos (09 vagas de ampla concorrência e 02 para “Pessoas Portadoras de Deficiência - PPD”) e Tradutor e Intérprete de Libras (23 vagas de concorrência ampla e 05 para PPD); com formação em Nível Superior, 18 vagas distribuídas por 10 cargos (03 de Analista de Tecnologia da Informação, 01 Arquivista, 01 Assistente Social, 01 Enfermeiro, 01 Fisioterapeuta, 04 Fonoaudiólogo, 04 Fonoaudiólogo com atuação em audiologia, 01 Nutricionista, 01 Psicólogo, 01 Terapeuta Ocupacional), incluindo Professores de Libras na Carreira EBTT Federal (32 vagas de ampla concorrência e 07 vagas para PPD). Vale destacar, o Edital já informava que a carga horária semanal para os professores era de 40h com dedicação exclusiva ao INES, bem como a destinação de todas as vagas para PPD. Nos cargos que exigiam graduação com mais de uma vaga, não houve reserva para PPD. No Anexo I foram descritos os requisitos e as atribuições do cargo que é nosso foco:

409 - PROFESSOR DA CARREIRA DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS  
**Requisitos:** Licenciatura em Letras-Libras. **Atribuições:** Atividades inerentes ao Ensino, à pesquisa e à extensão, no âmbito, predominantemente, das Instituições Federais de Ensino; e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente; Atividades relacionadas, predominantemente, ao ensino, no âmbito das instituições Federais de Ensino e as relacionadas à pesquisa, bem como as que estendam à comunidade atividades sob a forma de cursos e serviços especiais; Atividades inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente.

---

<sup>97</sup> Disponível em: [www.institutoaocp.org.br](http://www.institutoaocp.org.br). Acessado em: nov. 2017.

<sup>98</sup> Disponível em: [http://www.institutoaocp.org.br/concursos/arquivos/ines\\_edital\\_abertura04-12.pdf?](http://www.institutoaocp.org.br/concursos/arquivos/ines_edital_abertura04-12.pdf?). Acessado em: nov. 2017.

No conteúdo programático, embora alongue o texto, destacamos o conteúdo da Legislação que foi exigido em todos os cargos do concurso.

Cargo 409: Professor da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS **Legislação:** 1. Constituição Federal/1988. 2. Lei n.º 8.112/1990 e alterações. 3. Atribuições do INES: Decreto n.º 7.690, de 02/3/2012 4. Regimento Interno do INES: Portaria MEC n.º 323, de 08/4/2009, publicada no DOU de 09/4/2009. 5. Lei n.º 10.436, de 24/4/2002, publicada no DOU de 25/4/2002. 6. Decreto n.º 5.626, de 22/12/2005, publicado no DOU de 23/12/2012. 7. Lei n.º 7.853, de 24/10/1989, publicada no DOU de 25/10/1989. 8. Decreto n.º 3.298, de 20/12/1999, publicado no DOU de 21/12/1999. 9. Lei n.º 10.048, de 08/11/2000, publicada no DOU de 09/11/2000. 10. Decreto n.º 5.296, de 02/12/2004, publicado no DOU de 03/12/2004. 11. Lei n.º 9.394, de 20/12/1996, publicada no DOU de 23/12/1996. 12. Lei n.º 8.069, de 13/7/1990, publicada no DOU de 16/7/1990 e retificada em 27/9/1990. 13. Decreto n.º 6.949, de 25/8/2009, publicado no DOU de 25/8/2009. Decreto n.º 1.171/1994 - Código de Ética do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal; 14. Lei n.º 9.784/1999. **Conhecimentos Específicos:** Linguística das línguas de sinais: Estrutura e processos fonológicos dos sinais. Iconicidade e arbitrariedade nas línguas de sinais. Estrutura morfológica dos sinais: derivação, flexão e incorporação em língua de sinais. A sintaxe e a semântica das línguas de sinais. Sistema pronominal nas línguas de sinais. Tadoma. Referência e pragmática nas línguas de sinais. Sinais manuais e não manuais. Classificadores. Escrita de sinais (transcrição e tradução de língua de sinais). Soletização Manual ou datilologia; Expressões faciais em Libras: modulações dos sinais, expressões gramaticais e expressões afetivas. Educação de Surdos: História da Educação de Surdos, Filosofias Educacionais na escolarização de surdos. Políticas linguísticas e surdez. Legislação e surdez. A Língua Brasileira de Sinais: história, legislação brasileira; Processos de aquisição, aprendizagem e ensino de língua de sinais como primeira língua e como segunda língua. Discursos e leituras: interfaces entre língua escrita e língua de sinais.

O Edital de Abertura previu as seguintes etapas para o concurso:

**TABELA 10.5**

NÍVEL SUPERIOR								
CARGO	FASE	TIPO DE PROVA	ÁREA DE CONHECIMENTO	Nº DE QUESTÕES	VALOR POR QUESTÃO (PONTOS)	VALOR TOTAL (PONTOS)	CARÁTER	
PROFESSOR DA CARREIRA DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO – LIBRAS	1ª	Objetiva	Legislação	10	2,50	25,00	Eliminatório e Classificatório	
			Conhecimentos Específicos	10	2,50	25,00		
		Discursiva	Conhecimentos Específicos	5	4,00	20,00		
	<b>TOTAL DE QUESTÕES E PONTOS</b>				<b>25</b>	<b>70,00</b>	<b>-----</b>	<b>-----</b>
	2ª	Desempenho didático	De acordo com o item 14	-----	-----	20,00	Eliminatório e Classificatório	
	3ª	Títulos	De acordo com a Tabela 16.1	-----	-----	10,00	Classificatório	
<b>TOTAL MÁXIMO DE PONTOS</b>				<b>-----</b>	<b>-----</b>	<b>100,00</b>	<b>-----</b>	

Figura 69: Etapas para cargo de Professor de Libras do Concurso Público n.º 09/2012<sup>99</sup>

Constava na primeira fase para todos os cargos, desde os que exigiam apenas o Ensino Médio, a prova de Língua Portuguesa, excetuando o cargo

<sup>99</sup> Disponível em: [http://www.institutoaocp.org.br/concursos/arquivos/ines\\_edital\\_abertura04-12.pdf](http://www.institutoaocp.org.br/concursos/arquivos/ines_edital_abertura04-12.pdf). Acessado em: nov. 2017.

Professor de Libras. O que motivou essa eliminação? As pessoas surdas têm o direito de serem avaliadas em Português, considerando-a como sua segunda língua. Se houve candidatos surdos concorrendo em outros cargos, qual foi o procedimento, também não realizaram prova de Português? Sobre igualdade de oportunidades, pessoas surdas disputando em ampla concorrência nos demais cargos, e mesmo em vagas para PPD, o conteúdo referente à Legislação não foi considerado barreira linguística? Por que tamanha importância atribuída à legislação (14 documentos), para ser docente da área de Libras? Se o INES preconiza educação bilíngue, por que motivos eliminar avaliação de Língua Portuguesa de seus futuros professores?

Segundo o Instituto AOCF, após os recursos, foram deferidas as inscrições de 67 candidatos para concorrer às 39 vagas. Conforme previsto na legislação, havia a possibilidade de informarem ser pessoa com deficiência e/ou solicitar condição especial para realizar o concurso. Segue o quadro com os dados do Anexo I do Edital n.º 04/2013 do concurso que divulga o deferimento das inscrições Pós-recurso. Nele é possível notar como cada candidato declarou sua condição. Mantivemos os termos apresentados no documento, anotando apenas a quantidade por categoria. Não expomos como cada um se anunciou, mas a diversidade de manifestações neste sentido.

Tipo de Deficiência	Condições		Tempo Adicional	
	Prova em Libras	Prova com Fiscal Libras	Sim	Não
Auditiva - 23	21	02	16	07
Nenhuma - 12	12	00	00	12
<b>Total</b>	33	02	16	19

Quadro 3: Inscrições Pós-recurso pessoa com deficiência e solicitação de condição especial do Concurso Público n.º 09/2012

Dos 67 candidatos, 33 constam na solicitação de condição especial. Destes, a maioria, 21, declarou deficiência auditiva e solicitaram tempo adicional para realizar as provas. Por outro lado, 12 candidatos que declararam não ter nenhuma deficiência solicitaram prova em Libras, sem tempo adicional. Esse quadro aponta para um debate controverso da área. Os movimentos sociais surdos pressionam para que a surdez seja entendida como diferença linguística

e não deficiência sensorial (SKLIAR, 1997; GÓES, 1999, FENEIS, 2005). Entendemos legítimo usar a legislação que tenta reparar as desvantagens sociais que pessoas surdas enfrentaram e enfrentam na sociedade. Respeitamos a autodeclaração; importa-nos como os sujeitos definem a si mesmos, porém atentos aos contextos em que isso se constrói e a seus efeitos.

Na lista final de candidatos nomeados percebe-se que 10 declararam não ter nenhuma deficiência, 09 declararam deficiência auditiva e 03 não solicitaram condição especial. Há uma diferença pequena entre os grupos que não nos permite presumir a influência da condição especial na aprovação dos candidatos. A candidata que alcançou a maior nota final concorreu à vaga de PPD. Na fase de deferimento das inscrições a relação candidato/vaga era 1,7.

A primeira fase do concurso teve caráter eliminatório e classificatório. Em 20 de janeiro de 2013, houve a aplicação integral das provas objetiva e discursiva. Cada questão da prova objetiva teve cinco alternativas, sendo apenas uma correta. Foi atribuída pontuação zero se os candidatos assinalaram mais de uma opção e questões sem opção assinalada, com rasuras ou que foram preenchidas a lápis. Seria projetada como filme a prova objetiva em Libras para os candidatos surdos que solicitaram. A projeção deveria acontecer em dois momentos. Inicialmente, a questão seria projetada duas vezes consecutivas, com intervalo de cinco segundos entre elas. Num segundo momento, haveria a projeção das questões com intervalos de três segundos entre elas.

Para o cargo Professor de Libras, o candidato deveria alcançar 25 pontos ou mais na prova objetiva e estar classificado até o limite previsto no subitem 13.1 do Edital para que sua prova discursiva fosse corrigida. O subitem afirmava que os candidatos inscritos para as vagas de ampla concorrência deveriam atingir a nota mínima exigida na prova objetiva, estarem classificados até o limite de 240 avaliações (Figura 70) para terem suas provas discursivas corrigidas - garantindo o direito aos empatados no último lugar -, e não serem eliminados por outros critérios presentes no Edital.

TABELA 13.1

CARGO	NUMERO MÁXIMO DE AVALIAÇÕES PARA CORREÇÃO AMPLA CONCORRÊNCIA
PROFESSOR DA CARREIRA DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO - LIBRAS	240

Figura 70: Tabela 13.1 Limite de avaliações para correção de provas segundo Edital do Concurso Público n.º 09/2012

Os candidatos dos outros cargos deveriam alcançar 30 pontos. Os candidatos a Tradutores e Intérpretes de Libras deveriam obter 30 pontos ou mais na prova objetiva e estar classificado até o limite de 150 de candidatos convocados para ampla concorrência (previsto no subitem 15.1) para a convocação da prova prática. No caso dos demais cargos, seria necessário apenas obter 30 pontos ou mais na prova objetiva para serem convocados para a prova de títulos. O Edital não justifica o limite de 240 avaliações para ampla concorrência no caso dos Professores de Libras, supomos que tenha relação com avaliação da prova discursiva, só aplicada neste cargo.

A prova discursiva tinha cinco questões de conhecimentos específicos. A Banca Examinadora teria de apreciar “a sistematização lógica e o nível de persuasão, bem como a adequada utilização do vernáculo”, respeitando a singularidade da escrita dos candidatos surdos - nos termos da Lei n.º 10.436/2002 e do Decreto n.º 5.626/2005. Os critérios para avaliação eram: atender ao tema proposto na questão; clareza de argumentação/senso crítico; seletividade de informação; utilização adequada da Língua Portuguesa. A nota zero seria atribuída nos casos em que: houvesse identificação do candidato; o conteúdo não atendesse ao tema proposto, tivesse com escrita ilegível ou num meio que não o determinado no Edital; apresentasse acentuada desestruturação na organização textual ou atentasse contra o pudor; as respostas fossem entregues em branco ou fora da folha da versão definitiva. A Banca Examinadora deveria atribuir a nota máxima de 4 pontos para cada questão, totalizando 20 pontos. O candidato deveria obter 10 pontos ou mais na prova discursiva e estar classificado até o limite de 200 candidatos convocados de ampla concorrência (subitem 14.1) para avançar até a prova de desempenho didático; o que, infelizmente, estava longe de ocorrer. Sublinhamos, que prova em Libras significa apenas a apresentação das questões nesta língua, não as respostas.

Na primeira fase foram aprovados 45 candidatos - prova objetiva e discursiva. A relação candidato/vaga caiu para 1,15. Foram aprovados 36 candidatos, mudando a relação candidatos/vaga para 0,92.

Podemos compreender o desempenho dos candidatos no concurso com o quadro a seguir. Foram deferidas 67 inscrições, mas o resultado da prova objetiva lista apenas 45 candidatos. Não sabemos o que aconteceu com os 22 restantes; se faltaram, se obtiveram nota inferior à mínima exigida ou corresponderam aos demais critérios de exclusão, pois não há indicação nos resultados publicados pelo Instituto AOCP.

<b>Tipo de prova</b>	<b>Valor Total</b>	<b>Candidatos aprovados</b>	<b>Média geral das notas dos candidatos</b>	<b>Maior nota obtida</b>
Objetiva Legislação	25	45	12,1	20 (*2)
Objetiva Conhecimentos Gerais	25	45	11,2	25 (*10)
Resultado Final da Prova Objetiva	50	45	33	45
Discursiva	20	36	14,1	17,78

Quadro 4: Desempenho dos candidatos do Concurso Público n.º 09/2012 nas provas objetiva e discursiva (\* número de candidatos que alcançaram a nota)

No dia 19 de fevereiro de 2013, a Direção Geral do INES convocou os candidatos aptos à prova de desempenho didático, etapa eliminatória e classificatória do concurso. Ela foi realizada nas dependências do Instituto nos dias 23 e 24 de fevereiro. A sessão pública para realização do sorteio dos temas que deveriam compor o plano de aula da prova foi no dia 20 de fevereiro, no auditório. Os candidatos que não compareceram ao sorteio puderam consultar o tema sorteado para eles, no dia seguinte, na internet. Seria eliminado o candidato que elaborasse uma aula com tema diferente do sorteado. Os temas para elaboração do plano de aula elencados no Edital de Abertura (subitem 14.7.3) e o número de candidatos que os sortearam foram: História da Educação de Surdos (03); Ensino bilíngue na Educação de Surdos (01); Legislação e a pessoa surda (03); Escolarização de alunos surdos em diversos contextos escolares (05); Políticas linguísticas e surdez (05); Filosofias educacionais na Educação de Surdos (07); Linguística das línguas de sinais (02); Aquisição de língua de sinais como primeira língua (03); Aquisição de língua de sinais como

segunda língua (03); Aquisição de Língua Portuguesa como segunda língua (04). Segundo o resultado do sorteio público, 36 candidatos estavam aptos, porém, o resultado da prova de desempenho didático listou apenas 22 candidatos. Ou seja, 14 candidatos não avançaram.

Tipo de prova	Valor Total	Candidatos aprovados	Média geral das notas dos candidatos	Maior nota obtida
Desempenho Didático	20	22	15,7	20

Quadro 5: Resultado dos candidatos do Concurso Público n.º 09/2012 na prova de desempenho didático

Em termos de desempenho, observamos que a média geral dos candidatos nesta etapa foi maior que as médias das etapas anteriores. Os mesmos 22 candidatos apresentaram os títulos, terceira e última fase do concurso que influenciaria a classificação final.

TABELA 16.1

CARGO: PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO TECNOLÓGICO - LIBRAS				
ITEM	TÍTULOS	FORMA DE COMPROVAÇÃO DO TÍTULO	PONTOS	PONTUAÇÃO MÁXIMA
1	Experiência como Professor ou Instrutor de LIBRAS nas Redes Pública Municipal, Estadual, Federal e Particular.	a) Certidão atualizada de Tempo de Serviço para servidores públicos; b) Cópia da Carteira de Trabalho e Previdência Social - CTPS (Folha de identificação do trabalhador e folha de registro do empregador) ou do Contrato de Trabalho para outros vínculos e Declaração emitida pela Instituição contratante, com firma reconhecida e carimbo de CNPJ/MF.	0,20 pontos por ano	2,00 pontos
2	Experiência como Assistente Educacional em Libras nas Redes Pública Municipal, Estadual, Federal e Particular.	a) Certidão atualizada de Tempo de Serviço para servidores públicos; b) Cópia da Carteira de Trabalho e Previdência Social - CTPS (Folha de identificação do trabalhador e folha de registro do empregador) ou do Contrato de Trabalho para outros vínculos e Declaração emitida pela Instituição contratante, com firma reconhecida e carimbo de CNPJ/MF.	0,20 pontos por ano	2,00 pontos
3	Formação de Instrutores de Libras.	Declaração de curso de formação de Instrutores de Libras expedida pela Instituição ofertante, com firma reconhecida e carimbo de CNPJ/MF.	1,00 ponto	1,00 ponto
4	Certificação de Proficiência para o Uso e Ensino da LIBRAS - Prolibras, expedido pelo MEC.	Certificado de Proficiência para o Uso e Ensino da LIBRAS expedido pelo MEC.	1,00 ponto	1,00 ponto
5	Curso de Pós-graduação Completo ( <i>stricto sensu</i> ) na Área da Educação de Surdos.	Certificado ou Certidão de conclusão de curso, acompanhado do histórico escolar, emitido por Instituição de Ensino Superior - IES, devidamente credenciada.	1,50 pontos	1,50 pontos
6	Curso de Pós-graduação Completo ( <i>lato sensu</i> ) na Área da Educação de Surdos.	Certificado ou Certidão de conclusão de curso, acompanhado do histórico escolar, emitido por Instituição de Ensino Superior - IES, devidamente credenciada.	1,00 ponto	1,00 ponto
7	Curso de Pós-graduação Completo ( <i>stricto sensu</i> ) na Área da Educação.	Certificado ou Certidão de conclusão de curso, acompanhado do histórico escolar, emitido por Instituição de Ensino Superior - IES, devidamente credenciada.	1,00 ponto	1,00 ponto
8	Curso de Pós- Graduação completo ( <i>lato sensu</i> ) na Área da Educação.	Certificado ou Certidão de conclusão de curso, acompanhado do histórico escolar, emitido por Instituição de Ensino Superior - IES, devidamente credenciada.	0,50 pontos	0,50 pontos
<b>TOTAL MÁXIMO DE PONTOS</b>				<b>10,00 pontos</b>

Figura 71: Tabela 16.1 com Pontuação para a Prova de Títulos do Edital Retificado n.º 09/2012 do Concurso Público n.º 09/2012

Sobre a relação entre experiência e formação, cinco anos de experiência como assistente educacional em Libras ou como professor ou instrutor de Libras foi equivalente ao curso de especialização. Por outro lado, a certificação de proficiência em Libras tinha o mesmo peso que uma pós-graduação *stricto sensu*

na área da Educação. No primeiro caso nos parece que houve uma valorização da experiência - que poderia ter sido até maior - na próxima seção será possível perceber que além do INES, outras instituições tinham essas funções. O segundo nos indica a necessidade de investigar como tem sido certificada a proficiência e compreender tal enaltecimento.

O total de 39 vagas previstas não foi preenchido. Ainda que as inscrições tenham superado as vagas. Ao final, a relação candidato/vaga foi de 0,5. Houve alguns editais retificadores e recursos. Aparentemente, o recurso presente no Edital n.º 15/2013 foi um dos mais relevantes, pois uma candidata pode concorrer à Prova de Títulos e ser nomeada.











Na Portaria n.º 134 (29/05/2013), a Diretora-Geral Solange Rocha declarou a classificação de 22 candidatos ao Cargo de Professor da Carreira do EBTT e a vacância de 17 vagas por ausência de candidatos habilitados.

### **Quem são os professores surdos nomeados em 2013**



Em 03 de maio de 2013, o MEC publicou a Portaria n.º 380, na qual foram nomeados, em caráter efetivo, os candidatos aprovados no Concurso Público n.º 09/2012. As vagas ocupadas foram criadas por meio da Portaria MEC n.º 84, publicada no DOU de 04 de fevereiro de 2013. Na página 27 da mesma portaria foram elencados os cargos e o nível de classificação.

Um dos candidatos surdos foi aprovado para duas vagas, Professor de Libras e Tradutor e Intérprete de Libras. O Art. 2º tornou pública sua declinação pela nomeação ao último cargo. No cargo de Professor de Libras quem obteve a maior média final foi a candidata que concorreu como “pessoa portadora de deficiência”. Apresentamos a lista dos professores nomeados.



<b>Professores de Libras do INES nomeados pelo Concurso Público n.º 09/2012</b>	
Bárbara Camilla de Souza Carvalho	
Alex Curione de Barros	
Roberta Santos Morais Gomes	
Elaine Maria de Lima Bulhões	
Paulo André Martins de Bulhões	
Luiz Carlos dos Santos Souza	
Humberto Gripp Diniz	
Nelson Pimenta de Castro	
Camila Lopes Nascimento	
Andreza da Silva Gonçalves Raphael	

Rejane Silvéria da Silva	
Rosana Duarte Grasse	
Vanessa Miro Pinheiro	
Priscilla Fonseca Cavalcante	
Vanessa Alves de Sousa Lesser	
Mônica da Silva Lima	
Ana Paula Teles Pereira da Silva	
Weslei da Silva Rocha	
Valdo Ribeiro da Nóbrega	
Adilson Magarão Buze	

Fernanda de Araújo Machado	
Marcia Cristina Paulo dos Santos	

Quadro 6: Nomeados para o Cargo de Professor de Libras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico pelo Concurso Público n.º 09/2012

Na Plataforma Lattes encontramos o perfil de formação dos professores, com exceção do Professor Paulo André Martins de Bulhões cujos dados foram informados na dissertação de Flôres (2005). Apresentamos suas fotos, a maioria do Currículo Lattes, porque é um aspecto relevante para a comunidade surda.

A plataforma integra os sistemas de informação das principais agências de fomento de pesquisa científica brasileiros, esforço do Ministério de Ciência e Tecnologia, do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), da Financiadora de Estudos e projetos (FINEP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Por meio do formulário eletrônico disponível na plataforma, pesquisadores e usuários em geral registram informações do *curriculum vitae*. Tal formulário é nomeado Curriculum Lattes, abreviado na sigla CV Lattes. Os dados deste instrumento curricular único (AMORIN, 2003) são utilizados para avaliar candidatos à obtenção de bolsas e auxílios, selecionar consultores e membros de comitês e grupos assessores, subsidiar à avaliação da pesquisa e da pós-graduação brasileiras.

Amorin (2003) sublinha que “*curriculum vitae* é uma expressão latina significando carreira ou curso de vida” (p. 18). Ainda que não dissociemos carreira e curso de vida, percebemos que quatro Professores de Libras utilizaram a Plataforma Lattes para divulgar sua formação, bem como para narrar suas vidas; andam *deixando rastros*.

Luiz Carlos dos Santos Souza relatou sua trajetória no resumo de apresentação de seu CV Lattes:

Desde que eu era criança, entrei em contato linguístico dos surdos através da Língua Brasileira de Sinais na escola de surdos (Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), primeira vez, desenvolvi minha aprendizagem linguística na língua materna e construção de identidade surda, encontro de surdos, relacionando e vivenciando as pessoas surdas e alunos na sociedade surda que me asseguram naturalmente. Primeira vez, adquiri naturalmente minha língua materna dos surdos no INES. Formei-me ensino médio no ano 1994. O meu graduado da Licenciatura em Letras LIBRAS (2011), fluente em LIBRAS, proficiente língua natural, identidade surda, comunidade, histórias de Surdos, ensino para alunos surdos na disciplina de LIBRAS como primeira língua e alunos ouvintes na disciplina como segunda língua ou curso de LIBRAS e dotado de iniciativa, busca colocação em início de carreira profissional na área da educação de surdos e universidades. Possui graduação em superior em LETRAS-LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011); graduação do curso de especialização em LIBRAS: ENSINO, TRADUÇÃO E INTÉRPRETE desde 2012 até 2014; ex-assistente educacional em LIBRAS e ex-professor da disciplina LIBRAS era contrato pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro para ministrar aos meus alunos surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro/RJ; também professor substituto da Faculdade de Educação do Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ; ex-tutor online da coordenação de Educação a Distância/CEAD da Universidade Federal Fluminense - Rio de Janeiro; atualmente, tutor online do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) fica juntos com Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e professor efetivo do Instituto Nacional de Educação de Surdo para ministrar aula da disciplina LIBRAS para meus alunos Surdos.

No item atuação profissional registrou como foi a transição de professor contratado por terceirização para professor do quadro efetivo.

Atuação Profissional	
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, IFRJ, Brasil.</b>	
Vínculo institucional	
2012 - 2013	Vínculo: , Enquadramento Funcional:  Professor Titular, Carga horária: 40
Outras informações	No junho, desliguei contrato no mês junho de 2013, porque fui aprovado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos e continuo ministrar para meus alunos Surdos no INES.
<b>Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES, Brasil.</b>	
Vínculo institucional	
2013 - Atual	Vínculo: Servidor Público, Enquadramento Funcional: Professor titular, Carga horária: 40, Regime: Dedicção exclusiva.
Outras informações	Estava sendo professor temporário, lutei estudar muito ate fazer provas, consegui ate ser aprovado como concursado, fui aprovado pelo 5º lugar, finalmente. Atual, professor de LIBRAS para meus alunos surdos na escola publica federal em Laranjeiras e sou docente ativo permanente do Instituto Nacional de Educação de Surdos.
Vínculo institucional	
2012 - 2013	Vínculo: Servidor Público, Enquadramento Funcional: Professor titular, Carga horária: 40
Outras informações	professor da disciplina LIBRAS era contrato pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio De Janeiro para ministrar aos meus alunos surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro ? RJ
Vínculo institucional	
2009 - 2012	Vínculo: Celetista formal, Enquadramento Funcional: ASSISTENTE EDUCACIONAL DE LIBRAS, Carga horária: 40
Outras informações	Mudei assistente educacional em LIBRAS para professor contrato de LIBRAS.

Figura 72: Detalhe do Currículo do Lattes de Luiz Carlos dos Santos Souza

### O Professor Nelson Pimenta de Castro relatou:

Nascido em Brasília em 1963 em uma família de surdos e ouvintes híbrido, sempre teve a LSB<sup>100</sup> como a sua língua materna. Aos doze anos, veio com a família para a cidade de Rio de Janeiro e teve seu primeiro contato com os surdos que estudou no INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos, onde a prática da língua de sinais permitiu-lhe viver em situações satisfatórias de ambiente de interação linguística social entre os surdos e ouvintes bilíngues. Em 1999, criou a empresa de educação LSB Vídeo, com a missão de contribuir para o fortalecimento da identidade e da cultura surda através da difusão da língua de sinais brasileira, que além de produzir material de ensino-aprendizagem em Libras, tem participado em importantes artístico, cultural e as criações científicas, como o Programa Rio de Janeiro Planetary em Libras, o 1º Encontro Internacional de surdos Arte e cultura em São Paulo e os surdos cultura do espetáculo teatral "Nelson 6 Live", que cobriu mais de vinte cidades do Brasil por mais de uma década. Participou na fundação Feneis na década de 1980, e vários grupos de pesquisa linguísticas havia no INES e UFRJ. Primeiro ator surdo para profissionalizar-se no Brasil, estudou na New York Teatro Nacional de Surdos NTD, é doutorando em Pós-Graduação em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, Mestre em Estudos de Tradução e se formou em Literatura-Libras da UFSC e cinema na Universidade Estácio de Sá. Tem certificação PROLIBRAS-MEC-UFSC como professor de nível superior e é autor/coautor de 15 livros em Libras. Tem experiência na área de Linguagem, com ênfase em Língua Brasileira de Sinais. É professor titular do Departamento de Educação Básica no INES

### A Professora Priscilla Fonseca Cavalcante também narrou parte da sua trajetória

Portadora de deficiência auditiva bilateral, bilíngue (oralizada e uso de LIBRAS), uso de leitura labial, com prótese auditiva. Participação no documentário de curta metragem "Dois Mundos", de Thereza Jessouroun, que obteve premiação do FEMINA 2010 e prêmios de Melhor Documentário no Festival do Júri Popular 2010 e Melhor Filme no Festival do Juri Popular 2010. Participação no documentário "Estrangeiros", de Sônia Machado, em 2011. Participação voluntária como integrante da equipe de apoio no projeto de pesquisa desenvolvido por Ronice Muller de Quadros, Diane Lillo-Martin e Deborah Chen Pichler: Desenvolvimento Bilíngue Bimodal: estudo interlinguístico entre crianças surdas com implantes cocleares e crianças ouvintes sinalizantes. (2011) Participação como moderadora do Simpósio "Aquisição de Linguagem por crianças surdas", no XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos (2013)

### O Professor Wesley da Silva Rocha aproveitou o campo *outras informações* do formulário para afirmar:

Atuo como professor de LIBRAS no 1º ao 5º ano da Educação Básica no Ensino Fundamental I, pesquiso alguns alunos que apresentam problemas de visão ou com surdocegueira, ajudo e comunico Libras Tátil e também estou produzindo material didático sobre Relações Étnico-Racial para alunos negros surdos em geral.

---

<sup>100</sup> Língua de Sinais Brasileira.

No espaço objetivo da Plataforma, pouco afeito à narrativa, subvertendo o uso previsto, os *rastros* destes professores estão sendo espalhados. Nos quatro excertos os professores: destacaram a importância de uma escola de surdos para suas subjetividades e formação, a busca pela carreira docente, narraram o esforço para concorrer à vaga no concurso; nascimento numa família híbrida, composta por pessoas surdas e ouvintes, a interação satisfatória com outros surdos no INES, esforços para “contribuir com o fortalecimento da identidade e da cultura surda através da difusão da língua de sinais brasileira, que além de produzir material de ensino-aprendizagem em Libras” (Nelson Pimenta), engajamento em produções artísticas, científicas e comunitárias; identificação com o termo deficiência auditiva e, ao mesmo tempo, bilíngue, reconhecimentos por atividade artística e científica; e, atuação com surdocegos e militância no movimento de surdos negros.

Após observarmos os dados do CV Lattes dos nomeados (apresentados no Apêndice D, p. 438) notamos que, no grupo de Professores de Libras aprovados pelo Concurso Público n.º 09/2012, pelo menos sete são egressos da Educação Básica do INES, e sete do DESU. Seis atuaram como instrutores de Libras no INES e quatro em outras instituições. Nove foram assistentes educacionais em Libras e/ou para surdos. Oito atuaram como tutores, uma como professora e coordenadora na Disciplina de Libras de cursos à distância. Vinte e um professores se graduaram no Curso de Letras-Libras, nove têm outra graduação (cinco são pedagogos e quatro em outras áreas). Treze professores têm especialização e dois são mestres. Portanto, a maioria dos candidatos aprovados têm experiência na Educação de Surdos e participação em pesquisas acadêmicas. Nove professores atuaram em entidades representativas como Feneis e APADA, com movimento de negros surdos e Artes.

Em julho de 2018, dos 22 professores, três - Alex Curione de Barros, Valdo Ribeiro da Nóbrega e Fernanda de Araújo Machado - não integravam mais o quadro de servidores do INES. A Professora Priscilla Fonseca Cavalcante, por concurso, ingressou no DESU.

Os professores se apropriaram da Plataforma Lattes para divulgar sua vivência, sua *duração*, suas experiências. Podemos compreender como uma forma de subverter a lógica única de valorização da produtividade.

### Que repercussões provocou na comunidade

Os professores aprovados no Concurso Público n.º 09/2012 já estão marcando seus *rastros* em diferentes meios, como artigos publicados no INES, trabalhos acadêmicos. As redes sociais oportunizam o acompanhar a repercussão do resultado do concurso. São *rastros*. Intencionalmente, pessoas surdas e com outras singularidades compartilharam como perceberam o evento.

Nas redes sociais foram compartilhadas fotos da posse, incluindo fotos em grupo. Embora tenham sido tornadas públicas, optamos por não reproduzir neste texto sem prévia autorização, pois alguns dos retratados não responderam ao convite para participar da pesquisa. Acreditamos que assim procedendo respeitamos a vontade dos colegas.

No momento de assinar o documento oficial, os novos servidores foram recebidos no Gabinete da Direção-Geral e receberam das mãos da Diretora Solange Rocha um broche do INES. Entre os muitos comentários que podemos apresentar, destacamos as postagens a seguir.

Ainda em março de 2013, foi divulgada a mensagem que provocou estranhamento e o início da vontade de pesquisar o tema.

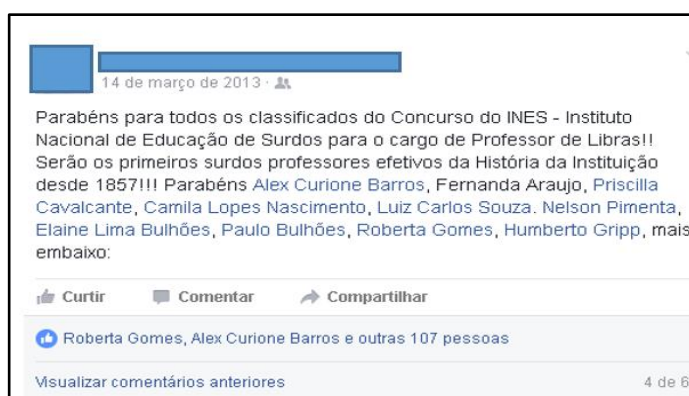


Figura 73: Mensagem para os professores surdos publicada em rede social declarando que são os primeiros professores surdos do INES desde Edouard Huet

A postagem na Linha do Tempo de um membro da comunidade de surdos foi realizada um dia após a publicação do resultado do concurso. Informa o nome de alguns dos candidatos classificados. Na informação que veiculou, ao narrar a educação dos seus pares surdos, eles próprios não incluíam os professores surdos, o que tornou a acontecer com alguns entrevistados da pesquisa. Sete dias após o resultado final as mensagens de congratulação continuaram.



Figura 74: Mensagem para os professores publicada em rede social

A pessoa que congratula, enfatiza o esforço dos candidatos, a formação na “língua nativa”, o fato dos aprovados mostrarem a capacidade dos surdos, agradece a atuação da gestão do Instituto e lembra seu fundador. Nos comentários também recebeu incentivo para seguir carreira no INES.

No dia 07 de junho de 2013, um servidor registrou a emoção na reunião com novos colegas que antes eram alunos.





Figura 75: Postagem da reunião de recepção dos Tradutores e Professores de Libras Concursados

Familiares utilizaram as redes sociais para declarar sua emoção pela conquista de seus filhos.

*Filha minha... Que orgulho a mãe tem de vc! Esse foi apenas o primeiro passo amor, muitas outras conquistas virão... Te amo!*

Um estudante registrou sua manifestação, já na qualidade de assistente. Presenciou o momento em que um dos aprovados comemorava a posse com sua família.

*Parabéns professora este ano eu também comecei no INES como assistente alguns dias antes e me lembro como se fosse hoje no dia de sua posse eu já estava trabalhando e vi você e seus pais tirando foto achei muito bonito.*

Os aprovados organizaram uma homenagem à Diretora em agradecimento ao concurso.



Figura 76: Mensagem de agradecimento à Diretora Geral do INES Solange Rocha

Houve também reflexões relacionando o evento à luta dos surdos pela educação que desejam.

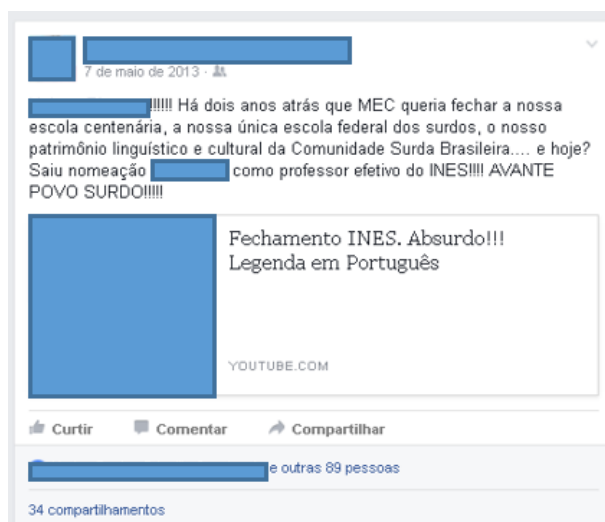


Figura 77: Mensagem para um dos professores surdos empossados em rede social

A mensagem alude a uma etapa da grande batalha dos movimentos surdos pela escola bilíngue. Esta aconteceu em 2011 na qual alguns dos professores aprovados no concurso participaram.

A luta pela educação bilíngue de surdos por eles próprios e seus aliados, como procuramos descrever na contextualização deste estudo, é antiga e, ao que parece, incessante. Em 2008, o MEC publicou o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>101</sup>, cuja

<sup>101</sup>Disponível:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-5122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-5122014&Itemid=30192). Acessado em: ago. 2014.

interpretação de inclusão apontava a matrícula de surdos em escolas regulares, com a presença de intérpretes e oferecimento de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em contraturno, provocando críticas dos movimentos sociais surdos e de pesquisadores da área (FENEIS, 2011b).

Em 2010, na Conferência Nacional de Educação, os delegados surdos defenderam a instrução em Libras, considerando-a como primeira língua e em Português como segunda língua, cerne da proposta de educação bilíngue para surdos. Porém, o documento base para o PNE (PL n.º 8.035/2010) seguiu a orientação de educação inclusiva preconizada pelo MEC. A mobilização em defesa da escola bilíngue, em 2011, foi intensa. Novo fôlego foi gerado à mobilização quando uma representante daquele ministério insinuou que o CAP/INES e o Ensino Básico do IBC seriam fechados e seus alunos matriculados em escolas inclusivas. À notícia, ambas comunidades reagiram e ampliaram a mobilização com apoio de outras entidades representativas e classistas.

Em 31 de março, convocados pelo Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II (SIIndscope), Assines, Associação de Pais do INES (APINES), Centro Acadêmico do Curso Bilíngue de Pedagogia (CABIP), Grêmio do INES (GINES), Associação dos Docentes do IBC (ADIBC), Associação dos Ex-alunos do IBC, Grêmio do IBC e Associação de Pais do IBC, reuniram-se uma “para avaliar os primeiros informes e pronunciamentos do MEC e das Direções Gerais dos institutos” (ASSINES, 2011). Decidiram criar o Fórum Permanente em Defesa do INES e IBC e denunciar os planos para o INES e IBC, segundo o governo. Uniram-se ainda a Associação dos Docentes do Colégio Pedro II, o ANDES-SN, o SINASEFE-SN, o Movimento Inclusão Legal, o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação-RJ, e a Feneis/RJ.

Em 11 de abril, as entidades do IBC e integrantes desse Fórum manifestaram-se publicamente à frente do IBC, denunciando as ameaças do governo. Tentando responder, o Ministro da Educação Fernando Haddad previu matricular os “estudantes do INES e IBC em turmas da educação básica do Pedro II. As vagas serão abertas no contraturno. ‘Segundo o ministro, a política de inclusão do governo federal, em vigor desde 2008, é de ampliar as oportunidades educacionais das pessoas com deficiência’” (ASSINES, 2011).

Houve manifestações nas redes sociais, como mostra a Figura 96 (p. 239). A postagem evoca o vídeo do Professor Nelson Pimenta, “Fechamento INES, Absurdo!!!! Legenda em Português”<sup>102</sup>. Contrastando-o com o novo momento.



Figura 78: Vídeo divulgado pelo Professor Nelson Pimenta, “Fechamento INES, Absurdo!!!! Legenda em Português

A 44ª edição da *Revista da Feneis* apresenta a cobertura<sup>103</sup> do ato nacional dos surdos. O texto da capa explicava: “Surdos no Planalto: quatro mil pessoas e uma agenda política intensa foram suficientes para que o centro nervoso do poder voltasse a atenção para a principal demanda dos surdos: a escola bilíngue”. As atividades em Brasília aconteceram nos dias 19 e 20 de maio (Figura 79). Planejaram movimentar-se quinta e sexta-feira para que os surdos trabalhadores pudessem estar presentes, embora soubessem que são dias com baixa frequência de parlamentares. No dia 19 de maio houve audiência com o Ministro da Educação e no Senado. Na última havia cerca de duzentos participantes.



Figura 79: Fotos da *Revista da Feneis* n.º 44 com atos no dia 19 de maio de 2011 e pronunciamento de representantes da Feneis<sup>104</sup>

<sup>102</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yI6cfWmUrtU>. Acessado em: set. 2018.

<sup>103</sup> O crédito das fotos é de Diogo Madeira.

<sup>104</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EdqvBjMG8js>. Acessado em: set. 2018.

À noite, realizaram um ato no gramado do Congresso Nacional, a Noite das Velas. A Presidente da Feneis esclareceu a metáfora da luz na luta dos surdos

Na ausência de luz, não nos comunicamos. Na ausência de uma escola bilíngue, não teremos como nos comunicar, nos desenvolver e nos transformarmos em sujeitos atuantes no mundo. Estamos buscando essa luz, por meio de uma educação melhor (FENEIS, 2011a, p. 13).

Os manifestantes chamam atenção para sua luta, reconhecendo as ações furtivas da comunidade do Instituto, das *durações* que deixaram seus rastros.

Na noite do dia 19 de maio, a escuridão do gramado do Congresso Nacional ganhou luz nas chamas das velas levadas pela comunidade surda. Centenas de manifestantes continuaram o protesto iniciado pela manhã, mas de uma maneira diferente: na forma de homenagem aos surdos que estudaram no INES na época da repressão à Língua de Sinais, iniciada no Congresso de Milão em 1880. Conta a história que a Língua de Sinais no Brasil sobreviveu principalmente graças a esses surdos que estudavam no INES no regime de internato. As conversas em Libras só eram possíveis longe dos olhos de professores e vigilantes, à noite, à luz de velas, embaixo das camas e das mesas, nos refeitórios, banheiros ou corredores (FENEIS, 2011a, p. 13).



Figura 80: Fotos da Noite das Velas, em 19 de maio de 2011, da *Revista da Feneis n.º 44*

O ato político e cultural, representa uma marca nas lutas dos surdos, chamou a atenção das autoridades. Os surdos querem ser vistos na sua diferença cultural e não na perspectiva da deficiência (FENEIS, 2011a, p. 08).

Na manhã do dia 20 de maio, houve uma passeata com a participação de cerca de quatro mil pessoas. Apesar da chuva, fenômeno raro na cidade, não houve dispersão. A passeata durou todo o dia com uma parada no almoço.

O Professor Sebastião Orlandi participou da passeata como delegado da Assines. Os alunos do Grêmio do INES solicitaram apoio da associação. Além da Assines, o Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II e Andes-SN encaminharam recursos. Foram arrecadados cerca de oito mil reais. Os estudantes tentaram fretar um ônibus para levar uma delegação, mas os fatores

que os impediram não ficaram claros à época. Como consequência, uma pequena delegação do Gines compareceu (Figura 81); era uma das menores delegações no evento, ao contrário de estudantes do Ceará, Piauí, São Paulo, Santa Catarina, Minas Gerais, entre outros.



Figura 81: Fotos de Sebastião Orlandi no ato em Brasília pela Escola Bilíngue para Surdos e no aeroporto com os alunos do Gines, desde a esquerda Arlindo, Tarcísio, Augusto e Jéferson

Após o almoço, pontualmente, foi retomada a manifestação. Os surdos dirigiram-se para o MEC.



Figura 82: Fotos da *Revista da Feneis* n.º 44 mostrando a passeata de 20 de maio de 2011, em Brasília

Durante a passeata, o CONADE convidou a Feneis para participar de uma reunião que acontecia naquele dia. Segundo a matéria, houve um embate sobre as diferentes concepções de educação bilíngue para surdos. A revista termina a cobertura avaliando o movimento e indicando os encaminhamentos. As energias se voltariam para o PNE com estratégias bem definidas, em especial, pressionar gestores, legisladores e opinião pública acerca do seu pleito. O desenho do artista surdo Daniel Amorim Dias, de Belém do Pará, demonstra a disposição dos surdos. O ilustrador “de 25 anos, também trabalha como artesão, caligrafia e Língua Brasileira de Sinais” (FENEIS, 2011a, p. 32).

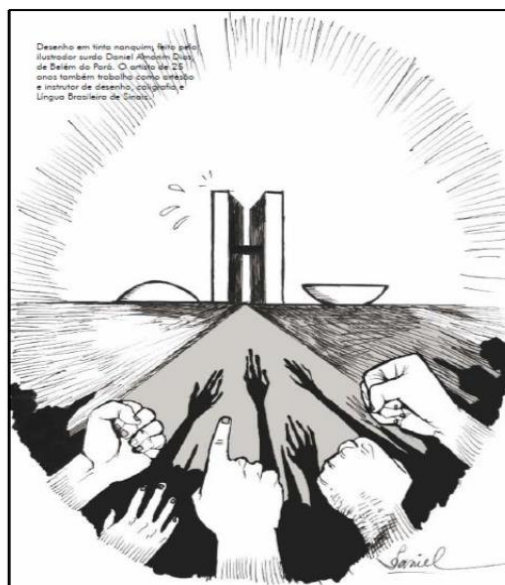


Figura 83: Da *Revista da Feneis n.º 44*, desenho em tinta nanquim feito pelo Ilustrador surdo Daniel Amorim Dias

Portanto, as manifestações da comunidade dos surdos saudavam os aprovados e nomeados. Atribuíram o fato de ter havido concurso à vontade e empenho da administração local. Aproveitaram o evento para incentivar a busca por carreira e formação. Serviram como instrumento para enfatizar *rastros* do passado recente e de um pouco mais distante.

## DAS NARRATIVAS DE QUATRO PROFESSORES

Entrevistamos quatro professores concursados do INES para saber como tem sido sua inserção como pessoas surdas. Portanto, da lista dos aprovados, poucos foram de fato participantes da pesquisa. Iniciamos as entrevistas reafirmando o objetivo geral da pesquisa. Não foi possível nomear os participantes nem separar suas respostas individualmente para não permitir a identificação. Usamos o gênero masculino. Não o consideremos neutro, mas ele encerra um caráter prático, generalizador que facilitou a redação do texto.

Procuramos reproduzir com fidedignidade o que nos foi narrado, enfatizando o debate político desses momentos. Interpretamos o que há de coletivo e comum, as tensões, os impasses e as estratégias de enfrentamento nos relatos. Organizamos o que nos foi narrado numa temporalidade tendo como guia o ingresso no Instituto, partindo de tópicos gerais. Compusemos quatro

momentos: *Notícias sobre tempos pretéritos*; *Os concursos*; *Ingresso no INES*; e, *Porvir*. Mesclamos as falas porque acreditamos que, no caso específico desses professores - que se dispuseram a participar de uma pesquisa referente a seu grupo, envolvendo a instituição na qual trabalham -, é mais importante visibilizar as tensões, problemas e estratégias comuns do que as pessoas.

Acreditamos que, por meio dos excertos, simulamos um diálogo entre os participantes. Trechos preciosos precisaram ser omitidos; narrativas de existências nas quais a surdez é um dos traços singulares. Ora feliz, ora infelizmente, o teor de tais relatos circula na existência humana de pessoas surdas desde os primórdios.

Quando falaram sobre *Tempos pretéritos*, os professores nos sinalizaram a forma como alguns vestígios de seus predecessores lhe chegaram. Decorreu disso nosso interesse por buscar tais vestígios, o que se mostrou relevante para a pesquisa. Quando avaliam *Os concursos*, os professores nos sinalizam embates não restritos ao caso do Instituto. Quando falam sobre o *Ingresso no INES*, os professores, embora falem de si, não individualizaram suas narrativas, sinalizam aspectos que podem ser considerados em outras instituições. Os professores não se limitaram ao âmbito atual, mas projetam o que em suas avaliações seriam o *Porvir*, quer para o Instituto, quer para a Educação geral.

Apenas na Parte III convocaremos as referências do campo para compreender a inserção de surdos como docentes numa instituição para surdos.

### ***Notícias sobre Tempos Pretéritos***

Como estudo de caso e reduzido à narrativa de uma pequena amostra de professores, sabemos que há limites, não podemos generalizar quanto ao contato dos surdos com os escombros do passado recente. Entretanto, como no caso do primeiro grupo de professores entrevistados, consideramos que há poucas versões em disputa. Elas não foram produzidas, não houve esse esforço por parte dos surdos e/ou seus aliados? Não foram registradas por que a língua gesto-visual não era representada em forma gráfica? Na disputa pelas versões, as dos surdos são menos conhecidas.



Um ponto de virada na pesquisa aconteceu quando um dos entrevistados não reconheceu a atuação dos surdos aposentados como professores.

O que sabe sobre professores surdos atuando no INES? **Não tinha professor surdo no INES. Eram técnicos num grupo de surdos que pareciam professores.** Sebastião que consertava aparelhos elétricos, outro de escultura, Angelo; costura, encadernação não lembro nome (Fez o sinal). Do grupo de inspetores, Samuel e mais dois (Faz os sinais) não lembrou o nome. Com a maioria tinha contato em Libras, mas poucos sabiam Libras. Algumas freiras também sinalizavam e outros não. Na sala de aula não tinha nada de Libras era metodologia oral. Por isso o contato era maior com os profissionais surdos que usavam Libras e contato com os alunos.

Reagimos mal a esta afirmação num primeiro momento, depois, compreendemos melhor as versões sobre a(s) história(s) do INES. Não são fatos objetivos que podem ser esmiuçados. O professor entrevistado foi enfático: “*não tinha professor surdo, eram técnicos que pareciam professores*”. Mesmo após as conversas nas redes sociais, assim ficou para um dos membros da nova geração de professores surdos. “*Na sala de aula não tinha nada de Libras*”, também afiançou. Mas houve quem reconheceu ambos.

*Porque antes, os surdos estudavam desde de manhã, no horário integral. Todos vinham para o INES e tinham curiosidade para estudar porque: primeiro, os professores ouvintes sabiam Libras; segundo, os inspetores sabiam Libras, eram surdos; terceiro, tinham professores surdos das oficinas de limpeza, artes, então, Libras.*

Na visão do entrevistado, a própria Libras aparece como um elemento de junção das diferentes atividades oferecidas no Instituto. E mais, a língua como um motivo para aguçar a curiosidade, um desejado local para estudar.

Além das disputas de versões sobre histórias do INES e dos surdos, há outras questões para as quais devemos atentar? Em que implica admitir ou contestar a presença da Libras nas salas de aula do Instituto?

O tema da Revolta dos alunos de 1950 foi comentado.

*Mudando de assunto, sobre anos 1950 o grupo de pesquisa de Solange já filmou e entrevistou Felipe, filho de um surdo que foi do movimento. Sebastião e outros e contaram a história. Eram [Surdos] contra um diretor ouvinte que seria substituído por um novo que os surdos não queriam. Movimento contra tirar (Intensifica o sinal de tirar). No movimento, reviraram e atiraram camas e cadeiras para fora do INES. As pessoas nas ruas se assustaram: - Os surdos estão malucos (Intensifica as feições)! Avisaram a polícia e os bombeiros. Mas foi explicado que não eram malucos não, eram contra tirar o diretor. Esse movimento já está registrado no livro de história do INES, tem lá.*

História é uma matéria *multiversiva* (COUTO, 2007). Novamente convocamos a literatura para apoiar nossa argumentação. Por mais que as versões oficiais e as explicações oferecidas pela imprensa nos pressionem, compreenderemos os vestígios de novas formas. Esta parece ser uma quarta forma de narrar o que aconteceu naquele dia 05 de novembro de 1950. Fazia um tempo que Armando Lacerda, o “*diretor ouvinte*” tinha sido “*substituído por um novo*”, em 1947, “*que os surdos não queriam*”, ainda que possam não ter sido comunicados sobre a substituição. Cada versão combina os elementos numa nova narração possível. Neste caso os elementos parecem ser: um diretor retirado, um diretor imposto, alunos posicionados, as camas atiradas, força policial externa, pessoas na rua atônitas. A versão do entrevistado só não apresentou o elemento comunismo, mas fundamenta suas lembranças na versão do “*grupo de pesquisa de Solange*”, na qual tal elemento é citado.

O caminho da comprovação ou da legitimação desta ou daquela versão não é nosso esforço. O que observamos é que a versão do entrevistado coloca no centro da ação os alunos. O que seria atentar que a ação promovida pelos alunos foi mais intensa? Seria importante saber que além dos alunos, familiares, professores e congressistas se envolveram? Saber que o diretor contestado era acusado por agressão seria relevante? Que amálgamas podemos produzir com os *rastros* deixados pela comunidade do INES? Todos os elementos, chamados de *rastros* estão às nossas vistas? Como remover os escombros? Os apelos que aqueles sujeitos deixaram para as novas gerações persistem? Em caso afirmativo, as gerações atuais têm noção disso? Tais apelos apoiam a “luta pela transformação do presente” (GAGNEBIN, 2015, p. 6)?

Nas narrativas dos professores surdos concursados esses foram os *Tempos Pretéritos* mais distantes que identificamos. Digamos que são memórias mais coletivas que particulares. Ou são formas particulares de acionar traços da memória coletiva; com a intervenção das versões. Entre os acontecimentos mais próximos no tempo de seus *rastros*: a atuação de monitores, o desejo de atuar na docência e o que lembram sobre contrato terceirizado. Sobre a atuação dos monitores, um dos entrevistados afirmou que

*Isso existia em universidades, em outros lugares. Monitores atuavam junto com professores. Diferente do INES porque o aluno surdo era o mediador. Não era um retransmissor apenas. Ele próprio usava Libras e se relacionava diretamente com os demais alunos surdos, como se*

*fosse um professor. (...) Porque os professores não proficientes em LS pareciam limitados no momento do ensino. O monitor (...) entendendo Português e Libras podia desenvolver essa relação [entre as línguas]; na sala de aula havia aprendizado. Alguns professores se assustaram como se os monitores fossem substituí-los. Não! Era importante esse trabalho conjunto, como ensinar os alunos.*

O trabalho conjunto aluno-professor reaparece na conjuntura na qual a Libras está claramente admitida na sala de aula. Nos capítulos anteriores vimos que a sinalização já foi permitida para digitalizar o alfabeto, para administrar o comportamento dos alunos pelos inspetores, para ensinar nas salas de aula do ensino comum quanto profissionalizante, empregando a língua de sinais de modo furtivo por alunos e professores. Quer para oralização, ensino de leitura e escrita somente, formação profissional ou educação bilíngue para surdos, o trabalho apoiado em alunos ocorreu. Porém, o compromisso com a sua habilitação, em especial a preparação dos repetidores e dos mestres de oficinas, quando já havia curso normal, ainda não foi identificado. Reconhecemos intenções neste sentido, sem concretização.

O investimento na formação de monitores que supririam a carência de professores fluentes em Libras deu resultados. Um grande número de ex-monitores buscou a formação na língua e puderam concorrer ao cargo de Professor no Instituto. Sublinhe-se, uma série de fatores precisaram concorrer para configurar essa realidade. O atraso na admissão da língua de sinais como ferramenta para o desenvolvimento dos surdos nas suas potencialidades cognitivas tornou deficiente sua habilitação como professores. A língua de sinais já tinha sido reconhecida por psicólogos, professores, médicos, mas em caráter tácito ou não suficiente para romper com seu apagamento.

Havia o desejo de atuar na docência afirmado pelos entrevistados.

*(...) Imaginava, queria ser professor. (...) Eu queria no futuro atuar na educação de surdos, no seu desenvolvimento.*

*Eu queria, precisava ser professor. Mas vestibular, a prova, era própria para ouvintes. No mundo ouvinte não tem entrada, o acesso é limitado sempre... Depois de algum tempo consegui entrar (...). Era o único surdo. Não tinha intérprete. (...) Com luta muito grande consegui me formar.*

*[Explicou que demorou para conhecer outras pessoas surdas e quando compreendeu as diferenças, teve vontade de ser professor]. Então, foi começando a dar vontade (...) foi difícil porque eu era o único surdo, não tinha adaptação, não tinha intérprete.*

O desejo de ser professor foi gerado no próprio âmbito da Educação de Surdos. Com base em suas próprias experiências, almejavam desenvolver o campo. O Professor Sebastião Orlandi manifestou o mesmo quando foi buscar formação em Língua Portuguesa na UFRJ, em torno dos anos 1960. Ao contrário daquela geração, os professores concursados ingressaram no ensino superior sendo usuários reconhecidos de Libras, claro, incluindo o Português como segunda língua. No entanto, não foi necessariamente mais fácil.

Como vimos acima, contaram que o “*mundo ouvinte não tem entrada, o acesso é limitado sempre... Depois de algum tempo consegui entrar*”. Após o ingresso, não tiveram pares nem intérpretes para que a instrução acontecesse com maior contribuição em língua de sinais. Percebemos que a narrativa dos entrevistados delineia um movimento das pessoas surdas buscando habilitação no Ensino Superior: primeiro, deparam-se com um mundo fechado - “*Você é surdo? Não pode. Faculdade com língua de sinais? Não fala?*”, como dito a Sebastião; depois, um mundo no qual, com muita insistência se entra porque, “*o vestibular, a prova, era própria para ouvintes*”; uma vez tendo entrado, a permanência é muito difícil. Que muros são esses que construímos? Que entradas têm sido construídas? Com pares os surdos poderiam experimentar outras formas de estar no Ensino Superior? Os professores afiançam que sim.

*Fazer a formação acadêmica foi muito difícil, o contato com professores surdos era estimulante, mas com os ouvintes... Entende? Era diferente.*

*Veio uma professora ouvinte [No Ensino Superior] que não sabia Libras, mas tinha intérprete. Eu consegui, era difícil acompanhar ambos, perdia um pouco, o que não entendia perguntava, perdia um pouco do tempo. Daí veio professor que sabia Libras... Ficamos todos admirados (Intensificou a expressão facial) trocamos muito [Relação fluiu]. Os ouvintes ficaram um pouco sem entender e respondemos: - O professor sabe Libras, então... Na minha opinião, eu escolho professor que sabe Libras, precisa ter Libras. (...) Onde [Tem isso] agora? Tentar no futuro professores com mestrado, professores doutores surdos, precisamos estimular... Então, poderemos.*

Como vimos, no Instituto, desde Tobias Leite, em 1871, até os professores entrevistados, afirma-se que é profícuo aproximar no ambiente de ensino pessoas que compartilham traços de identificação. Nesta pesquisa, trata-se de proporcionar aos surdos a oportunidade de aprender e ensinar com outras pessoas que têm, na sua existência, a surdez como traço comum. Fluía em 1871, segundo observação do diretor do Instituto, em turmas iniciais de formação; flui

quando consideramos surdos no Ensino Superior. Se não for um docente surdo, a fluência na Libras tem a virtude de promover fluidez. Aliás, o professor narra o futuro que já está em curso: “*professores com mestrado, professores doutores surdos, precisamos estimular... Então, poderemos*”. Aquele movimento no tempo delineado, descrito acima, não cessa na habilitação; avança à titulação.

O concurso público foi determinante para superar as limitações impostas pelas experiências de contrato terceirizado.

*Quanto a ensinar, senti a mesma coisa, o trabalho continuou igual, mas o sentimento pessoal era diferente, ser funcionário público. Porque antes, eu tinha contrato terceirizado. Professores surdos sofriam sempre restrição, por exemplo, se quisesse fazer alguma mudança, os professores pedagogos ouvintes respondiam: - Não tem, não; - Não. (...) Tinha essa limitação. Então, depois que ingressei com o concurso parecia um sentimento de liberdade, houve uma equiparação ouvinte-surdo. (...) Agora eles respondem (Rosto assustado das pessoas que respondem é demonstrado pela expressão facial rápida, porém enfática): - Tá liberado! Poder, né? Sentimento de poder, de verdade. Eu penso que não é mais importante ser servidor público ou ter contrato terceirizado não, o importante é a educação do INES com pensamento diferente. Consegui entrar nos setores, pedir licença e ter direito à liberdade. Consegui romper as barreiras. Consegui integração com professores ouvintes porque professores ouvintes tinham um olhar avaliativo: professores surdos não têm formação, não têm faculdade, não têm formação... diminuía os surdos (A mão esquerda e seus quatro dedos que se opõem ao polegar empurrando-o para baixo). Agora... Ih! [Eles] Têm formação na faculdade, surdos começaram a estudar na pós-graduação, mestrado, aprenderam, estão se desenvolvendo... Têm capacidade de se equiparar. Consegui romper as limitações, estou sentindo que melhorou.*

*Ainda com contrato constava instrutor porque não tinha como substituir pelo termo professor. Durante muito tempo permaneceu essa situação, essa limitação de não poder ingressar no INES como professor.*

*Então, o INES contratava a empresa e ela contratava você, certo? Certo. Por exemplo, eu era terceirizado, o INES não me contratava não. O INES contratava a empresa terceirizada e eu ia trabalhar no INES, era o local. A empresa mudava sempre.*

*Tinha desconto do salário?*

*Diferentes salários, diferentes...*

*A empresa descontava?*

*Bom... é porque antes eu era contratado, terceirizado. O horário de trabalho era diferente. Porque eu e a maioria dos surdos tínhamos um horário de trabalho impossível. Eu como contratado terceirizado tinha 40 horas relógio. Mas eu era professor e 40 horas tinha que ser diferente, era aula. Antes, eu era terceirizado e me falavam: - Olha o horário... Todo dia, oito horas direto ensinando. Era extremamente cansativo. Hoje, passei no concurso e não tem mais isso. Encontrei uma diferença. São 40 horas, mas eu tenho possibilidade de planejar, pesquisar, horário para ensinar. Antes, no contrato terceirizado era só ensinar, ensinar, ensinar.... Parecia que não tinha limite! Muito ruim e cansativo. Agora, estamos desenvolvendo pesquisa, extensão e o ensino. Muito melhor.... Surdos desenvolvendo pesquisas....*

Os professores expressam sua relação com os colegas do Instituto e as oportunidades de vivenciar a docência. A condição de trabalhador por contrato terceirizado narrada por eles revela experiências de desigualdade; limitado é o termo que as define. Limitados pela dificuldade de se apropriar do trabalho - ir além das tarefas - e por sentir-se exaurido pelo trabalho repetitivo, pura reprodução, sem as demais funções docentes como a pesquisa.

O ingresso como concursados provocou mudanças na forma como esses professores entrevistados sentiam-se vistos. Tal evidência está presente nos trechos: *“Agora eles respondem: tá liberado. Poder, né? Sentimento de poder, de verdade.”*; *“professores ouvintes tinham um olhar avaliativo: professores surdos não têm formação, não têm faculdade, não têm formação... diminuía os surdos. Agora... Ih!, têm formação na faculdade, surdos começaram a estudar na pós-graduação, mestrado, aprenderam, estão se desenvolvendo... Têm capacidade de se equiparar”*; *“Diferentes salários, diferentes”*; *“Hoje, passei no concurso e não tem mais isso. Encontrei uma diferença. São 40 horas, mas eu tenho possibilidade de planejar, pesquisar, horário para ensinar”*.

Dos *Tempos Pretéritos*, a partir do caso do INES, podemos refletir sobre a conjuntura de outros espaços educacionais, como as escolas regulares da Educação Básica e Superior. À medida que nos distanciamos do *agora*, avaliamos as oportunidades de inserção dos surdos como docentes; as práticas que contribuem para concretização da docência desse viver singular. Projetando-nos a partir do *agora*, somos mais capazes de não repetir as práticas que impediram essa concretização?

### **Os Concursos**

Como já visto, concurso é uma modalidade antiga de ingresso no serviço público, embora sua regulamentação seja, relativamente, recente. Há pelo menos duas particularidades que destacam o Concurso Público n.º 09/2012 do INES no âmbito da execução de serviços do Estado brasileiro: está relacionado à inclusão do cargo de Professor de Libras na Educação Básica da Rede Federal e por se tratar da instituição responsável pela Educação de Surdos no país. No âmbito do governo federal, o Instituto é afirmado como “referência nacional na

área da surdez, dotado de autonomia limitada e subordinado diretamente ao Ministro de Estado da Educação”. Compete ao INES a promoção “da educação, sob múltiplas formas e graus, a ciência e a cultura geral”, desdobrada em 28 finalidades descritas no site do qual extraímos os trechos anteriores<sup>105</sup>.

Os entrevistados avaliaram os *concursos* para cargos de professor promovidos em diferentes níveis de governo. Observaram como são realizados, descreveram o perfil dos professores surdos que consideram adequado, sugeriram como o INES deveria proceder no caso de concursos nos quais surdos são candidatos potenciais, tanto anteriores como o que está em tela.

Os professores entrevistados ponderaram que, embora existam concursos buscando a acessibilidade às pessoas surdas, ainda há muitos problemas.

*Por que a prova está adaptada para ouvintes?... Vamos pensar... Isso não é o maior problema, prova para ouvinte, o problema é antes, preparar a prova em Libras. O surdo formado em Matemática ou em outras áreas tem de saber fazer a prova em Libras, não importa se tem Letras-Libras. Os conteúdos, por exemplo da Matemática, precisam estar em Libras, de Português também em Libras, até os ouvintes precisam de adequação!*

*Então, no contrato tem, mas para o concurso houve restrição por quê? Não tem vaga, percentual próprio, separado para surdos. Precisa pensar o quê? Não é uma lei não, é uma resolução, um documento do INES pedindo ao MEC oportunidades para surdos profissionais, por exemplo, separando. Porque a prova é geral, não há especificidade para surdos, se é geral, os ouvintes vão entrando em massa (Intensifica o movimento dos dedos indicador e médio das duas mãos para baixo) porque ouvintes têm Português melhor, escutam e têm aquisição rápida. Para os surdos é mais difícil. Continua essa limitação e outras implicações. Falta o quê? Oportunidade? Não oportunidade, mas essa consciência de separar porque são línguas diferentes, culturas diferentes, identidades e subjetividades diferentes. Então, penso que falta, o INES podia ampliar a oportunidade destinada aos profissionais surdos.*

O reconhecimento da Libras como língua que organiza a cognição de pessoas surdas, em especial as que nasceram surdas, foi conquistado com dificuldade e atraso no Brasil. Os entrevistados argumentam que é necessário ainda avançar para que as avaliações sejam elaboradas respeitando as características das línguas de sinais. Lembram ainda que ser surdo não faz do candidato apto, necessariamente, a fazer provas em Libras; é preciso poder optar. Interpretamos que, por isso o entrevistado afirma a necessidade de ofertar aos surdos ensino de Libras, independente de se graduarem em Letras-Libras.

<sup>105</sup> Disponível em: <http://ines.gov.br/competencias>. Acessado em: mar. 2017.

Ou seja, o entrevistado também ressalta que o atraso na difusão da língua de sinais comprometeu séria e profundamente o desenvolvimento pleno das potencialidades dos surdos no Brasil.

O segundo fragmento destacado retoma o controverso tema reserva de vagas. No parágrafo 1º, do Artigo 7º do Decreto n.º 5.626/2005, está definido que quando se tratar de vagas para professor ou instrutor de Libras, dar-se-á prioridade às pessoas surdas. Kumada (2017), debatendo acesso de surdos a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais, diferencia reserva de vagas da priorização do perfil, sublinhando que não se trata de medida assistencialista, mas ação afirmativa aos surdos. Quando a vaga em questão é para o Cargo de Professor de Libras, os surdos cujas escolas não os tornaram de fato bilíngues, concorrem com desvantagens.

Reparamos que, no caso do Concurso Público n.º 09/2012, não houve aplicação de Prova de Português. Indagamos o motivo disso no caso das vagas para professores de Libras numa escola com proposta de educação bilíngue? Se o debate sobre aquisição da Língua Portuguesa pelos surdos - mais especificamente, a deficiência das escolas em garanti-la na modalidade escrita - influenciou tal omissão, não entendemos o destaque dado ao conteúdo legislação. A compreensão deste conteúdo - na prova foram indicados 14 documentos - demanda proficiência na Língua Portuguesa, incluindo termos técnicos específicos. O conhecimento da legislação compunha a Prova Objetiva com mesmo peso que os conhecimentos específicos (25 pontos), com caráter eliminatório e classificatório (Figura 66, p. 214), enquanto que, ao desempenho didático foi atribuído um peso menor (20 pontos). É mais importante verificar se o professor de Libras conhece os documentos legais do que conhecimentos específicos para a matéria ou ter bom desempenho didático? Como os editais do concurso só divulgaram os que alcançaram as notas mínimas, não temos como saber se a nota no conhecimento de legislação excluiu candidatos. Porém, no Quadro 4 (p. 222) nota-se que a média geral das notas dos candidatos em legislação foi 12,1 e apenas dois candidatos alcançaram 20 pontos. Com relação aos conhecimentos gerais, a média geral foi um pouco menor, 11,2, porém, dez candidatos alcançaram a nota máxima. Atentamos que houve pessoas ouvintes



disputando as vagas na primeira etapa. Portanto, não percebemos a lógica que fundamentou a elaboração do concurso para esta vaga.

A procura por vagas de trabalho para surdos é uma espécie de atribuição histórica do INES. Quando não havia políticas públicas para a inclusão social de pessoas surdas, ao Instituto cabia buscar estratégias para inserir seus egressos no mercado de trabalho. No capítulo anterior, destacamos os Regimentos do Instituto de 1943 e 1956. No primeiro, havia uma expectativa que “instrutores de surdos mudos” pudessem “exercer a sua profissão tanto no próprio Instituto como no magistério particular, ou em escolas oficiais que venham a ser criadas, principalmente no interior do Brasil” visando à “população de crianças surdas mudas” (RIBEIRO, 1942, p. 61-62). Em 1956, entre as finalidades do Instituto estava o empenho no “aproveitamento em repartições públicas federais, municipais, estaduais, autárquicas” e da iniciativa privada de diferentes naturezas, tais como “comerciais, culturais, artísticas e religiosas”, dos hoje denominados surdos “que, depois de convenientemente educados, revelem aptidões sociais e profissionais para exercer, com eficiência, atividade remunerada” (BRASIL, 1956, alínea i do Art. 2º). Todavia, os concursos públicos exigem, ao menos em tese, um tratamento igualitário entre os candidatos.

Na prova de títulos, um certificado de pós-graduação *strictu sensu* em Educação (vide Figura 68, p. 218) conferia ao candidato a pontuação máxima de 1,0, o mesmo atribuído à certificação de Proficiência para Uso e Ensino da Libras (PROLIBRAS), formação de instrutor de Libras, ou pós-graduação *lato sensu* na área de Educação de Surdos, igualmente para o caso do candidato ter atuado cinco anos como assistente educacional em Libras. Vale sublinhar que, se o candidato tivesse comprovado atuação nesta última função por dez anos, poderia somar 2,0 pontos, valorado mais do que um curso de pós-graduação *stricto sensu* completo na área de Educação de Surdos. Além do INES, outras instituições educacionais contavam em seus quadros, com a atuação do assistente educacional em Libras. Portanto, mesmo sem reservar “*uma resolução, um documento do INES pedindo ao MEC oportunidades para surdos profissionais, por exemplo, separado para surdos*”, a princípio, o edital estava mais favorável aos candidatos surdos. Porém, eles teriam de chegar à etapa.

Consideramos que essa estratégia, de adequar a prova de títulos ao perfil esperado é legítima, embora aguardemos avaliações sobre o edital.

Os argumentos para reserva de vagas e/ou priorização a candidatos surdos para o cargo de Professor de Libras - “*porque são línguas diferentes, culturas diferentes, identidades e subjetividades diferentes*” - podem não se adaptar a todo e qualquer candidato considerado apto segundo edital. Contudo, é honesto dizer que as condições para disputar a vaga nem sempre garantem a igualdade. Os critérios de avaliação descrevem o perfil do nomeado esperado, mas nossos entrevistados sugerem que a expectativa não se adequa à formação oferecida às pessoas surdas. Outros estudos nos ajudarão a compreender melhor o Concurso Público n.º 09/2012 no âmbito dos concursos públicos em geral.

Ao descrever o perfil dos professores surdos que consideram adequado, os entrevistados justificam a presença de seus pares, abordam a formação e a área de ensino.

*Professores surdos em escola de surdos são necessários porque não é só pela pedagogia, não é só ensino do conteúdo, mas o desenvolvimento da própria identidade. Ter um modelo, poder perceber “ele é surdo, professor, eu também posso, tenho capacidade”. Um ouvinte pode saber Libras, mas a ligação é diferente, o magnetismo não é igual. Falta uma troca, um intercâmbio que os sinais entre surdos proporcionam. Também não adianta pensar apenas na identidade, precisa pensar na Pedagogia, na Didática, aprender Libras, mas desenvolver a escrita, leitura, aprender diferentes elementos de História. O professor precisa também saber Didática, Pedagogia... Professor surdo e aluno surdo integrados para esclarecer, ampliar a mente. Então, é difícil explicar. O professor ouvinte não consegue.*

*Na minha opinião precisa [De professores surdos] em outras disciplinas que usem Libras, precisa sim. Na maioria das universidades não têm a obrigação da Lei de Libras. Professor que ingressa não sabe Libras. Dependendo, alguns lugares aceitam intérprete ou não tem intérprete contratado.*

*A maioria dos surdos com formação é de Libras, claro, são a maioria. Mas professores surdos com formação em outras disciplinas, não tem... estranho...*

Não basta ser surdo para ser professor de Libras; seria possível resumir assim. Porém, os entrevistados vão além, enfatizando que a formação precisa ser aprofundada: “*pensar na Pedagogia, na Didática, aprender Libras, mas desenvolver a escrita, leitura, aprender diferentes elementos de História*”. Valorizam o perfil próximo na identificação a partir da surdez: um “*magnetismo [que] não é igual, falta uma troca, um intercâmbio que os sinais entre surdos*

*proporcionam*”; o “*professor ouvinte não consegue*”. Atribuem peso ao conhecimento específico, aos desempenhos didático e linguístico. Sua expectativa com relação a quem vai ensinar Libras parece ser mais avançada que a expectativa do edital.

Procuramos saber a opinião dos professores sobre o fato dos surdos estarem mais presentes como responsáveis pelo ensino de Libras, na maioria dos concursos para professores. Os entrevistados sublinham que as oportunidades para os surdos nos concursos não estão acontecendo adequadamente. Se as universidades não garantirem intérpretes para graduandos surdos, esses continuarão a ter formação apenas em Libras e Pedagogia? Os intérpretes nas universidades só atuam para a inserção de graduandos? Como estão inseridos os professores surdos nas universidades?

Os entrevistados, comentando a realidade do Instituto, afirmaram

*Agora, INES precisa preparar provas em Libras, não é o Português traduzido para Libras. É diferente, Libras e Português traduzidos são diferentes, precisa ser direto em Libras. Se não tem professor para as crianças... eu entendo que um tempo atrás o DEBASI já teve alguns contratados em Biologia (Nomeou), que mudou para outro estado, outra professora (Nomeou), que, atualmente, faz parte do quadro como tradutora intérprete no DDHCT. Também contratados professor pedagogo. Tem duas professoras (Cita os nomes e sinais) no SEDIN. Hoje, tem professores ativos surdos pedagogos no EJA (Citou nome e sinal), outra professora surda formada na Pedagogia Bilíngue trabalhando no SEF1, a tarde... Então, no contrato tem, mas para o concurso houve restrição, por quê? Não tem vaga, percentual próprio, separado para surdos. Precisa pensar o quê? Não é uma lei não, é uma resolução, um documento do INES pedindo ao MEC oportunidades para surdos profissionais, por exemplo, separando. Porque a prova é geral, não há especificidade para surdos, se é geral, os ouvintes vão entrando em massa (Intensifica o movimento dos dedos indicador e médio das duas mãos para baixo) porque ouvintes têm Português melhor, escutam e têm aquisição rápida. Para os surdos é mais difícil. Continua essa limitação e outras implicações. Falta o quê? Oportunidade? Não oportunidade, mas essa consciência de separar porque são línguas diferentes, culturas diferentes, identidades e subjetividades diferentes. Então, penso que falta, o INES podia ampliar mais a oportunidade destinada aos profissionais surdos.*

Reapresentamos o trecho acima, quando entrevistado descreveu a presença de professores surdos em outras disciplinas que não Libras, como contratados, pois “*para o concurso houve restrição*”. Se o Instituto é o centro de referência na Educação de Surdos não deveria elaborar concursos nos quais pessoas surdas possam concorrer em igualdade de condições? O fato de serem condições desiguais não estaria impulsionando a reserva de vagas?

A maioria dos professores surdos nomeados para atuar no INES, a partir do Concurso Público n.º 09/2012, pertenceram à comunidade do Instituto em algum momento de sua formação. Devido a isso foi possível avaliar mudanças

*São papéis diferentes... Porque antes eu era aluno... criança (...). Fui assistindo e acompanhando no decorrer. Mas não esperava que meu caminho fosse retornar no mesmo lugar que comecei a estudar... Eu mesmo como professor... Neste presente momento, comparando, já mudou muita coisa. O quê? Profissionais que entraram não sabiam nada de Libras, agora profissionais se esforçam para aprender Libras. Também os concursos se ampliaram, ingressaram funcionários intérpretes. (...) Além disso havia muita coisa falha. Hoje, está diferente porque tem leis, uma série de decretos, um desenvolvimento (...).*

O professor aponta mudanças, inclusive sua forma de estar no Instituto. Alteração de condições “*porque tem leis, uma série de decretos, um desenvolvimento*” e de comportamentos - “*profissionais se esforçam para aprender Libras*”. Sublinhou ainda o ingresso de “*funcionários intérpretes*”. Alojamos aqui este excerto porque nos apareceu delinear a superação de uma fronteira. Antes aluno, para quem se faz algo, agora professor, quem se propõe a fazer algo; dinâmicas diferentes num mesmo lugar.

### **Ingresso no INES**

Eis o marco que criamos para expor as narrativas dos professores de Libras entrevistados. Eles retomam a ideia da escola como um lugar importante no processo de identificação, contam o que significou estar no INES desta vez e a relação com as línguas e com os colegas ouvintes.

Entendemos que, por experiência própria, os professores compreendem a dimensão de seu ingresso numa escola de surdos.

*Professores surdos em escola de surdos são necessários porque não só pela pedagogia, não só ensino do conteúdo, mas o desenvolvimento da própria identidade, ter um modelo, poder perceber “ele é surdo, professor, eu também posso, tenho capacidade”. Um ouvinte pode saber Libras, mas a ligação é diferente, o magnetismo não é igual, falta uma troca, um intercâmbio que os sinais entre surdos proporcionam.*

*Em casa tinha ajuda da família, mas quando pude estar entre surdos me desenvolvi mais. Fazer a formação acadêmica foi muito difícil, o contato com professores surdos era estimulante, mas com os ouvintes... Entende? Era diferente.*

*Foi difícil porque eu era o único surdo, não tinha adaptação, não tinha intérprete. (...) Os surdos tinham que convencer a importância da escola como um espaço, um ambiente onde o surdo tenha uma*

*identidade linguística. Esse espaço é na escola porque na família, a maioria nasce numa família ouvinte. Os surdos aprenderão Libras onde? Na escola. Por isso é importante esse território, esse lugar, é a Casa dos Surdos, o sentido, o significado é esse.*

*... eu comecei em outro lugar. Fiquei tão satisfeito [De ingressar no INES]. O INES também é o berço linguístico porque a Libras traz um conforto, não precisa chamar intérprete. Não é só intérprete não, a maioria dos profissionais ouvintes sabem Libras ao menos a básica, conseguem se comunicar.*

A escola aparece como o lugar onde acontece a identificação entre surdos. Portanto, em conformidade com o que temos apresentado desde o início desta pesquisa, há no campo essa expectativa, que as gerações de pessoas com essa singularidade, a surdez, possam se aproximar. A maioria nasce ou torna-se surdo com poucas oportunidades de conhecer pessoas com essa condição.

De maneira geral, na Educação, temos sido convocados a pensar no desenvolvimento individual, enfatizando em menor grau os processos de identificação, de produção de subjetividades. Além disso, o tema quase sempre está atrelado ao período da infância, aos primeiros anos de vida. Isso não é fortuito, ao contrário, é uma evidência da difusão de certas concepções da Psicologia que servem de subsídio para a Educação. Os professores entrevistados desafiam tal tendência ao colocar o processo de identificação tanto na formação escolar inicial - *“ele é surdo, professor, eu também posso, tenho capacidade”* - quanto na formação superior - *“Fazer a formação acadêmica foi muito difícil, o contato com professores surdos era estimulante, mas com os ouvintes... Entende? Era diferente.”*

Para a maioria dos surdos, suas casas têm sido espaços que geram limitação, a despeito da postura dos pais. Atribuir à escola a função de suprir o que a família não pode, inicialmente, oferecer não é um discurso inovador. Basta pesquisar os objetivos da escola nas sociedades burguesas para compreender outras articulações propostas entre criança-família-saberes-sociedade. A avaliação sobre a capacidade das famílias formarem os cidadãos que “as sociedades” - grupos com hegemonia política, econômica e cultural – pretendiam, tem variado. São projetos diferentes. Os professores surdos avaliam que, como ouvintes, as famílias sozinhas não darão aos seus filhos nascidos surdos ou surdos em tenra idade, a língua que os permitirá ler o mundo de forma mais adequada - usamos aqui esses termos mais genéricos para manter a

atenção sobre a narrativa dos entrevistados e não nas nossas referências. Afastados de uma língua que constrói sentidos ficaria mais difícil para as crianças surdas conceber expectativas de vida positivas sobre si mesmas. Ao passo que, próximo a adultos surdos, uma perspectiva de futuro pode ser projetada - *“ele é surdo, professor, eu também posso, tenho capacidade”*. Desconhecendo que pessoas surdas têm potencial pleno, a família tem menos chance de conceber expectativas positivas sobre seus filhos e sobre si mesmas.

Estar no INES, no *“berço linguístico” da “Libras traz um conforto”* para os professores. Diferente de outros lugares, referindo-se ao fato de terem trabalhado em outras instituições. No Instituto, podem usar Libras. Parte da inserção tem relação com estar na *“casa”*, na *“Casa dos Surdos”*, que usa a língua de sinais.

Nesse debate está o que justifica o argumento segundo o qual, pessoas surdas, independente da faixa etária, precisam ter entre seus formadores outros surdos. Não seria apenas por defesa de postos de trabalho. A identificação é um processo contínuo; não acontece apenas entre crianças e adultos. O conforto - como comodidade, refrigério, bem-estar - não tem relação apenas com o estar em contato com surdos, mas com falantes de língua de sinais. Indagamos em que medida podemos, ouvintes e surdos, identificar-nos entre nós?

Os entrevistados apontaram problemas na *“política linguística”* do Instituto. Embora seja intrínseca à relação entre surdos e ouvintes, outro ponto de debate, iniciaremos por esse.

*Então... a minha relação com os professores vai tudo bem. Claro que tem... algo pessoal, de ter impacto, de entrar e não combinar, consenso, mas quanto é profissional precisamos trabalhar junto. Problema maior é que a maioria dos surdos não sabe separar o profissional do pessoal, alguns. Então, alguns profissionais surdos reclamam: “tem professores que trabalham há 30 anos no INES e não sabem nada de Libras, que vergonha”... E outras coisas (Segue contando nos dedos), professores falam o tempo todo. Precisam sinalizar no corredor, bem como em outros ambientes, mesmo sem ter uma pessoa surda por perto. Parece que não tem sentimento de respeito. Eu não ligo para isso (Expressa no rosto bate as mãos num tanto fazer), ignoro e não esquento com isso. Mas os demais surdos querem que os ouvintes tenham consciência; se tem surdo entrando, precisa sinalizar. Mas é difícil.*

*O tempo da escola são só 4 horas, tem muitas disciplinas, Português, Libras, Educação Física.... Um pouquinho para cada. E dentro de casa, ele [Aluno surdo] perde comunicação e a valorização linguística da Libras, perde muito. (...) Mas só professor surdo resolve? Só professor*

*surdo, não. É necessário que professor ouvinte também use Libras. É uma parceria importante.*

*Imaginava que teria muita luta para desenvolver. Porque eu já conhecia um ambiente [Que] não tinha Libras a maioria era professor ouvinte; é a cultura. Enfim, nas reuniões (...), em diferentes atividades sempre falando (...) Tem intérprete? Ok, mas no INES precisa desenvolver uma formação. INES é próprio dos surdos. Significa o quê? Se concentrar na Libras. Libras é o principal. Então, alunos surdos, professores surdos, há alguns professores que sabem Libras, mas... alguns momentos, sozinhos com surdos usam Libras, mas numa reunião a maioria fala sem usar Libras. Isso causa incômodo, fico chateado porque continua a fala ouvinte. (...) Esse é o problema, porque se não tem Libras significa que o território surdo fica apenas no letreiro, pra quê? Precisamos desenvolver uma comunidade linguística.*

*Mas porque é isso... no INES é uma vivência política... No ambiente do INES, Libras fluente muitas pessoas não têm. Porque antes, os surdos estudavam desde de manhã, no horário integral. Todos vinham para o INES e tinham curiosidade para estudar porque: primeiro, os professores ouvintes sabiam Libras; segundo, os inspetores sabiam Libras, eram surdos; terceiro, tinham professores surdos das oficinas de artes, então, Libras. Os alunos tinham curiosidade, recebiam informações, eles trocavam, tinham contato. Agora, o público mudou, os inspetores surdos saíram, acabaram, e os novos não têm essa vivência, são ouvintes e poucos inspetores sabem Libras. Os professores que sabiam Libras se aposentaram, saíram. Dos novos concursos para professores, de Pedagogia, também não têm Libras fluente. Então, só com professores surdos é impossível, que ele resolva sozinho, essa responsabilidade toda, impossível; precisava estar em parceria. Agora, os alunos perderam a vontade, a curiosidade porque não têm comunicação, falta interação... É muito fraca. Precisa reivindicar, lutar. O INES precisa mudar o quê? A Libras como comunicação. Então, por exemplo, na sala de aula ensinar com Libras, acabou, vai para as outras atividades, no refeitório, na Educação Física, precisa que os professores usem Libras, não ficar falando.... Professores em reunião devem usar Libras. Mas se só fica falando os alunos perdem a informação, alunos perdem a vontade e a curiosidade, por isso.*

Suponhamos que num mesmo local de trabalho, os funcionários devam atuar em conjunto para cumprir uma tarefa comum, digamos, fabricar um produto. Entre os funcionários há um grupo significativo que domina grego e outro não. Suponhamos ainda que não haja tempo para ensinar grego a quem não saiba. Poderia ser razoável usar o grego para se comunicar diante de não falantes? Em que circunstâncias usamos uma língua que o outro não conhece na sua frente? Por que criticar posturas semelhantes seria não “saber separar o profissional do pessoal”? É “pessoal”? É questão de “sentimento”, “respeito”, “vergonha”? De quem? Dos professores que “não sabem nada de Libras”? São realmente questões difíceis.

O INES é “*o berço da Libras*”, porém, o tempo curto da escola tem de ser repartido entre muitos saberes. Os professores que entrevistamos afirmaram que não basta falar em Libras, é preciso estudar a língua, aprofundar-se nela. Uma tarefa não restrita aos professores surdos. Nossos entrevistados confirmaram que os professores ouvintes realmente contribuem falando Libras. Os entrevistados questionam a afirmação segundo a qual a proposta bilíngue é o parâmetro educacional do Instituto. Eles reivindicam um ambiente no qual a Libras possa fluir, sendo incorporada para significação das ações, ideias e relações que se estabelecem no seu âmbito.

Em contraste, em *tempos pretéritos*, “*os surdos estudavam desde de manhã, no horário integral. Todos vinham para o INES e tinham curiosidade pra estudar porque*” muitos sabiam língua de sinais - voltamos ao termo genérico para nos referir à língua. Que tempos seriam esses, o da língua furtiva? Considerando que os entrevistados não foram alunos das séries iniciais nos anos 1960, devem estar se referindo aos períodos nos quais a Comunicação Total e os estudos sobre a língua de sinais se desenvolveram mais no Brasil. Não eram tempos da Libras, da língua legalmente reconhecida. O professor afirma que “*os inspetores surdos saíram* [No próprio Concurso Público n.º 09/2012 havia nove vagas para assistentes de alunos que deixaram de ser contratados por terceirização]”, *esses novos [assistentes] não têm essa vivência, são ouvintes e poucos (...) sabem Libras*, ademais, “*os professores que sabiam Libras se aposentaram, saíram*” e os “*novos concursos para professores, de Pedagogia, também não têm Libras fluente.*” A criação de um ambiente rico em Libras não pode ficar apenas sob a responsabilidade dos professores surdos. O professor identifica algo muito sério: “*os alunos perderam a vontade, a curiosidade porque não têm comunicação, falta interação... É muito fraca*”. Para mudar esse estado propõe a luta por uma comunicação em Libras em todos os espaços e envolvendo todos os sujeitos. Usa o exemplo de uma reunião de trabalho. Nela se todos usam Libras para se comunicar, os alunos compreenderão melhor o que está acontecendo, assimilando o próprio conceito de reunião, e dele uma série de conhecimentos: o que é pauta, temas, tópicos, sistema de inscrição para falas, construção da argumentação, registro em Ata, entre outros. Ou seja, a participação em reunião tem caráter formativo.



Retomando a questão: em que situações usamos, deliberadamente, uma língua que o outro não conhece? Se surdos, falantes de língua de sinais, sentem-se mais confortáveis num ambiente onde essa língua é empregada, se ela promove a curiosidade dos alunos, impulsionando o seu desenvolvimento, se ela é apontada como a língua de instrução do Instituto, o que impede a construção deste ambiente? Afinal, os surdos podem ou não se sentir em “casa” no Instituto?

Os professores relataram experimentar desânimo, seja o seu próprio ou de colegas, na relação com ouvintes.

*No momento, piorou e tomou conta uma sensação de desânimo. Começou em 2009<sup>106</sup>. No concurso entrou um grupo de concursados ouvintes, outro grupo em 2012 e 2013, foi piorando a frustração, desânimo. Algumas professoras se aposentaram, foram embora e o INES ficou sem essa integração, continuidade, e decaiu. A maioria, o que ficou, é o poder ouvinte. Estímulos aos surdos, na verdade, não acontece. Maioria ouvinte, poder ouvinte e desânimo.*

*Bem, expliquei que antes era professor contratado terceirizado e tinha muita restrição. Agora, o sentimento é diferente porque eu consegui ser do quadro efetivo, consegui uma relação e me integrar. Consegui, mas foi difícil os professores ouvintes aceitarem. Então, o sentido que passaram foi que nós queríamos modificar o INES. Nós queremos um desenvolvimento maior. (...) Nós professores surdos precisamos reivindicar. Mas penso que é melhor desenvolver uma relação para que as pessoas aceitem as propostas, a comunicação em Libras, tentar essa relação. Atualmente, eu acho que o INES melhorou um pouquinho, mas a política no INES é muito difícil, não tem como explicar, impossível.*

O professor afirma que os servidores que ingressaram por concurso não eram e não se tornaram, ao menos a maioria, usuários fluentes da língua de sinais. Aponta a interrupção de uma integração que, ao seu ver, estava sendo construída; apontou que a “continuidade” decaiu. Na correlação de forças das línguas, “o poder ouvinte” se sobrepôs.

O segundo professor percebe uma aceitação difícil na nova dinâmica com os colegas. Antes, atuava como trabalhador contratado por uma empresa licitada pelo Instituto para prestar serviço. Sem aprofundar a caracterização, afirma que, com o advento do concurso “passaram” [Agentes indeterminados] uma ideia de que os professores surdos queriam “modificar o INES”. Seria isso um incentivo,

---

<sup>106</sup> Os alunos do GINES protestaram e organizaram uma greve estudantil de 24h questionando o edital e o fato de professores desconhecerem Libras. Depoimento do Presidente do GINES disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S1-BjYhoIWs>. Acessado em: nov. 2018.

uma esperança, uma ameaça? Que expectativas havia pelo ingresso dos professores, agora como servidores públicos? Que projetos havia para o INES?

O professor não se furtou a afirmar por seus pares - mesmo não tendo sido perguntado: *“queremos um desenvolvimento melhor”*. Avaliou que precisam reivindicar, mas *“que é melhor desenvolver uma relação para que as pessoas aceitem as propostas”* - estratégia sugerida. A proposta é clara: convencer pela *“comunicação em Libras”*. Para o *Porvir*, que já é agora, o cenário não é tranquilo, pois, a *“política no INES é muito difícil”*. Todavia, o professor nos deixou um alento, *“impossível”* é explicar, não necessariamente mudar.

### **Porvir**

Além do que já apontaram no tocante à necessidade de ampliar o turno de ensino e atividades no Instituto, os professores ponderaram a necessidade de impulsionar sua própria formação. Todavia, destacamos suas observações sobre orientação às famílias - usamos este termo que engloba os responsáveis e pessoas que convivem com os alunos do INES.

Os professores sublinharam a premência de acompanhar e intervir na relação dos alunos surdos com suas famílias e orientá-las acerca do valor do afeto e da aquisição de línguas.

*Então, é tentar uma estratégia para oferecer atividades para os pais e as mães, sentar junto [Com seus filhos], aproveitar o INES, ensinar Libras, vídeos, cursos, estar junto do filho e dos pais para orientar com relação à sociedade e diferentes informações. Então, o INES precisa resolver, organizar e oferecer isso como uma oportunidade. O INES tem muitas funções, não é apenas curso.*

*Se nasce surdo precisa de Libras. Libras é importantíssimo para ir apreendendo tudo. Depois, ele pode aprender Português, para leitura, depois ele aprende a falar, oralizar... Ok, mas o principal é: nasceu surdo, primeiro Libras. É importante informar isso.*

*Não é que a família seja culpada, não. Falta, o INES... Precisa orientar, dar informações diferentes. Porque a maioria das famílias... por exemplo, precisa perguntar, no horário do café da manhã, no almoço ao meio-dia: - O que você quer comer? Pão? Quer queijo e manteiga? Ter comunicação, um sentimento, negociação, [Desenvolver] um sentimento de escolha, preferência. A maioria das famílias passa a manteiga no pão: - Toma. Depois no almoço, serve o prato feito: - Ah, não quer comer? Problema seu! E tira o prato. Parece tratamento para cachorro! Parece que está entregando o potinho... Falei da importância do afeto, do amor: - Vocês [Como se referindo aos pais] precisam conversar... - O que você quer? Hoje é linguíça, você gosta? Amanhã é carne... Ir desenvolvendo isso... Sentimento que vai desenvolvendo*

*o emocional, o entendimento da emoção. Amor, afeto... Para a maioria falta esse afeto. Por isso, eu pensei, chamei os pais, expliquei para pais e mães. Precisa comer diferentes alimentos. (...) Não é por culpa deles, mas precisa orientar.*

*É pouco, pouco [Contato com as famílias]... Porque eu ensino as crianças surdas. Eu quero, tenho vontade de conversar, chamar mas é difícil nós nos aproximarmos. Parece que o pai e a mãe pensam: - Professor surdo?... Parece que não aceitam. - Surdo professor? Que estranho... Eles então olham para o filho, a criança surda e parece que olham um incapaz (Soletra). O filho é visto assim e o professor surdo eles estranham.*

*Tento chamar para reunião de responsáveis e pais. (...) Nós chamamos os pais para uma reunião e orientamos e explicamos sobre os seus filhos e eles olhavam curiosos (E os dedos polegar e indicador à frente de cada olho indicavam os olhos abrindo muito). Então, pai e mãe precisam abrir a mente: Como eu servirei como modelo para meu filho surdo? O contato é difícil, alguns, a maioria, trabalha, leva o filho deixa e volta para pegar. Se chamamos para reunião eles estão ocupados; são uns poucos. Tem outros interesseiros que largam o filho e respondem que o INES resolve tudo, tem isso. Os professores continuam chamando, enviando comunicado, chamando e orientando, mas para quê? Apenas ensino de Libras? Não! Como se comunicar com afeto e amor. O principal é o afeto. Se não tem amor, a criança não consegue sentir emoção. A maioria tem o emocional mínimo. Então, emoção, afeto, família, parceria, comunicação, precisam ser orientados. Por exemplo: - Me desculpe, mas eu posso ser modelo para seu filho. [É preciso] Mostrar isso.*

Esses professores cresceram tendo a surdez como singularidade e experimentando as interações reservadas aos singulares vistos como anormais. As interações fracas, inexistentes e/ou que impulsionaram o desenvolvimento deles são indicações do que pode ser adotado para a formação dos alunos surdos. Assim, “*sentar junto, aproveitar o INES, ensinar Libras, vídeos, cursos (...) para orientar com relação à sociedade e diferentes informações*” são apontadas como ações que, se ocorrem, precisam ser reforçadas. Indicam uma abordagem que não é apenas escolar, pedagógica, mas relacionada com o entendimento dessa(s) singularidade(s) relacionadas à surdez. Estejamos atentos à recomendação “*Nasceu surdo, primeiro Libras*”. Junto a mesma, observam que, pela Libras, o aluno pode “*ir apreendendo tudo*”, sendo capaz de aprender depois Português, incluindo as competências relativas à oralidade.

Oferecem-nos um exemplo da dificuldade de interação quando descrevem uma atividade rotineira, a refeição em família. No exemplo, percebemos que o professor tentou mostrar que escolher os alimentos da refeição, envolve mais que alimentação. Na atividade, a criança compreende aspectos da alimentação,

aprende a negociar, antecipa as próximas refeições, entre outros conhecimentos. O professor falou às famílias sobre comunicação, afetividade e promoção do desenvolvimento da pessoa, reconhecendo que a fraca interação não é uma atitude deliberada nas famílias.

Eles avaliam a própria interação do INES com as famílias e observaram que: o Instituto precisa reforçar a orientação sobre o desenvolvimento geral dos surdos; não há muita disponibilidade para reuniões, por parte dos familiares; há, por sua parte, uma sensação de estranhamento quando familiares percebem que são surdos e professores. A primeira observação comentamos acima.

Sobre a resposta às convocações, um dos professores teceu conjecturas para explicar a pouca adesão dos pais. Seria pelo horário de trabalho ou porque apenas “*largam o filho*” no Instituto, em alguns casos. Todavia, notemos que um dos entrevistados se sente estranhado ao se apresentar como professor. Lembra-nos que a condição de incapacidade é atribuída às singularidades surdas, independente dos lugares que ocupam e das funções que realizam; foi assim que compreendemos o trecho: “*Parece que o pai e a mãe pensam: - Professor surdo?... Parece que não aceitam. - Surdo professor? Que estranho... Eles então olham para o filho, a criança surda e parece olham um incapaz (Solettra). O filho é visto assim e o professor surdo eles estranham.*” Consideramos que isso não diz respeito apenas ao contato pessoal funcionário-famílias ouvintes. Em que medida o lugar de professor ocupado pelas pessoas surdas é legitimado/fortalecido pelo Instituto? A orientação que falta ou é insuficiente às famílias pode repercutir negativamente, impedindo que os surdos que atuam como trabalhadores no INES, e em outros espaços, tenham sua autoridade reconhecida? Se o impacto desse contato professor surdo-famílias ouvintes não servir para deslocar os surdos da condição de incapacidade, a expectativa quanto aos próprios filhos pode não se alterar.

Entendemos que, independente da presença das famílias e da iniciativa do INES em estreitar os laços, alunos surdos e professores surdos constroem sua relação. O que nossos entrevistados afirmam como elaboração de um “*modelo*” para a subjetividade de seus alunos pode seguir seu curso. Porém, o professor assegura às famílias que a comunicação também envolve o afeto, não apenas língua(s), não é apenas o “*modelo surdo*”; experimentar o afeto, a emoção

contribuem para todo o desenvolvimento da linguagem. O professor descreve seus esforços, *“tento chamar para reunião de responsáveis e pais. (...) e eles olhavam muito curiosos. Então, pai e mãe precisam abrir a mente: Como eu servirei como modelo para meu filho surdo?”* Se o contato entre familiares ouvintes e surdos não for transformado, no que há de impedimento à potencialidade, como poderão as novas gerações aprender com seus antecessores? Não é apenas ensino de Libras? Não! Como se comunicar com afeto e amor. O principal é o afeto. Se não tem amor, a criança não consegue sentir emoção. A maioria tem o emocional mínimo. Então, emoção, afeto, família, parceria, comunicação, precisam ser orientados”. Trata-se de explicitar o que acontece quando se promove o contato entre os pares - *“por exemplo: - Me desculpe, mas eu posso ser modelo para seu filho. [É preciso] Mostrar isso”*.

Por fim, interpretamos que a inserção dos professores surdos não diz respeito apenas a suas experiências pessoais. Em quatro momentos - *Notícias sobre tempos pretéritos, Os concursos, Ingresso no INES e Porvir* -, o público interessado na Educação de Surdos, incluindo os próprios, pode antecipar que o ingresso de professores surdos no INES não é um acontecimento que evoca reflexões simplórias. Para nos conceder outro prisma, a seguir passamos à entrevista com os alunos.

## **DAS REPERCUSSÕES ENTRE OS ALUNOS**

Na seleção de alunos buscamos pelo menos quatro alunos do INES a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental. Optamos entrevistar os maiores de dezoito anos que estivessem matriculados no Instituto pelo menos um ano antes do ingresso dos professores surdos no quadro efetivo de servidores. A intenção era realizar um grupo focal com todos. No caso do CAP/INES, pedimos indicação das coordenações pedagógicas. Como nossa solicitação não foi respondida, avançamos no contato com alunos da graduação, convidando-os diretamente e quatro alunos responderam<sup>107</sup>. Comentei a dificuldade para

---

<sup>107</sup> A quarta entrevista não pode ser utilizada porque o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido não foi corretamente assinado. Seria a única entrevista realizada com uso de rede social para evitar o deslocamento do entrevistado.

entrevistar os alunos do CAp/INES com Sebastião Orlandi que fez contatos com alunos no perfil. Não conseguimos realizar o grupo focal.

Entrevistamos primeiro uma dupla de alunos da graduação e a seguir mais um graduando individualmente. Por último, dois alunos do CAp/INES<sup>108</sup>. Sebastião os acompanhou, ao final, prestou um depoimento aos alunos.

A presença de professores surdos marcou a aprendizagem tanto dos alunos do CAp/INES quanto dos graduados. O desenvolvimento das respostas é condizente com a experiência de vida e com a formação. A diferença no desenvolvimento das respostas, naturalmente, denota o momento formativo de cada grupo. Evitando riscos de identificação, não esclarecemos os segmentos aos quais pertencem tais alunos, nem se são egressos ou matriculados no DESU. Usamos uma indicação genérica.

Apresentaremos primeiro a repercussão entre os alunos do CAp/INES. Perguntamos se na época que ingressaram estudaram com professores surdos. Ambos respondem que não, apertando os lábios e balançando a cabeça. Abaixo segue um trecho da entrevista.

Você [Para Aluno CAp/INES 2] estudou primeiro em outra escola...

*Aluno CAp/INES 2: Sim, municipal, depois entrei aqui no INES*

E você teve professor surdo?

*Aluno CAp/INES 2: Não...*

*Aluno CAp/INES 1: Professores de Português, História, Geografia... todos ouvintes. Só um professor de Libras era surdo. Só um.*

Você lembra em que ano/série foi isso?

*Aluno CAp/INES 1: Não. Era sempre só um professor de Libras e outros professores eram todos ouvintes.*

Entendi...

*Aluno CAp/INES 1: [Em todos os anos] Sempre um professor surdo de Libras e ouvintes nas de História, na maioria das disciplinas.*

E para você [Aluno CAp/INES 1], existe diferença entre professor surdo e professor ouvinte? Qual?

*Aluno CAp/INES 1: Bem, eu sinto muita diferença. Assim, um pouco é a Libras. Por exemplo, o jeito de aprender do surdo e do ouvinte são diferentes.*

Qual é o seu sentimento, quando entra o professor ouvinte, sua relação é como?

*Aluno CAp/INES 1: Eu sinto assim... Eu me relaciono um pouco, mas a Libras é diferente.*

E você [Aluno CAp/INES 2], os professores da outra escola eram apenas ouvintes e você entrou aqui no INES, com surdos e os professores. Como se sentiu?

<sup>108</sup> Na data e local combinados, maio de 2017, compareceram três alunos. Um deles tinha 17 anos e queria participar. Expliquei o motivo que me impedia de filmar sua participação. Apesar de entender ele ficou contrariado.

*Aluno CAp/INES 2: Porque na escola municipal eu vi os ouvintes e não sentia nada, pois parecia que faltava comunicação. Eu pensei então em voltar para o INES e vi um interesse pela Libras e achei bom.*

E como é sua relação com os professores?

*Aluno CAp/INES 2: É boa, mas tem um pouco de dificuldade também. No geral é boa.*

Eu percebo um problema, professores surdos estão apenas na disciplina de Libras. O que vocês pensam disso?

*Aluno CAp/INES 1: A Libras é igual, se são duas pessoas surdas... tem um sentimento de ser igual. O contato com ouvinte é um pouco diferente.*

*Aluno CAp/INES 2: Eu vejo que a Libras é igual, boa, entendo. Mas o professor ouvinte, eu vejo e não sinto isso, sinto diferente.*

[Para Aluno CAp/INES 2] Como era sua relação com os alunos ouvintes na escola municipal?

*Aluno CAp/INES 2: Eu... então, tinha muita dificuldade. Muita falta de comunicação, sempre. Mas eu focava o objetivo único, estudar [Volta o olhar sobre as mãos intensificando a ideia de foco]. Só estudar. Só estudava e na dúvida por palavra, o intérprete me ensinava um pouco, também o professor ouvinte e intérprete que eu observava.*

[Para Aluno CAp/INES 2] Na sala de aula tinha outros estudantes surdos ou era você sozinho?

*Aluno CAp/INES 1: Nós dois...*

*Aluno CAp/INES 2: Nós dois...*

[Para Aluno CAp/INES 2] Antes, quando você estudava na escola municipal, só tinha você como aluno surdo?

*Aluno CAp/INES 2: Eu só.*

E na escola?

*Aluno CAp/INES 2: Um para relacionar com muitos. Surdos têm relação com ouvintes, mas era eu sozinho, único. A comunicação era muito difícil...*

E quando você entrou no INES, como foi? O que mudou?

*Aluno CAp/INES 2: Porque um professor me falou: - Precisa ir porque é muito importante estar em contato com outros surdos, poder aprender Libras. Também porque precisa aprofundar estudos, ter experiência. Eu pensei, ok. Então, eu vim para o INES, percebi o interesse pela Libras, assimilei e aprendi melhor.*

[Para Aluno CAp/INES 1] E com você na escola municipal, tinha contatos com outros alunos surdos?

*Aluno CAp/INES 1: Tive.... antes, na escola municipal, a maioria era ouvinte e eu surdo. Um ano depois, o professor falou que era melhor mudar e juntar os surdos, separar dos ouvintes. Tinha surdos, mas eram poucos. Tempos depois foi aumentando do segundo para terceiro ano, mas eu não senti a diferença porque minha mãe ficou doente, e achou que era melhor mudar e era perto do INES. Então, aproveitei e mudei. Senti que melhorou muito porque minha Libras era pouca e melhorou muito, agora aprendo e me desenvolvo melhor.*

Os alunos do CAp/INES introduziram um tema que não debatemos diretamente até o momento, a Educação Inclusiva. Todavia, foi oportuno porque o que esses entrevistados afirmaram coaduna com o que os professores entrevistados comentaram acerca da presença de pares durante a formação.

A Libras como língua para a instrução também ocupa um ponto fulcral para os alunos e professores ouvintes das escolas municipais nas quais estudaram,

a julgar pela recomendação de matricularem-se no INES. A forma semelhante de aprender foi apontada como um aspecto que justifica a atuação de professores surdos.

Por sua vez, os alunos do DESU eram egressos ou estavam cursando os últimos períodos da graduação ou da especialização. Por consequência, era esperado que afirmassem os conceitos do campo teórico.

Selecionamos trechos nos quais os alunos comentaram *A diferença que o ensino por professores surdos causou nas suas formações, A reação dos ouvintes e O fato da maioria dos professores surdos ensinarem Libras.*

A nova geração de professores formados pelo INES notou mudanças profundas no seu desenvolvimento devido à atuação de professores surdos.

Vocês perceberam alguma mudança na formação de vocês depois que os professores surdos ingressaram?

*Aluno do DESU 1: Sim, porque antes eu comecei a estudar no DESU, antes do concurso. A maioria era ouvinte e com um ensino de exposição apenas (As mãos se alternam como se estivessem jogando, no sentido de um “ensino de conteúdo jogado”) e a maioria não sabia Libras. Alguns sabiam um pouco, uma Libras limitada. Alguns não sabiam nada (Intensifica as mãos na configuração do zero e o rosto murchando as maçãs). Começou já na Lei de Libras nos cursos de pedagogia. A maioria foi abrindo, se enquadrando nisso e surdos conseguiram entrar, passar, foram ingressando. Antes não tinha... começou esse contexto.*

E qual a diferença na sua formação?

*Aluno do DESU 1: Foi muito importante porque na Pedagogia aqui no DESU a formação é importante para o futuro. Eu vou ensinar a criança e oferecer um modelo surdo para ela. Porque o ouvinte pode saber Libras, o surdo saber Libras, os dois juntos, caminhando lado a lado, na Libras como L1, no caso do surdo e o ouvinte como L2 e incentivar (Intensifica o sinal em direção à localização da criança no discurso) e ensinar a criança. E ela vai crescendo e absorvendo, observando ambos e percebe que o surdo está em pé de igualdade diante de tantos ouvintes, porque precisa saber, onde estão os surdos. E ter um modelo que ele percebe, que não fica encoberto. Que no desenvolvimento dela eu, professor surdo, ofereço uma linguagem, uma cultura, cognição que são trocados, oferecidos, ensinados e a criança cresce e se desenvolve, nos diferentes conhecimentos (Segue sinalizando as diferentes disciplinas de forma muito rápida), especialmente organizados, sempre apoiando suas diferentes capacidades de se desenvolver.*

*Aluno do DESU 2: Na Pedagogia no DESU (...) antes não tinha surdo [Professor], nada. Do tempo até eu entrar aqui no DESU [Informou o ano] eu experimentei algumas trocas, orientações, tinha surdos, observava, mas, o quê? O que é importante na sua pergunta sobre mudanças, tem duas. Mudou meu olhar, me ofereceu mudar meu olhar na questão teórica, na monografia, no texto. Segundo, que mudou muito o DESU, começou, parece que houve um impacto... um choque, também na questão política. O que Aluno do DESU 1 falou é importante, sobre modelo. Eu antes já vi surdos ensinando, mas a*



*questão do modelo é diferente aqui no ambiente acadêmico, é outro nível. Eu não preciso, por exemplo, que ele, professor surdo, me ofereça um modelo, para admirar, eu já tenho idade, sou mais velho, não preciso, só preciso que me ofereça uma mudança no olhar. Porque o ouvinte vê de uma forma diferente do surdo. Também como se constrói a postura na sala de aula, não só pra mim, mas também perceber que existem, é normal, as diferenças no debate, os conflitos. Não briga como confusão, mas embates. Antes, quando estudava, era tudo normal, todo mundo acomodado. Antes era [Ambiente] acomodado. Professores surdos entraram e os embates começaram, eu percebi. Eu percebi que os surdos têm um sentido sobre ensinar, um regime, e os professores ouvintes, podem até ser bilíngues, mas têm outro sentido e eles são diferentes. Então, cada um desses... agora, tem um quebra-cabeças, um encaixe, uma construção progressiva por caminhos diferentes, como subir numa montanha. Há um objetivo comum e cada um segue por um caminho diferente, entendendo esse desenrolar diferente, isso.*

Quando você ingressou no curso havia professor surdo?

*Aluno do DESU 3: Não.*

Percebeu alguma diferença após o ingresso de professores surdos pelo concurso?

*Aluno do DESU 3: Ah, e como! (Usou sinal de misericórdia com as duas mãos, parecendo equivaler a uma gíria). MUITÍSSIMO diferente (Intensificou com expressão facial e com o deslocamento lento e intenso das mãos de afastando do corpo). Mudou.*

Você estudava na educação básica?

*Aluno do DESU 3: Isso, estudava no INES. Eu via e estranhava porque lá no DEBASI tinha surdos assistentes educacionais que ajudavam em Libras e aqui não tinha, era só ouvinte e eu me assustei. Me assustei. Então, ok... eu estudei, me preparei e passei, entrei, encarei esse ensino que parecia normal. Mas, quando os surdos entraram parece que eu despertei (Intensificou abrindo bem os olhos e colocando o corpo para trás), minha mente se abriu (Intensifica também abrindo bem os braços). Parece que o contato direto, a relação a aquisição de conhecimento melhorou muito. Parece que minha cabeça explodiu, abriu. Houve um divisor. O que aconteceu até 2013 e, depois em 2014, 2015, mais ou menos, tudo mudou muito (Intensificou o sinal). Percebi uma mudança em mim mesmo. Pesquisei, ampliei o conhecimento, me desenvolvi melhor porque tinha um modelo surdo. Isso é muito importante, abriu minha mente.*

Você assistiu alguma disciplina com professores surdos?

*Aluno do DESU 3: Algumas... Ensino de Libras, ensino de... acho Pedagogia Visual... mais a Professora Ana Regina. Mais outros professores me ensinaram... Foram quatro, mais ou menos... Ana Regina, Luciane, Luis, Paulo André... excelente! Eu assimilava tudo assim, admirado (A mão simula o queixo caindo). Então, eles me ensinaram os conteúdos, explicavam bem. Alguns alunos, acho que não entendiam bem Libras, em profundidade. Tem algumas pessoas, por exemplo, que pensam que Libras é fácil. Não. Fomos descobrindo, inúmeras explicações detalhadas. Até fico arrepiado, misericórdia! (Ri). Eu vi tudo mudar, tudo ficar diferente. Professores acadêmicos... muito bom. Ouvintes também. Um processo de um acompanhando o outro. Se surdos tiram ouvintes e ficam apenas surdos, isso não é bom. Precisa caminhar junto para nos oferecer mais desenvolvimento. Como se fosse uma árvore que cresce e se expande. Isso.*

O ensino por professores surdos no ambiente acadêmico conferiu novo impulso à aprendizagem dos graduandos. O aluno do DESU 3 citou professores surdos concursados para o Curso de Pedagogia Bilíngue, Professora Ana Regina e Souza Campello e Professora Luciane Cruz Silveira. Temos repercussões em termos de produção de subjetividade que não se limitam à identificação. Ser ensinado por professores surdos e ouvintes provocou reflexão, cotejamento de ideias, ampliação de pontos-de-vista.

Uma das reações dos graduandos ouvintes com o ingresso de professores surdos foi alguma dificuldade diante de um usuário de Libras formal. Porém, há outros aspectos comentados pelos entrevistados.

Os outros alunos, os ouvintes, como perceberam os professores surdos?

*Aluno do DESU 1: Os alunos ouvintes do DESU ficaram sem reação, porque os alunos surdos se impressionaram, sentiram mudança. Porque antes nunca tinha Libras, era difícil. Uma falta de comunicação, não tinha uma cultura de Libras, o contato. Então, com essa aprovação (Dos professores surdos), essa confluência começou uma relação na Pedagogia do DESU que não tinha antes. Começou e os alunos estão desenvolvendo isso. Alguns alunos têm interesse e outros não tem esse interesse, varia.*

*Aluno do DESU 2: Eu vejo que antes, comparando, alunos surdos e ouvintes interagiam numa relação que parecia normal (Expressão de apatia no rosto). Mas, percebi uma discreta mudança (Faz os sinais de forma curta, numa entonação que denota sigilo e ironia) porque os professores surdos foram entrando e os ouvintes ficaram apreensivos (Encenou aluno ouvinte como tenso sobre a cadeira, com os braços presos). Simplesmente se fecharam, se prenderam, como um choque. Antes, os ouvintes estavam acostumados a conversar (E as mãos simulavam duas bocas falando; sonorizava também pá-pá-pá; intensificou repetindo a mesma ação duas vezes) enquanto o intérprete traduzia. Porque tem professor aqui que não aceita intérprete junto na sala de aula. Professor surdo daqui que não aceita. Quer que ouvintes e surdos usem Libras, que todos usem igualmente a Libras. Isso é bom porque, se no futuro é essa formação bilíngue, precisa se acostumar. Eu surdo, como professor, com o aluno, nos comunicaremos em Libras, direto. (...) Parece o quê? Um telefone sem fio. Não, precisa o contato direto, comunicação direta, essa relação, entende? Mudou muito para melhor, surgiu parece, eu percebi, que quando os professores entraram, começaram aqui, acendeu um estopim (Encena acender um fósforo) uma chama, uma mudança, um sentimento que provocou um impacto linguístico. Parece, eu percebi! Antes, os ouvintes estavam acomodados. Também nas duas coisas que você falou a primeira, entendi. Da relação dos ouvintes, a dificuldade na relação, na comunicação, ou surdos são limitados por uma maioria, por isso não tem Libras. Sobre surdos professores, precisa inverter. A maioria dos professores que entrou é ouvinte, um grupo pequeno é surdo. (Aluno do DESU 1 se expressa cerrando olhos e boca e deixando a cabeça cair para o lado, sonorizando Ahhh e a seguir sacudindo a cabeça, concordando. Isso! Não havia percebido...).*

*Precisa inverter... Essa é minha opinião, diferente da sua opinião [Aluno do DESU 1], tudo bem. Certo? Sua...*

*Aluno do DESU 1: Não tem... falta o quê? Estratégia didática. A maioria não tem estratégia didática. Tem uma variação. A maioria que impor o Português, esse conteúdo sobre o surdo. Porque os surdos cresceram sem entender o Português. Ler e escrever é difícil. Ouvintes assimilam, escrevem o que estão ouvindo, não precisam se preocupar (Expressão de apatia no rosto), eles aguentam (A mão em configuração de efe foi além do dorso da mão e subiu por todo o braço). Mas, e eu? Minha postura é obrigar Libras? Não, então, preciso negociar ...*

*Aluno do DESU 2: Isolados, entrou um grupo pequeno, isolados...*

*Aluno do DESU 1: Entrou... Mas, [É preciso] negociar...*

*Aluno do DESU 2: Precisa flexibilidade...*

*Aluno do DESU 1: Isso! Flexibilidade.*

Embora os alunos ouvintes estejam incluídos numa instituição para surdos, pela visão dos entrevistados, a presença de professores surdos causou reações controversas. O discurso acima sugere terem experimentado um deslocamento; de uma situação de “normalidade” - confortável porque a Libras estava restrita à acessibilidade para os colegas surdos - para “*um choque*”. Os entrevistados defendem a experimentação do contato direto surdos-ouvintes como uma antecipação das relações futuras com alunos.

Notamos que cada entrevistado avaliou de formas diferentes a presença dos surdos como professores. Ao que pareceu no diálogo entre os alunos, o Aluno do DESU 1 não tinha comparado a proporção de professores ingressantes surdos e ouvintes. Um ponto comum apontado pelos dois entrevistados é questionar a “*falta de estratégia didática*” dos professores ouvintes ao quererem “*impor o Português*”, preocupados em não repetir essa postura e “*obrigar Libras*”. Como um grupo menor no INES, em termos de hegemonia na relação com as línguas, “*isolados*”, a melhor estratégia seria negociar, mostrando a importância de usar a Libras na educação de surdos no INES. Nesse ponto, o Aluno do DESU 1 lembrou sua formação no Ensino Fundamental do INES.

Vocês conhecem os professores antigos do INES?

*Aluno do DESU 1: Conheço, são antigos... Professor surdo, inspetor? E começa a soletrar um nome...*

*Inspetor tem a função de vigiar os alunos... [Lembraram alguns professores surdos das oficinas que frequentavam o INES] De eletrônica, parte elétrica (Apontou para as luzes da sala onde estávamos), explicava perfeito. Também escultura, Angelo (Aluno do DESU 2 balança a cabeça afirmativamente).*

[Pesquisadora relembra o sinal do professor Ângelo].

*Aluno do DESU 1: Isso (Repete o sinal)...morreu, Ângelo morreu. Angelo fazia esculturas, muitas e perfeitas. (...)*

Com esse contato você aprendeu Libras, aqui no INES?

*Aluno do DESU 1: Sim. Cresci aqui.*

*Antigamente tinha... professor surdo, só agora... Começou com esses que entraram com o concurso de 2013... No quadro de funcionários.*

*Aluno do DESU 2: **Demorou muito, mas voltaram!** (Intensificou o tempo distante ralentando a chegada do dedo indicador na mão com a configuração da letra o, fazendo o sinal de votar)*

*Aluno do DESU 1: Isso, voltaram no quadro efetivo. Houve alguns conflitos. É natural... das relações... Precisa ter proposta, organizar um programa. Professores surdos e ouvintes negociarem essa relação, fazer uma troca. Os professores ouvintes saindo e aumentando o grupo dos professores surdos. E professores ouvintes saírem. Precisa negociar isso, perceber essa ampliação. Tendo professor surdo, pode sair. Ok. Se quer continuar no INES tem que ter interesse pela Libras, é o principal. Tem? Tudo bem! Fica!*

Dessa posição, semelhante ao perfil de alguns alunos que ingressaram no INES pelo concurso público como professores, o Aluno do DESU 1 afirma: “*Eu sinto que... surdo professor não tem. Antigamente tinha... professor surdo, agora... começou com esses que entraram com o concurso de 2013... No quadro de funcionários.* O Aluno do DESU 2, confirma: “*Demorou muito, mas voltaram*”, o que nos pareceu importante demais e está no título deste trabalho. Afirmam seu desejo de mudar a proporção no que tange à presença de professores surdos, diminuindo o número de professores ouvintes. Não parece ser um impedimento aos ouvintes, mas outra proposta: “*Se quer continuar no INES tem que ter interesse pela Libras, é o principal. Tem? Tudo bem! Fica!*”. Se não tem o mesmo interesse que os surdos, se não entendem a necessidade deles, por que ficar?

Procuramos saber dos Alunos do DESU como avaliavam o fato da maioria dos professores surdos só atuarem no ensino de Libras.

Percebemos que aqui no DESU e em outras faculdades os professores surdos são na maioria de Libras, não tem em outras disciplinas. Qual a opinião de vocês sobre isso? Só há Letras-Libras e Pedagogia...

*Aluno do DESU 1: Precisa ampliar isso porque Pedagogia e Letras-Libras acompanham o decreto, essa lei onde há Letras-Libras e Pedagogia como principais metas, essa orientação. A maioria dos governos segue essa orientação. Então, fica Letras-Libras e Pedagogia. Precisava ampliar as disciplinas de Libras em cada um desses lugares, foram crescendo. Já conseguimos, já aprenderam? Então, pode liberar Matemática, História, Português, Geografia, qualquer uma, pode liberar. Então, só Pedagogia, Pedagogia, Pedagogia (Repete o sinal muitas vezes)? Criar Matemática, criar Português... Meu sonho, meu desejo era, de verdade, era outra faculdade (Faz a datilografia), você sabe (Se dirigindo ao Aluno do DESU 2), essa [Omitimos o nome do curso para manter o sigilo dos participantes]... Então, “essa” era meu sonho, mas é difícil estudar... muitos anos, estudos elevados... Então, Matemática, História,*

*Português, as diferentes disciplinas precisam se ampliar para que os surdos possam entrar, estudar, precisa disso... Falta estratégia, organização, propostas, é isso. O surdo pode, tem capacidade de estudar. Na maioria dos lugares onde tem essa formação os surdos ficam impedidos, é difícil. Para melhorar, o INES precisava orientar sobre a possibilidade de comunicação, da Libras, para cada professor; precisava, esse é meu ponto de vista.*

*Aluno do DESU 2: Eu concordo com o que falou. Sobre o tema da pergunta. A realidade está acompanhando a lei. Entendo que alguns valores também... Só estudar na faculdade não, precisa uma integração entre empresas e trabalho. Mas, eu tenho uma opinião pessoal, eu tenho alguns amigos que têm vontade de estudar... precisam... têm vontade, por exemplo, de fazer Culinária, Arquitetura, Artes... mas tem lugares que são difíceis porque não tem intérprete, usam a prova do ENEM, como?... e impedem, Aí esse [O DESU] é fácil, eles vêm (Usa classificador indicando muitas pessoas correndo para o DESU) porque aqui todo mundo é provocado a entender Libras, conhecer a cultura. Então, precisa melhorar, porque parece confinado aqui (Intensifica aproximando muito as mãos, que parecem portas fechadas, do peito). Parece fechado. Tem que abrir porque... (Se sacode na cadeira) é direito do surdo. Conheço surdos que querem Desenho, Arquitetura... me dá uma revolta... como isso? Eu quero ver essa abertura, outros profissionais surdos. Estou cheio de Pedagogia, Letras-Libras, aí... Entendi, precisa diversidade, diferentes caminhos, mas o problema é que a sociedade não abre oportunidades para os surdos. Fácil criar lei, lei, lei, mas abrir para os surdos novos espaços (Repete o classificador de pessoa surda se encaminhando para um lugar, agora voltado para o mesmo espaço onde foi colocada a sociedade) como? Está fechado. É difícil.*

Nas universidades também têm ingressado professores surdos, mas a maioria é da disciplina de Libras e não das outras. Você percebe isso? O que acha?

*Aluno do DESU 3: Verdade isso. Bom, é verdade que eu, na minha perspectiva, percebo que a extrema maioria (Intensificou afastando lentamente os braços e abrindo-os bem), muitos mesmo, escolhem Pedagogia, Pedagogia (Intensificou repetindo o sinal algumas vezes) como também Letras-Libras, Letras-Libras (Repete muitas vezes), mas formação de verdade para ensinar são poucos. Parece que se forma e guarda o diploma. Trabalho onde? Não tem. Sempre perde, eu sei. Mas, como você falou formados em Biologia, Matemática, tem um... dois... Então, por exemplo aqui no INES, Rio, tinha apenas dois e era contrato, no quadro de funcionários, concurso não. Trabalhou dois anos. O contrato acabou? Vai embora. Um outro professor de Matemática, Professor de Português voltado para surdo, não tem. Então, precisa mudar esse sistema. Precisa mudar no Brasil todo. Pedagogia, ok, Letras-Libras precisa, mas precisa ingressar também em Matemática, Educação Física, Português, todas as outras, mas não tem. Eu sinto que falta.*

Seu objetivo era se formar mesmo em pedagogia, ser educador?

*Aluno do DESU 3: Meu objetivo de formação... Não só ensino para crianças, mas foco na orientação, oferecer oficinas, por exemplo para professores de Cursos de Libras, orientar famílias. Focar isso, mas também pesquisar sobre ensino de Português como L2.*

Em decorrência das lutas pelos Direitos Humanos dos surdos, as gerações do *agora* sabem que têm direito à carreira que desejam. No entanto, descrevem para nós a diferença entre a realização do desejo e a realidade a despeito das normativas legais. Lembramos do Professor Sebastião Orlandi buscando formação na UFRJ em torno dos anos 1960 e encarando a “recusa” por parte de um funcionário da universidade. Se antes foi uma recusa, nos dias atuais parece existir uma aceitação parcial de graduandos surdos, porque há aparato legal, mas não há condições reais. Tanto nas licenciaturas quanto nas carreiras que não têm, necessariamente, desdobramentos na docência, os entrevistados relatam impedimento aos surdos.

Os alunos do DESU criticaram o fato das universidades usarem o ENEM como forma de ingresso. Apenas em 2017, o exame nacional começou a se adaptar aos direitos dos surdos.

Vale lembrar brevemente que a conquista da prova traduzida para Libras é fruto de uma história de luta que envolve, há décadas, o Grupo Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, enquanto entidade representativa máxima da Comunidade Surda em nosso país, bem como o empenho de universidades e institutos federais, através da participação de profissionais e de pesquisadores surdos e ouvintes com ampla experiência na área da educação de surdos, assim como associações e sociedades de surdos, escolas de surdos, familiares e educadores, bem como surdos e surdas de todo o território nacional (FENEIS, 08/11/2017)<sup>109</sup>.

Como não conseguem ingressar ou permanecer nas universidades, muitos surdos, na visão dos entrevistados, procuram a Pedagogia do DESU e Letras-Libras nas quais muitos estariam como “*confinados*”.

Vimos que num passado recente da Libras furtiva, os estudantes demandavam uma insubordinação discreta às interdições e incentivavam as ações furtivas dos seus professores. Alguns deles agora são professores do quadro ativo de servidores do Instituto. Os estudantes entrevistados para a pesquisa, sugerem a adoção de ações e atitudes arrojadas para transformar profundamente a educação de surdos.

---

<sup>109</sup> Nota à Imprensa: Redação do Enem 2017 aborda o tema sobre Educação para Surdos no Brasil e abre as portas para debate. Disponível em: <http://blog.feneis.org.br/nota-a-imprensa-redacao-do-enem2017-aborda-tema-sobre-educacao-para-surdos-no-brasil-e-abre-portas-para-debate/>. Acessado em: set. 2018.

Os alunos entrevistados do CAp/INES e DESU confirmam a repercussão causada pela presença de professores concursados surdos entre os alunos. Ampliamos nossa compreensão sobre a inserção dos professores surdos em função do olhar de seus pares que já viveram períodos nos quais tal perfil estava furtivo ou ausente. Como tivemos a chance de entrevistar alunos que já estiveram em escolas regulares e que já são da carreira docente, foi possível também avançar o debate além do escopo do INES.

### **Mensagens para os Pares**

Em meio às entrevistas, houve diálogo entre professor e alunos e elaboração de mensagens para os pares. Partilhamos a seguir essas mensagens, procurando colaborar ao marcar mais *rastros*.

#### **O Professor Sebastião Orlandi conversa com os alunos do CAp/INES**

*Sebastião: Eu reparei que vocês estão sérios, respondendo A... B... Achei engraçado (Ele ri alto) a expressão facial. Surdos aprendem rápido, ficar sério, não combina. Mais expressão facial! As pessoas pensam que são loucos, mas é natural. Vocês e outros surdos têm expressões.*

*Eu viajei muito de trem (Faz sinal antigo). Entenderam o sinal?*

Peço para ele falar de quando era aluno no INES.

*Minha história, de criança. Eu nasci em Vitória, na zona rural. Plantava café, trabalhava, cresci. Estudei só Matemática, soma. Português era difícil. Português era difícil, não conhecia. Matemática era fácil, me ensinavam e diziam, certo, certo. Português... Vocês falaram que eram os surdos e os outros todos ouvintes. Surdo, ele... (Aponta o dedo para baixo). Em Português me perguntavam: - Seu nome. Mas sinal não sabia. Melhor ir para INES. Pensei, INES onde? Eu tive medo porque, tinha 12, 13 anos. Encontrei ouvinte que falou:*

*- Vai para o Rio estudar! Vai para o Rio. Vai para o Rio.*

*Vim junto no trem (Faz antigo sinal com a configuração de fumaça. Depois o sinal ainda antigo com a configuração de mãos que lembra os braços que movimentam as rodas de ferro dos trens). Uma noite. Cheguei aqui e o médico examinou meu ouvido. Está liberado, ele pode ficar. [Meu pai] Foi embora sozinho: - Fica aqui! Passaram seis meses, meu pai ficou doente. Eu, sozinho, voltei de trem (Usa o sinal de Maria Fumaça) para Vitória. Minha idade era 13, 14 anos. Ia e voltava várias vezes. Depois meu pai morreu mas eu pensei, não vou não, me deixa aqui. Continuei até 18 anos, mas avisaram que o tempo de estudar acabou: Fora! (Sinaliza e fala junto e bem alto) Com 18 anos tinha de sair, não podia ser maior. Vocês dois com 18 anos podem, hoje podem. Eu, antigamente, com 18 anos, era o limite. Acabou, sai. Eu pedi, por favor, deixa continuar um pouquinho. Me perguntaram se eu queria trabalhar no INES. Respondi, oba! (Sinal soletrado) Aceito, aceito! E entrei.*

*Eu me desenvolvi, trabalhei como professor de eletrônica. Ensinei a fazer consertos... Depois, eu fui para Vitória, numa troca. Eu continuava como professor, mas ficava lá em Vitória. Minha mãe ficou doente e eu fiquei junto. Ela morreu. Perguntaram se eu queria ficar lá ou voltar. - Quer ficar? Trocar de governo? Para estadual ou continuar federal?*

- Quer desistir do federal e ir para estadual? Eu disse que não, não, não (Enfatiza)! Não quero; voltei. Trouxe tudo. Eu casei. Tive três filhas. Elas ficaram lá, depois vieram. Gostei muito. Procurei uma casa. Comprei casa, apartamento. Hoje, sou um felizardo (Faz sinal de sorrir duas vezes).

Aluno CAp/INES 1: Entendi...

Hoje é vida, hoje chega.

Pedi que falasse sobre a diferença entre hoje e o tempo dele

Sobre os surdos de antigamente. Antes do capitão (Tarso) e da Ana Rímoli, aconteceu uma revolta horrível. Mas acontece que sentiam fome, a comida era pouca. Diretor pão duro. Houve uma revolta. Do terceiro andar jogaram as camas para fora do INES. Rápido a polícia chegou com quepe vermelho, pegou todo mundo, entrou pelo INES. O que aconteceu? Nada... Pensaram que surdos eram malucos, mas revolta porque comida era pouca.

Depois, diretor saiu, entrou novo, substituiu e foi desenvolvendo. Bom, cresceu. Eu entrei e... Antes era horrível.

Aluno CAp/INES 1: Antes tinha muitos professores surdos, de Português, de História...?

Sebastião: Aqui? (Aponta firme para o chão. Sorri). Antes, não tinha. Tinha um surdo, com uma barba, um surdo, diretor, bom... Diretor, francês

Pesquisadora explica de quem ele estava falando.

Sebastião: Tinha um inspetor, mas depois mudou porque capitão mandou sair.

Pesquisadora explica para alunos quem eram os professores surdos junto com Sebastião.

### **Mensagem para os professores surdos**

Aluno do DESU 2: Continuem na luta, incomodem. (Aluno do DESU 1 pede que explique melhor). Então, ela [Pesquisadora] falou da história. Esse contexto que tem relação com o que acontece até hoje e o concurso de 2013. Começa com a efetivação dos professores, porque provam, mostram que tem formação. Verdade, antes não conseguia... era apenas no perfil de ensino profissionalizante. Agora, eu acho que tem de ter uma comissão, disseminar que a luta (Sinal de luta como persistir) continua.

Aluno do DESU 1: Luta faz direito mudar?

Aluno do DESU 2: É!!! (Sacode a cabeça)

Aluno do DESU 1: Direito muda ou nós temos a capacidade de nos desenvolver?

Aluno do DESU 2: Acho que os dois. A luta por direitos. Eu acredito na luta que é um processo. Eu acredito que é luta com um passo de cada vez. Persistir, mostrar, reivindicar, fazer assembleia, diferentes ações para conquistar direitos. Tem relação com o que você falou?

Aluno do DESU 1: Então, porque comparando com o passado, não é muito diferente. A estratégia era qual, impor? Era impor o oralismo e a Libras era discriminada. Então, agora esses direitos, a críticas deles... a mentalidade, é uma confusão. O que é direito para cada um... Então, os surdos querem impor a Libras? Como? Então... a é? Tanto faz, vou ignorar, vou continuar [Sem obedecer]. E continua a luta, persiste... Consegue mudança? Quem consegue ser efetivo, ingressar? Fazer parte do quadro de funcionários? Um grupo muito pequeno.

Aluno do DESU 2: Mas é só um pequeno passo ...

Aluno do DESU 1: Mas direito, os ouvintes já sabem. A maioria ouvinte diminuir progressivamente, ir se retirando e aumentando a dos surdos, até que no futuro sejam substituídos. Precisa, por exemplo, ouvintes, que sabem desses direitos, junto aos surdos, precisa...

Aluno do DESU 2: Caminhar juntos. Apoio. Os dois se apoiarem.

Aluno do DESU 1: Somar. Aprender juntos. Num longo prazo, até chegar no momento em que o ouvinte sai. É substituído no futuro. Com o ouvinte, aprende bastante. E depois a posição muda (Usa com o sinal de substituir as mãos para classificar essa mudança substituindo a mão que dá suporte à outra).

Aluno do DESU 2: Importante essa estratégia de capacitação de lideranças...

Aluno do DESU 1: Isso, estimular isso. Acontece, eu estou de prova. Viajei para um evento [Não identificaremos]. Eu não nunca tinha ido. Cheguei e a língua de sinais de todos era fluente, fiquei admirado. Eu perguntei se era só surdo ou se tinha ouvinte e a maioria era ouvinte. Não tinha surdo. No lado de fora, grupos separados de surdos e ouvintes, mas todos sinalizavam sem preocupação. Eles têm firmeza nessa orientação de língua de sinais para todos igualmente. O modelo para a criança surda fica mais forte, ela se desenvolve.



*Aluno do DESU 2: Isso, precisa uma estratégia, não é impor, mas ter uma estratégia na relação...*

Se fosse imaginar um futuro para o INES seria qual?

*Aluno do DESU 3: Aqui eu gostaria de uma organização curricular diferente. Mas também, por exemplo, uma formatura mais festejada. Com uma comunicação antecipada, melhor... Eu pensei na minha formatura eu recebi o certificado... Eu penso, não, precisa mostrar, divulgar, difundir nós formados profissionais, pedagogos de verdade. Porque a Pedagogia não é valorizada. Por exemplo, pessoas respondem que é preciso esperar porque nossa formação não é professor de Libras. Não, pois eu posso orientar, dirigir, outras funções. Meu objetivo é orientação em geral (...) É preciso mostrar que somos profissionais pedagogos surdos, capazes de verdade.*

### **Você gostaria de deixar alguma mensagem para os professores surdos?**

*Aluno do DESU 3: Bem eu estou aqui, aceitei o convite da professora para participar da pesquisa do doutorado. Eu gostaria de divulgar para os professores surdos também alguns amigos surdos com quem estudei, vocês. O objetivo é apenas o que nesses anos todos de estudos os conhecimentos que acumulamos? Não. É preciso também pesquisar, estudar temas, pesquisar outros saberes. Para quê? Para mostrar nosso aperfeiçoamento profissional, nosso desenvolvimento, porque, neste momento, no Brasil, parece que estamos começando um processo de melhoria lenta porque nós estudamos muitos anos, pesquisamos com orientação dos professores, todos juntos aqui para que, no futuro, os professores surdos sejam referência, liderança, persistir na luta. Porque, anteriormente, com o PNE surgiu de forma maravilhosa a proposta de vocês das escolas bilíngues, que está aí. Eu pensei na importância de vocês, na autonomia, na importância de procurar nossa própria autonomia. Só ouvinte que pode me ajudar? Não. Agora formado de verdade eu tenho capacidade de ensinar a nós próprios, surdos. Eu penso que é importante disseminar a capacidade dos surdos em estudar, pesquisar, conhecer verdadeiramente. No futuro, enfrentar concursos, ser aprovado. E parece que assim eu fincarei minha bandeira. O meu objetivo é ter essa capacidade.*

### **Antes de concatenar as Partes, capítulos...**

As narrativas contemporâneas dos professores surdos do INES, aposentados ou admitidos pelos concursos públicos, permitiu retomar *rastros* de *durações* distantes do nosso *agora* ou mais próximos.

Não nos espanta que tantas experiências sejam tão próximas e, ao mesmo tempo, tão desconhecidas. Benjamin (2012) nos recomendou atentar aos escombros, aos discretos sinais – aqui em duplo sentido –, às versões sobrepostas, às formas de narrar atreladas ao lugar do narrador. Embora tenha sido importante buscar os vestígios de fenômenos, acontecimentos citados pelos entrevistados, vamos para a seguinte e última Parte avaliar os resultados da investigação a qual nos propomos: compreender o ingresso de professores surdos no quadro efetivo de servidores públicos do INES.

### **PARTE III**

#### **DAS INTERSEÇÕES, LIÇÕES E DÚVIDAS QUE ENVOLVEM A INSERÇÃO DE SURDOS COMO PROFESSORES NO INES E NA EDUCAÇÃO**

A responsabilidade que nos atribuímos, percorrer as narrativas dos professores surdos do Concurso Público n.º 09/2012 abordando seu ingresso num instituto de surdos, desdobrou-se em outra; um imprevisto nos tomou. Fomos aos professores surdos aposentados e, por estarmos em pesquisa - movimento constante de atenção - voltamos mais atrás, em professores surdos e pessoas surdas de outros tempos. Não bastava nos dedicarmos às narrativas que provocamos. Acolhendo aos apelos, esforçamo-nos em rememorar as narrativas que contam histórias dos surdos. Entendemos que a inserção que nos interessa no *agora* desloca sentidos que vem desses outros tempos.

A realidade não é composta apenas pelo que está próximo de nosso *agora*. Nosso passado está latente em nosso presente, embora não possamos perceber (BARRETO, 2007). Sendo assim, como a percepção desses *rastros* numa extensão do tempo tão ampla pode nos conduzir à compreensão da realidade da Educação de Surdos realizada por surdos? Se era crucial apresentar quase tudo o que encontramos na pesquisa, por outro lado, não desfocamos do objetivo inicial. Por isso, interpretamos as *Interseções*, identificamos as *Lições* e apresentamos *Dúvidas* que os resultados produzidos na pesquisa nos apontaram acerca da inserção dos surdos como professores no INES.

A pesquisa foi condicionada e aspectos importantes dos resultados podem não ter sido apreendidos. Outros marcamos ao longo dos capítulos porque não tínhamos condições de aprofundar e esperamos que nós, em outro momento, ou colegas, possam fazê-lo.

Identificamos *Interseções* entre as narrativas apresentadas nas Partes I e II que permitem pensar a inserção de surdos no caso estudado: *O lugar das línguas na subjetividade*; *Expectativas e condições de vida dos surdos*; *A atuação de professores surdos na educação de pessoas surdas*; e, *As controvérsias, desacordos e condições de trabalho*.

Admitimos que aprendemos novas *Lições*. Nossas convicções podem ser desestabilizadas diante do novo. Em novos *agora* a releitura e/ou a rememoração das atividades da pesquisa e seus resultados podem provocar outras interpretações, porém, na atualidade desta escrita extraímos *Lições*: acerca das *narrativas [que] confrontam as versões sobre o tempo vivido*; sobre

*um duplo desreconhecimento; sobre Dilemas e questões que não ficaram no passado; e, sobre a percepção que envolve as conquistas das minorias.*

A pesquisa permitiu compreender o que objetivamos, entretanto, engendaram outras *Dúvidas*. Estas nos provocam o exercício da reflexão constante, à admissão do caráter incompleto de uma pesquisa condicionada - ao tempo, ao nosso espaço de ação, à nossa limitação para compreender um fenômeno complexo - e à busca da autocrítica. Relacionamos o caso estudado com o campo em geral.

Uma *Interseção e Lição* que se consolidou, a despeito *Das Dúvidas*, a qual demos lugar destacado foi: *O INES É A CASA DOS SURDOS*. Essa categoria não é nossa, todavia, a reflexão sobre a inserção dos surdos como professores no instituto de surdos brasileiro aponta para premência de considerá-la.

Iniciamos esta parte de análise esclarecendo a abordagem que fundamenta nossa compreensão dos resultados produzidos na pesquisa.

## **COMO LEMOS AS NARRATIVAS A PARTIR DE LEV VIGOTSKI**

Lev Semionovich Vigotski (no idioma russo Лев Семёнович Выготский<sup>110</sup>) tem sido um autor recorrente aos que pretendem abordar a formação do homem, ou sua humanização. Todavia, iniciamos nossos diálogos com o autor a partir das traduções provenientes dos EUA, as quais omitiram seu fundamento teórico-metodológico no materialismo dialético, atrapalhando pesquisas e tendências na Educação de Surdos, em especial as que colocavam em diálogo os Estudos Culturais Surdos com os conceitos de Vigotski, notadamente o Desenvolvimento da Linguagem. Os Estudos Culturais buscam compreender e enfatizam artefatos e manifestações culturais dos diferentes grupos sociais e no âmbito da surdez problematizam os discursos sobre os surdos, em especial, aqueles nos quais são descritos como deficientes; discursos normalizadores (REZENDE, 2012).

Avaliamos a citação a Vigotski em três obras frequentemente citadas na área (SKLIAR, 1997, 1998; GÓES, 1999). Por isso, ao contra-argumentarmos

---

<sup>110</sup> Utilizamos a grafia Vigotski, mas nas citações diretas, manteremos a grafia utilizada pelos autores.

com essas referências dos Estudos Culturais Surdos, demonstramos os principais conceitos do autor, evidenciando nossa fundamentação.

### **Censura e *traição* do projeto vigotskiano**

A censura do governo autoritário de seu país e a tradução comprometida com a interdição de Vigotski - por isso usamos no subtítulo *traição* -, provocaram um grande prejuízo científico. Ele estava profundamente comprometido com a construção de uma nova sociedade, anticapitalista e com uma nova Psicologia não dualista. A forma original de dialogar com as referências desse movimento, afastou-o do dogmatismo e provocou um atraso na difusão das suas ideias. A revolução vigotskiana foi contida, para a desventura, sobretudo, das pessoas mais desprezadas socialmente, entre eles, os surdos.

Pesquisador intenso, em 15 anos de atividade, Vigotski se dedicou a pesquisas teóricas, metodológicas e experimentais. Foi acometido pela tuberculose e vivenciou graves crises. Pelo menos três o levaram a acelerar trabalhos para publicação: um manuscrito sobre *Hamlet* - análise Psicológica da obra, publicada após 40 anos de sua morte; o manuscrito *O sentido histórico da crise na psicologia*, julgado fundamental no desenvolvimento da Psicologia Soviética; e *Pensamento e fala*, cuja finalização contou com o auxílio de uma datilógrafa (PRESTES & TUNES, 2015).

Prestes & Tunes (2015) explicaram que a família de Vigotski está organizando sua obra completa porque as tentativas de sistematização existentes não são consensuais. Entretanto, a periodização de Iarochovski, considerada mais precisa por Zaverchneva, será vantajosa para nossos propósitos. Ele indica três períodos nos estudos de Vigotski:

1. Psicorreflexológico; 2. Da Psicologia Instrumental ou da Psicologia Centrada no Signo; 3. Quando teve início a criação da Psicologia em termos de drama, em que a unidade fundamental tornou-se o significado e, posteriormente, a vivência (*perejivanie*), conceito com que Vigotski se aproxima muito da síntese de afeto e intelecto (ZAVERCHNEVA, 2006 apud PRESTES & TUNES, 2015, p. 79).

A pesquisa em parceria com a família do autor não se restringe aos livros e artigos publicados. Abrange, por exemplo, anotações em folhas soltas e nas

margens de jornais que podem estar relacionadas com escassez de papel na Rússia. São anotações que iniciadas quando Vigotski contava 16 anos de idade. Prestes & Tunes (2015) afirmam que há provas de que, em 1926, Vigotski formulou as bases da abordagem histórico-cultural. Apresentou as primeiras teses para a discussão “apenas em dezembro de 1927 e janeiro de 1928, no relatório *O desenvolvimento da criança difícil e seu estudo* (I Congresso Russo de Pedologia)” (p. 83). Em 1930, o autor teria acrescentado o princípio de sistema e, dois anos após, a estrutura do sentido da consciência. A partir desse levantamento, os pesquisadores sugerem como critério para identificar o início da concepção histórico-cultural a síntese do “princípio da mediação do signo - que sofre alterações significativas e que passa para a função de fundo da concepção” (p. 83) - com “a ideia de desenvolvimento cultural da psique”. Tais conceitos, até 1926, eram elaborados sem uma relação precisa entre si.

Esperamos novas notícias sobre os estudos de Vigotski, com a revisão das traduções que mudaram seus conceitos. Comentando sobre o que foi feito da obra *Pensamento e fala* - renomeada como *Pensamento e linguagem* -, Prestes, Tunes & Nascimento (2013) demonstram, entre outros fatos, que a palavra aprendizagem foi empregada no lugar de instrução. Embora guardem relações estreitas no ambiente acadêmico ocidental, a aprendizagem costuma ser entendida como um processo individual, tratando o ambiente de forma neutra. O termo mais adequado seria instrução, que para Vigotski, está relacionado com a escola. “(...) A instrução escolar seria o portal da consciência, isto é, propiciaria à criança a formação da consciência reflexiva” (VIGOTSKI, 2007 apud PRESTES, TUNES & NASCIMENTO, 2013, p. 49), portanto, algo completamente diferente.

Os estudos em Psicologia do pesquisador bielorusso, começaram na Universidade Chaniavski. Instituição popular, não emitia diplomas reconhecidos, mas com excelente corpo docente e poder de atração para a vanguarda da intelectualidade científica (PRESTES, TUNES & NASCIMENTO, 2013). Seu ingresso se deu graças a um sistema composto de cotas para judeus e sorteio<sup>111</sup>.

---

<sup>111</sup> Em entrevista a Zoia Prestes, na cidade de Moscou, a 9 de novembro de 2007, Guita Lvovna Vigodskaja, filha de Vigotski, respondeu a seguinte questão:  
Zoia: Também lemos que Lev Semionovitch ingressou na Universidade pelo sistema de cota para judeus...

As repercussões da Revolução de 1917 alcançaram na cidade de Gomel, já desenvolvendo trabalhos em Literatura e Educação, em especial no Gabinete de Psicologia, cujos resultados impressionaram o II Congresso Russo de Psiconeurologia, em 1924. Como consequência, foi convidado para participar do Instituto de Psicologia que iria iniciar suas atividades na primeira Universidade de Moscou. Quando perguntado em que área se considerava mais útil, Vigotski respondeu “no campo da educação das crianças cegas, surdas e mudas” (p. 54). Eis o motivo pelo qual utilizamos o termo desventura no início desta seção.

Aceitou o desafio de formar uma nova sociedade anticapitalista. Abordou os processos psicológicos humanos em bases materialistas. Mas mudanças no campo ideológico da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), seu projeto e dos seus companheiros foi ameaçado.

No Anexo 7 da sua tese, Prestes (2010)<sup>112</sup> apresenta a linha do tempo de vida e de trabalho de Vigotski, segundo publicações de Guita Lvovna Vigodskaia & Tamara Mirrailovna Lifanova e Mirrail Grigorievitch Iarochovski. As ameaças à Escola de Vigotski começaram em 1929. No ano seguinte, surgiram ferozes críticas à Teoria Histórico-Cultural, citando a Pedologia, em diferentes revistas da área de Psicologia e Defectologia e em algumas organizações científicas. Dentre eles, Prestes (2010) cita uma resenha a respeito de *Estudos sobre o comportamento* assinada somente com as iniciais A.Ch., sem o sobrenome. Em 1931, Ananiev conclamou a retirada da psicologia soviética da história do bolchevismo e dos trabalhos de Stalin que formavam o único critério verdadeiro em relação à história da ciência psicológica, inaugurando a “era na psicologia soviética de ‘combinação’ dos trabalhos da psicologia com a ideologia do regime totalitário (IAROCESKI, 2007, p. 16-17 apud PRESTES, 2010, p. 237). Há uma suspeita que Ananiev tenha lido *O sentido histórico da crise na psicologia* de Vigotski, pois escreveu “Considero um erro a definição da psicologia como marxista, pois deve-se trabalhar para transformá-la em ciência” (IAROCESKI, 2007, p. 17 apud PRESTES, 2010, p. 237).

---

Guita: Sim, foi por cota e, depois, por sorteio. Para que não entrassem apenas os mais talentosos, mas outras pessoas também. Então, os documentos foram enviados e os parentes depois mandaram avisar que ele havia sido aceito (PRESTES, 2010, p. 259).

<sup>112</sup> Alfabetizada em russo, analisou em detalhes, na sua tese (PRESTES, 2010) conceitos basilares do autor presentes nas obras escritas na língua dele, nas traduções em inglês e espanhol.

A Pedologia era uma área específica nos estudos de Vigotski e seus colegas, voltada para pesquisas sistemáticas sobre a vida e o desenvolvimento crianças (que se estendiam aos adolescentes). Com o agravamento da tuberculose, em 1934, Vigotski publicou o livro *Pensamento e fala*, o qual sem crítica objetiva, foi incluído no rol dos livros proibidos<sup>113</sup>. O Decreto de 4 de julho de 1936, Resolução sobre a Pedologia, impediria a divulgação dessa obra e anteriores (PRESTES, 2010). Em 1937, Renè Zazzo no seu livro (*Vygotski [1896-1934] Enfance*, de 1989) testemunha que, mesmo após sua morte, Vigotski foi “vítima do isolamento político” (PRESTES, 2010, p. 239). Lembra que em 1937, programava-se o Congresso Internacional de Psicologia que não ocorreu. Naquele mesmo ano, David Vigodski, seu primo, foi preso e morto nos porões do Comissariado do Povo das Relações Internas. Em 1954, Zazzo foi procurado por Leontiev, um dos pesquisadores do grupo de Vigotski, para que ajudasse a publicar obras do bielorusso no exterior; o que aconteceu no ano seguinte. Em 1956, na URSS as obras reunidas de Vigotski foram publicadas.

Temos então, que, apesar dos problemas com a tradução, mesmo a supressão de algumas partes - *Pensamento e fala* no original tem 323 páginas e em inglês, 168 -, a divulgação de Vigotski no exterior foi muito importante. Prestes (2010, p. 261) perguntou à filha de Vigotski o que pensava sobre a edição americana resumida. Guita Vigodskaia respondeu:

*Naquela época, nós ficamos contentes que tivesse saído daquele jeito. Ainda mais porque o prefácio foi escrito por Bruner<sup>114</sup>. Além disso, tudo foi feito por Luria e não tínhamos como dizer a ele que estávamos insatisfeitos com alguma coisa. De fato, esse livro foi o impulso para que o mundo ocidental conhecesse Vigotski, ninguém o conhecia. Logo depois da publicação, recebemos uma avalanche de cartas.*

Retornar ao público o trabalho de Vigotski foi uma conquista negociada, mas mudanças profundas realizadas no teor das obras representam um grave problema. Prestes (2010) cita Duarte (2001) para reafirmar que as obras foram modificadas, retirando-lhes as bases filosóficas e ideológicas assumidas.

<sup>113</sup> Para mais detalhes sobre a perseguição política do grupo de pesquisadores no qual Vigotski era um dos líderes, bem como autocríticas, ver Prestes (2010, p. 147-152).

<sup>114</sup> Jerome Bruner foi professor de Psicologia e Diretor do Centro de Estudos Cognitivos da Universidade de Harvard. Elaborou uma teoria do ensino que considera a natureza do desenvolvimento intelectual. Em: MOREIRA, M.A. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.



Profundas críticas, Duarte (2001) realizou ao examinar o que qualificou como apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. O autor avalia o lema “aprender a aprender” nos ideários educacionais contemporâneos; descreve neoliberalismo, pós-modernismo e construtivismo; aborda a historicidade do ser humano e o esvaziamento da individualidade na sociedade capitalista, no qual o “aprender a aprender” e a globalização auxiliam o esvaziamento completo do indivíduo; e, expõe a crítica radical de Vigotski sobre o sociointeracionismo de Piaget. No capítulo quatro (p. 199-259) Duarte (2001) defende uma leitura marxista da obra do autor, demonstra as tentativas de afastar sua teoria à de Leontiev, as substituições do que escreveu pelos intérpretes e o ecletismo nas interpretações pós-modernas e neoliberais. Por fim, apresenta um exemplo de uma crítica infundada e inconsistente.

Duarte (2001) comenta como pesquisadores brasileiros considerados divulgadores de Vigotski, apresentaram seus conceitos. Menciona publicações - algumas muito procuradas e citadas -, eventos, trabalhos de conclusão, entre outras obras, argumentando quais seriam as inconsistências.

Para neutralizar o caráter marxista de Vigotski, uma das principais estratégias teria sido afastá-lo de A.N. Leontiev. Junto aos dois estava ainda A.R. Luria, formando a *troika* (trio) de pesquisadores na Psicologia Soviética<sup>115</sup>. Uma das obras comentadas é a de Van Der Veer & Valsiner, publicada em 1996 (*Vygotsky: uma Síntese*), na qual Duarte (2001) avalia haver preconceito à Psicologia Soviética, afirmação que Vigotski estava mais próximo da Psicologia do Ocidente, e realizando ataques à pessoa de Leontiev. Apresentamos abaixo um trecho longo, porém esclarecedor

---

<sup>115</sup> De Prestes (2010, p. 254-255) temos uma resposta da filha de Vigotski: Guita: (...) *Existiu a troika, eles encontravam-se na nossa casa. Naquela época, vivíamos num quarto – Lev Semionovitch não tinha uma casa grande, eu agora vivo assim, numa casa ampla, mas naquela época, era um quarto só e a família, composta por 4 pessoas, vivia lá. Mas, os encontros aconteciam lá e tudo diante dos meus olhos. Eu adormecia ouvindo a conversa deles, me deitava às 8 e meia da noite, fechava os olhos e tudo me parecia chato e pouco interessante. Mas depois, a troika transformou-se em vosmiorka (octeto).*

Zoia: *Quem eram os componentes da vosmiorka?*

Guita: *Naquela época, ainda eram estudantes: Zaporjets, Morozova, Levina Rosa Ievguenievna, Bojovitch Lidia Ilinichna, Slavina Leia Salomonovna e Leontiev, Luria e Vigotski. Era a vosmiorka. E quando juntos começaram a pensar e desenvolver, a partir de 1927, a teoria histórico-cultural, cada um desses membros (até mesmo os estudantes) recebeu a sua tarefa concreta. Ocupavam-se de pictogramas, cada um desenvolvia seu eixo e nas reuniões da vosmiorka cada um apresentava o seu relatório, discutia-se o que cada um conseguiu obter e planejava-se os próximos passos. Portanto, a troika existiu sim, eu garanto.*

apresentam [Van Der Veer & Valsiner, 1996] um reducionismo grotesco das diferenças entre os trabalhos de Leontiev e Vigotski. Enquanto este teria dado ênfase aos signos “como meios de mediação entre objetos da experiência e funções mentais”, Leontiev teria substituído essa ênfase pela “ideia de que a ação física (trabalho) deve fazer a mediação entre o sujeito e o mundo exterior”. Para esses autores, dessa forma, “Leontiev se manteve fiel à ideologia oficial”, pois, “de acordo com os guardiães ideológicos, o trabalho (atividade física) devia ter precedência sobre a fala”. Ao apresentarem essa versão, os autores zombam dos leitores, julgando todos incapazes de um mínimo senso crítico. Somente “guardiães ideológicos” do capitalismo podem reduzir a categoria trabalho à idéia de atividade física, ou podem acreditar que ao trabalhar com a categoria de atividade, Leontiev pudesse desconsiderar a importância da linguagem e dos signos como elementos da atividade social, ou ainda somente os “guardiães ideológicos” do capitalismo podem perder de vista as diferenças entre o trabalho de um teórico marxista e a ideologia oficial do período stalinista da URSS. O reducionismo operado por Van der Veer e Valsiner não se refere apenas à teoria de Leontiev, mas também à de Vigotski. Só que, enquanto o objetivo de reduzir a teoria de Leontiev a uma teoria da primazia da atividade material é o de associá-la a uma ridícula caricatura do marxismo, o objetivo de reduzir a teoria de Vigotski a uma ênfase nos signos é o de aproximá-lo das concepções pós-estruturalistas, que tudo reduzem ao embate de discursos (DUARTE, 2001, p. 204).

Assim sendo, estaríamos diante de uma psicologia dicotomizada, distante do materialismo dialético no qual a atividade humana é social e por isso, mediada pela linguagem e pelas relações sociais. Duarte (2001) e as outras fontes já citadas afirmam que, como em qualquer grupo de pesquisadores, na *troika* havia divergências, tanto como o compartilhamento dos fundamentos filosóficos.

Sobre os intérpretes de Vigotski e as traduções “resumidas/censuradas” (p. 207) que facilitam sua assimilação ao ideário capitalista, Duarte (2001) enumera 15 títulos - incluindo um sob sua responsabilidade -, publicados de 1996 até 1998, dois números dos cadernos CEDES (de 1991 e 1995), e comenta as edições, em 1996 e 1998, de coletâneas com textos de Vigotski. Importante quando ele critica o fato dos pesquisadores escreverem muito sobre Vigotski, sem se apropriarem daquilo que ele quis, realmente, transmitir.

No trecho a seguir (p. 208-215), Duarte (2001) comenta os prefácios que apresentam as notas dos tradutores. Num deles, admite-se: “simplificamos e tornamos mais claro o estilo de Vygotsky (...) omissões externas resultaram em uma reestruturação do texto e em um número extremamente reduzido de subdivisões” (p. 208). Outra questão grave diz respeito a Piaget

Um detalhe interessante é o de que Eugenia Hanfmann, justamente a que tanto se empenhou para que não fosse editado o texto original na sua íntegra, convidou Piaget para escrever um postado, a título de resposta às críticas feitas por Vigotski, no início da década de 1930, à teoria piagetiana. Parece que as mencionadas críticas incomodaram bastante a Eugenia Hanfmann. É realmente bastante estranho que ela tenha aplicado seu bisturi editorial com mais intensidade justamente ao segundo capítulo e, ainda assim, tenha solicitado a Piaget um postado a título de réplica, quando Vigotski, já não sendo vivo, não teria o direito à tréplica. É também estranho que os estudiosos de Vigotski no Brasil e no exterior mantenham um enorme silêncio a respeito desse assunto. Os tradutores (ou seria melhor dizer, os “censores”?) de *Pensamento e Linguagem*, para o inglês, também acrescentaram uma nota de rodapé no início do segundo capítulo, com a seguinte observação: “A crítica de Vigotski, baseada nas primeiras obras de Piaget, pouco se aplica às formulações posteriores de Piaget no que diz respeito às suas teorias” (DUARTE, 2001, p. 210).

Enfim, os tradutores tentaram deixar Vigotski mais “palatável” aos leitores da língua inglesa, o que recebemos. A citação acima indica algo além de omissões, mas verdadeiras intervenções no que Vigotski e companheiros construíram. A divergência teórico-metodológica não explica tal postura. Ademais, as tentativas de confrontar Vigotski e Piaget, ou de acreditar que seria possível identificar afinidades de fundamento, aparecem como uma das estratégias de apropriação (p. 215-236).

Duarte (2001) afiança que Vigotski se aprofundou nos estudos da obra piagetiana, organizando uma crítica desde as raízes de “todo edifício teórico do jovem Piaget, atacando sua pedra angular” (p. 217). O autor argumenta que não se trata de descartar Piaget, mas certificar uma divergência no núcleo central, nos fundamentos que orientaram os dois psicólogos. Atinge-nos diretamente quando destaca que há “uma ideia muito difundida no meio educacional brasileiro: a de que tanto Vigotski como Piaget seriam construtivistas, sendo que Vigotski viria a acrescentar o social ao construtivismo” (p. 219), ou sócio interacionismo - o que corresponderia à biologização do social. Durante uma parte de nossa própria formação e na formação de professores, seguimos essa interpretação. Duarte (2001) sugere que os educadores que buscavam fundamentos para tal concepção deveriam se apoiar em Piaget e na Escola Nova para empreender ao projeto liberal de “aprender a aprender”, ao invés de inculcir a leitura distorcida e pós-moderna de Vigotski e sua escola.

Duarte (2001) conclui que o desconhecimento dos escritos do autor facilita interpretações afinadas com o lema “aprender a aprender”, à ideologia neoliberal

e pós-moderna. Sugere aprofundar o entendimento quanto ao caráter marxista e a crítica radical às psicologias incompatíveis com a Escola de Vigotski.

Diante de todo o exposto, supor que os educadores brasileiros tiveram poucas chances para compreender os conceitos vigotskianos e avançar na área que ele mesmo teria escolhido para atuar, não chega a ser extraordinário. A seguir, apresentamos um levantamento que oferece indícios dessa realidade.

### **Presença (ou ausência) de Vigotski em três obras de referência para os Estudos Surdos no Brasil**

Como vimos, a defesa pela Educação de Surdos numa perspectiva bilíngue, ampliou-se no INES a partir dos anos de 1990. Embora utilizada no Instituto, a língua de sinais não era, oficialmente, reconhecida como meio de instrução conforme os entrevistados nos narraram e por meio de outras fontes como Freitas (2012).

Se as autoridades não reconheciam francamente a necessidade de usar a língua que fazia sentido para os surdos, eles próprios e educadores do Instituto o faziam. Se o uso era constante, se era um modo para comunicar, muito provavelmente era usado em atividades de sala de aula, ou seja, para instrução. No entanto, não podemos afirmar que essa resistência tenha organizado um ensino bilíngue, onde o Português e a Língua de Sinais se equiparavam. A disputa por essa relação entre as línguas recrudescceu a partir dos anos de 1990. É nesse cenário que procuramos os elementos para entender como os pesquisadores brasileiros dos Estudos Culturais Surdos iniciaram seus diálogos com Vigotski. Buscamos as fontes mais citadas pelos pesquisadores da Educação de Surdos e percebemos entre os fatores que explicam a procura pelo autor, a adoção da Comunicação Total, a influência de pesquisadores da Fonoaudiologia e da Linguística, que começaram a questionar os paradigmas presentes à época.

A Comunicação Total preconiza o uso de sinais, "leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas" (STEWART, 1993, p. 118 apud LACERDA, 1998, p. 73). O chamado

bimodalismo permitiu aprofundar o uso e estudo das línguas de sinais. Freitas (2012, p. 76) nos apresenta o relato de uma professora do INES sobre o tema:

*(...) o que eu acho que aconteceu é que o interesse pela língua de sinais que veio dentro da comunicação total atendeu à criança pequena, incentivou os pais de surdos a conviverem com surdos adultos, promoveu o surgimento do curso de língua de sinais para professores e para pais e aí as pesquisas em linguística foram ficando mais fortes em língua de sinais. E a gente foi trazendo de fora, e aqui no Brasil alguns linguistas manifestaram interesse pelo estudo das línguas de sinais. A Lucinda Ferreira Brito foi a primeira aqui da UFRJ.*

Em outro trecho, foi citado o nome da professora, fonoaudióloga e linguista do INES, Maria Martha Ciccone, pesquisadora da Comunicação Total, a qual a considerava uma filosofia de ensino para surdos (FREITAS, 2012).

A partir de 1995, foi desenvolvido o “Projeto Piloto dentro de uma proposta bilíngue para surdos”, que buscava “inserir o INES na tendência mundial representada pela proposta bilíngue - ensino de Libras como L1 e ensino de Língua Portuguesa como L2” (FREITAS, 2012, p. 85), envolvendo parceria com a UERJ. Um dos desdobramentos do projeto foi o Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos, realizado nos dias 21 e 23 de julho de 1997. Freitas (2012, p. 89) afirma que

houve um investimento da direção em convidar palestrantes cujas falas desconstruíssem o conceito simplório (e até ingênuo) de que o bilinguismo se caracterizaria como a coexistência harmônica entre duas línguas no ambiente pedagógico - a língua de sinais e o português

Os palestrantes foram Carlos Bernardo Skliar, Cristina Lacerda, Regina Maria de Souza e Ronice Quadros. Na entrevista que Skliar concedeu a Geise Freitas (2012), declarou que, não pertencendo ao quadro de funcionários do INES, pode perceber que eram debatidas questões da política linguística envolvidas com a temática das identidades.

Buscamos nos livros e teses elaboradas no período e citados nas obras de pesquisadores da Educação de Surdos, a presença de obras de Vigotski entre as referências. Não contabilizamos os comentadores. Não foi possível alcançar outras produções relevantes tais como outros trabalhos de conclusão de curso e artigos. Todavia, consideramos relevante uma pesquisa mais aprofundada.

Nossas fontes principais foram: *Linguagem, surdez e educação*, de Maria Cecília Rafael Góes, publicada em 1999<sup>116</sup>; *Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*, organizado por Carlos Skliar, junto a ele mais quatro autores, publicado em 1997; e, *A surdez: um olhar sobre as diferenças*, com dez capítulos, do mesmo modo, organizado por Carlos Skliar, publicado em 1998.

Góes (1999) dialoga com Vigotski sobretudo quando aborda o papel da linguagem no desenvolvimento humano (Capítulo 2) e questões sobre a integração social da pessoa surda (Capítulo 3).

Ao debater Vigotski, a autora focaliza sua atenção no significado da palavra e nas relações entre pensamento e linguagem, esboça o conceito de atividade, no papel que a linguagem assume no caráter cultural do desenvolvimento e no signo verbal. A autora explicita que os pesquisadores da época problematizavam os pontos obscuros e lacunas sobre a centralidade da linguagem (enumera algumas: faltaria esclarecer as relações entre função comunicativa e significativa da linguagem, limites para identificar a palavra como unidade de análise e explorar a produção de significados e sentidos nas relações interpessoais). Ou seja, justamente um dos equívocos apontados por Duarte (2001).

Góes (1999) avalia que os trabalhos que se diziam fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural negligenciavam proposições teóricas promissoras, como a tese da centralidade da linguagem, “que não é plenamente assumida nas análises de constituição da subjetividade e do funcionamento intersubjetivo” (p. 33). Devido aos problemas apontados por Duarte (2001) e Prestes (2010) alguns pesquisadores como Góes (1999), podiam notar inconsistências nas obras de Vigotski, porém ficavam impedidos de avançar na apropriação e no desenvolvimento dos conceitos.

Góes (1999) refere-se aos *Estudos de Defectologia* de Vigotski sublinhando: as noções de plasticidade do funcionamento e estruturação psicológica da criança e a compensação social; as críticas do bielorusso ao planejamento pedagógico baseado na falta; e, o minimalismo pedagógico expresso na falta de investimento para que as crianças se humanizem, limitando-

---

<sup>116</sup> A primeira edição foi publicada em fevereiro de 1996. Consultamos a segunda edição revisada e publicada em março de 1999.

as. A autora reconheceu que Vigotski foi modificando seu parecer no tocante à Educação dos Surdos, citando os textos de 1925 e de 1931, contextualizando suas conclusões e concordando com análises que considerou contribuições metodológicas relevantes. Destacou o quanto eram recentes os contatos com a obra do autor e que seria preciso expandir e reformular algumas concepções.

Góes (1999) sublinhou que a maioria dos trabalhos na área da surdez à época se apoiavam na teoria piagetiana ou em teorias cognitivistas que articulavam abordagens fenomenológica e psicogenética. Identificou que “por vezes, a tentativa de alertar sobre a importância das contribuições de Vigotski revela uma composição de suas teses com aquelas do quadro teórico piagetiano” (p. 37). Citando Behares numa publicação de 1993, afirmou que estudos de aquisição de língua de sinais pelas crianças surdas, sobretudo na Linguística, apresentavam a tendência de se fundamentarem em interpretações inatistas (como Chomsky) ou cognitivistas quando se deslocam para debater aspectos psicolinguísticos do processo, sem clarificar a participação das trocas interativas e dos condicionantes culturais no funcionamento da linguagem da criança; antecipou o que Duarte (2001) destacaria.

Sobre a integração social da pessoa surda, no Capítulo 3, Góes (1999) retoma as tendências em Educação de Surdos. No século XIX, Alexander Graham Bell,<sup>117</sup> com base na eugenia, “era contrário a escolas residenciais, por propiciarem a preservação de comunidades de surdos” (GÓES, 1999, p. 47), propunha medidas para evitar a sua reprodução e “discordava da participação de professores surdos no trabalho educacional” (p. 47).

Por motivos diversos, Vigotski tinha outro pensamento sobre instituições exclusivas para surdos. Essas incorriam no risco de propor “linhas educacionais orientadas para a homogeneidade” (GÓES, 1999, p. 47), praticando a avaliação e classificação das crianças, reunindo-as em grupos uniformes, mantendo-as longe da vida comum, fundamentadas num viés clínico. Vigotski concebia que a heterogeneidade favorecia ao desenvolvimento, “pois as relações interpessoais que envolvem níveis diferentes de funcionamento permitem à criança transformar suas capacidades” (p. 47).

---

<sup>117</sup> Lane (1984) explicita a participação de Bell na educação de surdos e cita nas páginas 352 e 353 a visita do Imperador Dom Pedro II no Gallaudet College, em 1876. Ver Index da obra.

As obras de Vigotski, ou a ele atribuídas, referenciadas por Góes (1999) foram *Mind in society - The development of higher psychological processes* (1978), *The genesis of higher mental functions* (na publicação organizada por Wertsch, *The concept of activity in Soviet Psychology*, 1981), *Problems of General Psychology (The Collected works of L. S. Vygotsky, volume I, 1987)*, *Concrete human Psychology Soviet Psychology* (1989) e *The fundamentals of defectology - abnormal psychology and learning disabilities (The Collected works of L. S. Vygotsky, Volume II, 1993)*.

A segunda fonte, *Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*, edição de 1997, tem cinco autores, dos quais dois citaram Vigotski<sup>118</sup>, Lopes e Skliar, que é o organizador.

Lopes (1997 apud SKLIAR, 1997) debate a mediação material e sógnica no processo de integração de crianças surdas a partir de uma experiência prática em Santa Maria-RS, em 1994, envolvendo três crianças surdas (de 3 a 5 anos), filhas de ouvintes e dois professores, sendo um surdo. O objetivo do trabalho foi propiciar um ambiente linguístico adequado, incluindo a presença de docente surdo em sala de aula, aproximação da comunidade surda e trabalho em grupo com as famílias. A abordagem dialogada com Vigotski se aproxima do que se estabeleceu como tendência na área, e indaga como seria possível ao surdo se desenvolver se não possuísse referências linguísticas comuns à sua condição? A autora afirma que seria preciso ir além da defesa da cultura surda evidenciada por meio da língua de sinais e pensar na constituição classista da sociedade. Como pesquisadores, deveríamos não enfatizar um atraso cognitivo da pessoa surda, mas situar a classe social a qual ela pertence e como a mesma conceitua capacidade e incapacidade.

Apresentando a perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a Educação de Surdos, Skliar (1997) explica que se aproximou dos surdos ainda convencido que a surdez acarretaria problemas de linguagem e, por consequência, problemas de inteligência. Porém, o contato com a língua de sinais, por meio de uma intérprete, provocou uma revisão ética sobre sua compreensão. O autor cita a Educação de Surdos no Império Russo, congressos

---

<sup>118</sup> Na edição consultada as referências são apresentadas ao final de cada capítulo. Na 7ª edição, de 2013, todas as referências são apresentadas ao final do livro, indicando que pode ter havido alguma atualização.



nos quais Vigotski participou e publicações (*Problemas da educação de crianças cegas, surdo-mudas e retardadas, Os princípios da educação social de crianças surdas-mudas, Defeito e compensação, Bases psicológicas para o ensino de crianças surdas-mudas*). Skliar (1997) destaca que Vigotski, nos anos 1920, avaliou que o projeto educacional verdadeiramente social e apoiado em objetivos pedagógicos não era uma realidade. Cita outros autores os quais afirmaram que já havia, antes do início do século XX, iniciativas para a educação surdos na Rússia. Autores como Abramov e Williams (apud SKLIAR, 1997) avaliavam que era adotado predominantemente o método oral e proibida explicitamente o uso das mãos como meio de comunicação. Ele questiona o fato de alguns pesquisadores como Zaitseva, em publicação de 1990, considerarem que Vigotski teria reconhecido o uso da língua de sinais como forma mais eficiente para o desenvolvimento da criança surda apontando a poliglossia.

Skliar (1997) afiança apresentar aos leitores a forma como Vigotski lidou com a Educação de Surdos. As referências na edição consultada<sup>119</sup> foram *Collected works in 6 volumes* (Vol. 5 *Osnovy defectologii*, 1993) e *Mind in society - The development of higher psychological processes* (1978). Fontes em comum com Góes (1999) que referenciou cinco obras. O segundo livro foi editado nos Estados Unidos, um dos primeiros traduzidos no Brasil, mas não pertence “à pena de Lev Semionovitch” (PRESTES, 2010, p. 193).

Skliar (1997) identifica o que denominou flutuação paradoxal de Vigotski quando para indicar qual seria a língua mais apropriada aos surdos. Ora apontaria para o oralismo como uma forma mecânica de aprendizagem implicando numa ‘linguagem morta’ (VIGOTSKI, 1993<sup>120</sup> apud SKLIAR, 1997, p. 122), ora para a língua gestual, entendendo-a como uma linguagem não plena. Quando discute aquisição, desenvolvimento da linguagem e formação da intersubjetividade nas crianças surdas, Skliar (1997) afirma que Vigotski havia descrito as línguas de sinais, “como sistemas pobres, primitivos e limitados” (p. 126). Sublinhou que isso se deveu aos contextos histórico e científico e não a

---

<sup>119</sup> Na edição de 1997, cada capítulo apresenta suas referências. Na 7ª edição, de 2013, todas as referências são apresentadas ao final do livro.

<sup>120</sup> Em Skliar (1997) a citação direta aponta Vygotsky (1933), entretanto, nas referências é indicado Vygotsky (1993). Por isso, optamos por utilizar o que está indicado nas referências. Tal problema se manteve na 7ª edição do livro, publicada em 2013.

uma questão própria da língua. Alertou que nos anos 1990 não poderíamos aceitar essa suposta análise vigotskiana sobre as línguas de sinais. Considerou que “o pensamento de Vigotski de que a Língua de Sinais só permite as mais vagas definições objetivas e concretas, mas não conceitos e imagens abstratas, parece supor a existência de uma relação implícita e direta entre os limites da Língua de Sinais e os limites no pensamento dos surdos” (p. 126). Sobre a potencialidade das línguas de sinais, Skliar (1997) afirma algo que, na sua avaliação, Vigotski concordaria, “se aos surdos foi negada historicamente sua identidade e sua língua, seria um simples reducionismo acusá-los de ter limitações em seus processos psicológicos superiores” (p. 127). Se esse ponto fosse superado, seria possível aplicar aos surdos e à língua de sinais tudo o que diz respeito ao papel que “a linguagem - mas não a língua oral como instrumento de regulação cultural e como eixo paradigmático do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores” (p. 127).

Sobre as condições de acesso das crianças surdas à língua oral, o autor afirma que Vigotski questionava os métodos de oralização, pois produziam línguas mortas. Ao abordar intersubjetividade e interações entre surdos e entre surdos e ouvintes Skliar (1997) enuncia que a ação mediatizada por mecanismos semióticos, que explica origem, desenvolvimento e funcionamento da mente humana é um dos conceitos mais importantes.

Skliar (1997) apresenta as conclusões de um estudo onde analisou o efeito cognitivo e linguístico nas ações de crianças surdas provocados pela inclusão diferenciada de adultos ouvintes ou de pares surdos e dialogou novamente com Vigotski. As crianças surdas apresentaram um melhor desempenho em ações comunicativas, linguísticas e cognitivas, quantitativamente e qualitativamente num ambiente no qual havia adultos e pares surdos. Após uma série de problematizações e questionamentos entre as quais utiliza o conceito de zona de desenvolvimento proximal, Skliar (1997, p. 139-140), tendo como base a tradução em inglês de *Estudos de Defectologia*, declara

Não concordamos com Vigotski (1993) quando afirma que um ambiente de crianças surdas acentua a deficiência ou faz com que estas crianças fixem sua atenção só na surdez. Esse estigma, o estabelecem os ouvintes ao explicitar-lhes que são deficientes e que fariam bem em ser iguais a eles aprendendo a falar

Em seguida, o autor argumenta a necessidade de um modelo explicativo sobre surdez e criança surda onde o déficit auditivo não seria relevante, senão originado e justificado nas interações normais e habituais dos surdos entre si. Em tal conjuntura, as línguas de sinais constituem um traço de identificação sócio cultural e o modelo pedagógico compunha “um mecanismo de compensação que os próprios surdos historicamente já demonstram utilizar” (p. 141). Skliar (1997) comenta acerca de uma pedagogia compensatória, fundada na qualidade e caracterização positiva do déficit para argumentar que o modelo sócioantropológico da surdez, não clínico, e a educação bilíngue refletiriam e responderiam às próprias bases da teoria sóciohistórica do psiquismo humano.

Ao contrário do que realizamos na primeira fonte, (GÓES, 1999), comentaremos o diálogo de Skliar (1997) na próxima e última seção. Acreditamos que a contra argumentação será mais eficaz apresentada junto aos conceitos de Vigotski.

A terceira fonte, a mais citada, é *A surdez: um olhar sobre as diferenças*, edição de 1998. Organizado por Carlos Skliar, entre dez apenas o capítulo *A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas*, por Ottmar Teske, cita Vigotski nas referências. Os demais capítulos e autores são: *Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade*, de Carlos Skliar; *O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada*, por Sérgio Lukin; *Identidades surdas*, de Gladis Perlin; *Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador*, por Madalena Klein; *A mulher surda e suas relações de gênero e sexualidade*, de Sandra Moreira; *Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos*, por Maura Lopes; *Surdo: esse “outro” de que fala a mídia*, de Adriana Thoma; *Cartografando Estudos Surdos: currículo e relações de poder*, por Márcia Lunardi; e, *O discurso surdo: a escuta dos sinais*, por Nídia de Sá.

Teske (1998 apud SKLIAR, 1998) discorre sobre a importância da dialogicidade como possibilidade de aceitação das diferenças, provocada por observações e trabalho junto à comunidade surda em Palmas-TO, no ano de 1995. O autor referenciou *Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología*

(*Obras escogidas, Volumen I*, 1990)<sup>121</sup>. Portanto, recorre à Vigotski para refletir sobre o pensar científico. O conhecimento científico deveria ser considerado como conhecimento da natureza e não ideologia. “Ele constitui-se como um tipo de trabalho. Esta transformação tem como base a comunicação ou a palavra presente na ciência” (p. 141), e nem sempre presente nas comunidades surdas. Cita Vigotski, publicação de 1982, na página 281, “a palavra é o germe da ciência e, nesse sentido, pode-se dizer que o início da ciência era a palavra” (TESKE, 1998, p. 141 apud SKLIAR, 1998). E explica a relação entre conceito e ciência com outra citação direta na mesma página.

Assim sendo, nas obras selecionadas (SKLIAR 1997, 1998; GÓES, 1999), o diálogo com Vigotski foi desaparecendo. Mesmo Skliar, na segunda obra não sentiu mais necessidade de provocar os leitores à reflexão dos conceitos de Vigotski, nem os problematizando, o que seria relevante.

Não defendemos que todos os pesquisadores da área da surdez devam adotar Vigotski ou a Psicologia Histórico-Cultural como fundamento. Entretanto, acreditamos que a falta de fidedignidade das traduções consultadas contribuiu para o afastamento percebido neste breve levantamento. O outro fator que pode explicar a ausência de Vigotski como referência é a adoção dos paradigmas pós-modernos, conforme descritos por Duarte (2001), por grande parte dos pesquisadores que fundamentaram suas argumentações afirmando a centralidade da linguagem e da identidade. Tais perspectivas mais afeitas ao ideário liberal não coadunam com a Psicologia Histórico-Cultural.

Considerando nossas limitações, apresentamos a seguir, contra-argumentos a Skliar (1997) para tentar desfazer alguns embaraços, arriscando-nos a perder alguns de vista. Ao mesmo tempo justificamos Lev Vigotski e companheiros como nossa referência.

---

<sup>121</sup> Teske (1998 apud SKLIAR, 1997) indica nas referências a publicação como da editora Visor, de Madrid, em 1990. Todavia, no corpo do texto, após duas citações diretas, sendo uma no segundo parágrafo marcada pelo itálico e sem aspas e a segunda sem itálico e sem aspas ainda que indicando o número da página, indica obra de Vigotski de 1982. Prestes (2013) afirma que essa mesma publicação teve sua primeira edição em 1991, traduzida por José Maria Bravo (p. 63).

## Dialogando com Vigotski na Educação de Surdos

Embasaremos nossos argumentos em Tunes (2017), na tese de Zoia Prestes (2010) e no livro *Fundamentos de Defectología*, Volume V de L.S. Vigotski *Obras Escogidas*, da editora madrilenha Visor, de 1997, a partir da publicação moscovita de 1983<sup>122</sup>. Ao final, abordaremos rapidamente a atualidade da Educação Especial na Rússia, de acordo com Irina Pereliguina.

Tunes (2017) considera o livro *Fundamentos de Defectologia* uma contribuição revolucionária e ainda inédita na Educação e na Psicologia. Sintetizou quatro pontos da obra “que situam o projeto de Vigotski para a Defectologia num percurso histórico antagônico ao da ciência de sua e de nossa época” (p. 83): “1. A admissão da variabilidade intrínseca do fenômeno psicológico humano, como ponto de partida da Defectologia”, contrariando as tendências hegemônicas na ciência que estão à procura do padrão, da uniformidade, do que é invariante; 2. A tarefa da ciência defectológica é “a busca da compreensão do porquê e do como acontece essa variabilidade, ou seja, das leis que a regem, em oposição à ideia de que se deve buscar as leis que regem a uniformização”; 3. O caráter histórico-cultural do desenvolvimento humano e a cooperação social são consideradas fontes primordiais do desenvolvimento, quando até nos dias atuais prevaleça o pensamento que o desenvolvimento se origina na programação biológica, atribuindo ao ambiente social sua expansão; “4. A ideia de adaptação sob a forma de compensação social como um dos processos subjacentes ao processo de individuação, de formação da personalidade social. Trata-se de uma psicologia do homem concreto, portanto, singular” (p. 83). Nesta psicologia o homem não é uma ficção abstrata enunciada num padrão. O pensamento de Vigotski não coaduna com sociedades totalitárias e nelas seu projeto não consegue se realizar, pois nega a ideologia do racismo. No mesmo parágrafo a autora vaticina:

A sociedade contemporânea é eivada de indícios inequívocos de totalitarismo (...). Embora revolucionário, atual e necessário, tanto do ponto de vista filosófico, quanto científico, político e social, o projeto de Lev Semionovitch não consegue ainda habitar entre nós. Obra de um gênio que se adiantou, talvez, em séculos, a nossa utopia de uma sociedade livre e justa (TUNES, 2017, p. 84).

<sup>122</sup> Título original: *Sobranie sochinenii Tom Piatii Osnovi Defektologii*, Editorial Pedagógica, Moscú, 1983.

Constatamos que, para a Educação de Surdos e mesmo a geral, restou-nos um prejuízo considerável. Com base nisso, podemos (começamos a) compreender o que impediu um diálogo genuíno com Vigotski e a escola que ajudou a inaugurar.

A obra de Vigotski não responde às expectativas de resolução das “lacunas sobre centralidade da linguagem” comentadas por Góes (1999). Não podemos reduzir a Psicologia Histórico-Cultural a uma teoria da linguagem, mesmo que, em conjunto com a mediação constitua **um dos** conceitos desenvolvidos - bem grifado. Até o *agora* deste trabalho, os estudos confirmam que a Escola de Vigotski afasta-se de reducionismos. Atividade-guia, situação social de desenvolvimento, vivência, zona de desenvolvimento iminente, internalização, mediação, entre outros, são conceitos articulados entre si, incluídos num sistema teórico coerente, entre outros desenvolvidos pela escola.

Como metodólogo, Vigotski divulgava suas conclusões, porém, estava apto a revê-las diante dos resultados das pesquisas realizadas pelo grupo que integrava. Isso também Góes (1999) notou e Duarte aprofundou em 2001.

Prestes (2010) comenta que se surpreendeu, em meados da década de 1980, ao saber que no Brasil havia um estado de idolatria ao Vigotski, substituindo Piaget. Todavia, compreendendo melhor nosso sistema educacional, percebeu que a obra servia apenas como instrumento para legitimar práticas que, paradoxalmente, contradiziam-no. Postura bem diferente adotava Vigotski, pois “usa o método de Marx para estruturar sua teorização e não para legitimar o que pensa” (PRESTES, 2010, p. 197).

Para demonstrar os deslizos nas abordagens conceituais, contra argumentamos o que Skliar (1997) entendeu por compensação, acerca das instituições especiais e da aquisição de línguas em Vigotski - lembrando que o autor foi citado apenas nessa obra. Explicitamos nossos fundamentos para compreender a inserção de surdos como professores no INES.

Sobre compensação, Skliar (1997) refere-se à problemática da defectologia em Vigotski afirmando que a criança com déficit se desenvolve de modo diferente. O que distingue uma criança *com* déficit de uma criança *sem* déficit seria “a especificidade da estrutura biológica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, e não as proporções” (p. 146). O “nó

central da moderna ‘defeitologia’”, é entender que “todo déficit cria estímulos orientados à produção de uma compensação” (p. 146). Assim, a Educação Especial, compreendendo o desenvolvimento como via dialética e não unidirecional, deveria proporcionar à criança mediações (signos, símbolos e instrumentos) que favorecem ao desenvolvimento. Continua a afiançar que Vigotski apontava a educação baseada “na organização especial de suas funções e em suas características mais positivas” (p. 146). O modelo socioantropológico da surdez e a educação bilíngue propostos por Skliar (1997), consideraria e estaria apoiado nessas ideias de qualidade, compensação e caracterização positiva do déficit, ou seja, “refletem e respondem às próprias bases da teoria sócio-histórica do psiquismo humano” (p. 146-147).

Primeiramente, indagamos o motivo do capítulo *Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade*, Skliar (1998), segunda fonte que consultamos, não fazer menção à teoria sócio-histórica, se a mesma era considerada basilar. Todavia, na publicação de 1997, observamos que a opção pela Escola de Vigotski deu-se por compreender que estaria centrada na criança. Mas, como Vigotski descreve compensação e educação da criança surda?

Para refletir sobre a compensação, recorreremos ao texto publicado em 1924, *Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil*, Capítulo 3 da primeira parte do *Fundamentos de Defectología* (1997), no qual Vigotski aborda os problemas gerais da Defectologia e questiona o que denominou a lenda da compensação biológica das deficiências corporais. Àquela época, as investigações demonstraram que não havia particularidades na visão dos surdos, por exemplo, em relação ao desenvolvimento normal dos sentidos. O fato da visão dos surdos permitir ver o que pessoas que não são surdas não vêm se devia à particularidade funcional e não a uma particularidade inata. Percebemos no texto os traços do período psicorreflexológico<sup>123</sup>, indicado por Iarochovski (PRESTES & TUNES, 2015), porque Vigotski explica a particularidade funcional relacionando reflexos condicionados a determinados

---

<sup>123</sup> Ivan Pavlov (1849-1936) foi um psicólogo russo que, fazendo estudos em medicina, objetivava a pesquisa fisiológica (SCHULTZ & SCHULTZ, 2007). O estudo sobre reflexos condicionados (ou condicionais numa tradução mais adequada, p. 243) tem lugar destacado na Psicologia, embora tenha atribuído à René Descartes (1596-1650) o desenvolvimento da ideia de reflexo. Em: SCHULTZ, D.P.; SCHULTZ, S.E. *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

estímulos presentes no ensino e na educação. Os processos de formação do reflexo condicionado seriam iguais, independente da criança ser surda. A essência psicológica da formação de reações condicionadas nos surdos, seria exatamente a mesma da criança normal e, em consequência, a natureza do processo educativo seria a mesma. A surdez significaria apenas a ausência de uma via com função biológica para a formação de vínculos condicionantes com o meio. A conduta do homem, em si mesma permaneceria intacta, permitindo aos surdos toda a gama da conduta humana, ou seja, a vida ativa. Acenando que apresentaria críticas às concepções até então vigentes, Vigotski afirmou que a educação de crianças surdas era um tema da Pedagogia Geral, ainda que um difícil capítulo da mesma.

Relevante argumento para interpelar os discursos que apontam anormalidade nos surdos, ignorada por Skliar em 1998, Vigotski afirmou:

É inconcebível que até o momento uma ideia tão simples não havia sido incorporada como verdade elementar à ciência e à prática; que até hoje a educação se oriente de 9/10 para a enfermidade e não para a saúde (...) É preciso dizer claramente que a cegueira (ou surdez) como fator psicológico não existe em absoluto para o cego (ou surdo). (...) A cegueira é um estado normal e não patológico para a criança cega, e ela o percebe apenas indiretamente, secundariamente, como resultado de sua experiência social refletida nele (VIGOTSKI, 1997, p. 78-79).

Conforme dito por Skliar (1997), o foco da formação de surdos, a partir da escola vigotskiana não está naquilo que faltaria nos surdos, bem como não se limita às suas características ou a um mecanismo de compensação pessoal. Esse aspecto da experiência social estará presente inclusive na compensação que ele descreve, enquanto a reflexologia pavloviana era uma grande influência, em 1924. Afirmando que crianças surdas, cegas e com deficiência mental<sup>124</sup> deveriam conhecer o mundo comum - “a questão mais dolorosa” (VIGOTSKI, 1997, p. 80) -, aponta que os dilemas de sua educação só poderiam ser resolvidos como problema da Pedagogia Social.

A educação social da criança deficiente, baseada nos métodos da compensação social de sua deficiência natural é o único caminho cientificamente válido e de ideias corretas. A educação especial deve estar subordinada à social, deve estar ligada a esta e, mais ainda, deve fundir-se organicamente com ela, incorporá-la como parte componente (VIGOTSKI, 1997, p. 81).

---

<sup>124</sup> Termo usado à época.



Nem centrada no que faltaria, tão pouco centrada apenas nas características das crianças surdas, a compensação seria social. No Capítulo 4 da terceira parte, *Problemas Colaterais da Defectología*, no texto *La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente*, publicado em 1931, Vigotski caracteriza mais esse caráter social afirmando a coletividade como fator de desenvolvimento da criança deficiente. A edição em língua espanhola apresenta a nota 2 da edição russa na qual se explica que, ao se referir à coletividade no caso das crianças deficientes, Vigotski (1997) considerava

sua unificação num grupo comum de acordo com algumas características (idade, pertença a uma mesma categoria de anomalia, nível de desenvolvimento ou de desenvolvimento incompleto). Também, esta unificação tem um programa comum de educação e ensino. O objetivo geral, a orientação da atividade conjunta, do estudo, trabalho e jogo partem inicialmente do pedagogo (mestre e educador). À medida que avança o desenvolvimento, este objetivo comum se converte também no objetivo da atividade das crianças, a organização externa se transforma paulatinamente em auto-organização nas crianças (p. 234).

Tal processo educacional não impede que as crianças sejam agrupadas por similaridades. Não está centrado nas suas características pessoais, nem limitadas à díade criança-professor. As pesquisas conduziram Vigotski e seus companheiros à noção de que todas as formas superiores da atividade intelectual humanas foram elaboradas somente no processo da vida social coletiva. Cada função psíquica aparece no processo de desenvolvimento primeiro como função da conduta coletiva, como colaboração ou interação, categoria interpsicológica, e depois como modo da conduta individual da criança, como categoria intrapsicológica. Tais categorias são enunciadas nos textos que citam Vigotski, incluindo Skliar (1997). No entanto, destacam as categorias inter e intrapsicológicas sem enfatizar a coletividade. Na maioria dos casos o termo utilizado é mediação. O que podemos perceber e concordar com Duarte (2001) e Prestes (2010), é que, apesar de citados, os conceitos - atrapalhados por uma falta de entendimento global do que propõe a Psicologia Histórico-Cultural nas circunstâncias dadas -, não foram apropriados nem compreendido corretamente na Educação dos Surdos no Brasil.

As pesquisas de Vigotski e seus colegas indicaram que as maiores possibilidades de desenvolvimento de crianças surdas estão nas funções superiores (pensamento conceitual, linguagem racional, memória lógica,

atenção voluntária, etc.) do que nas funções elementares (motricidade, linguagem, atenção, etc.). Os processos elementares seriam menos educáveis. Com raras exceções, os processos superiores, geralmente, são mais afetados. Ao explicar o papel da coletividade para criança surda, Vigotski afiança que um grande problema estava na Pedagogia de Surdos. Na educação tradicional para os surdos, a linguagem “devora como um parasito todos os demais aspectos da educação e se converte em um fim em si” (VIGOTSKI, 1997, p. 231). Cilada na qual ainda nos enredamos.

No centro da educação das crianças surdas, colocam-se as questões gerais da educação, como da educação político-social. Todavia, o obstáculo seria o insuficiente desenvolvimento linguístico dessas crianças, indicando a correlação entre esses termos. Realizando um pequeno retrospecto do que a Rússia já tinha avançado e as dificuldades que enfrentava no início do século XX, Vigotski já afirmava que “somente o nexo entre uma coisa e outra, somente a coletividade como fator fundamental do desenvolvimento linguístico, somente *a linguagem dentro da coletividade*, poderiam servir como saída efetiva deste círculo vicioso” (p. 233-234, grifos do autor). Talvez, como uma tentativa de responder aos intensos ataques que já aconteciam, afirmou como última frase do texto de 1931, “A pedagogia comunista é a pedagogia da coletividade” (p. 234). Assim sendo, as características positivas dos alunos surdos, sua personalidade ou funções são relevantes não por si, mas por estarem diretamente relacionados com seus semelhantes, ou seja, com todos os humanos, independente da condição.

Ao abordar a compensação e a coletividade os textos aludem às instituições especiais, segundo ponto para contra argumentarmos. Skliar (1997), de forma apropriada, questiona o viés clínico na Educação de Surdos, propondo uma visão socioantropológica da surdez. Quando apresenta sua discordância a Vigotski, no entanto, o autor se limita a mencionar que ele afirmou “que um ambiente de crianças surdas acentua a deficiência ou faz com que estas crianças fixem sua atenção só na surdez” (SKLIAR, 1997, p. 139). De fato, Vigotski avalia as instituições especiais, não apenas para surdos, em muitos momentos do texto. Além disso, o epílogo do livro também apresenta informações importantes.

Na maior parte da abordagem do tema, Vigotski denunciava a atenção aos surdos oferecida nas instituições.

Publicado em 1929, *Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea*, apresentado na introdução de *Fundamentos de Defectología*, é um texto no qual Vigotski argumenta que as crianças com deficiência não acreditavam ser “uma espécie particular de homens” (VIGOTSKI, 1997, p. 34). Embora pesassem todas as peculiaridades de seu desenvolvimento, manifestavam a tendência de se aproximarem de um tipo social normal, ao qual a escola poderia desempenhar um papel decisivo. A escola especial poderia propor um objetivo geral, não necessariamente voltado para tal particularismo. Na base dos princípios comunistas, o objetivo da escola única laboral seria criar construtores de uma nova vida; algo distante da escola auxiliar que equipava seus alunos mentalmente retardados - expressão da época - para a adaptação social e preparando-os tão somente para lutar pela subsistência.

No já citado *Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil* (1924), Vigotski critica a literatura pedagógica científica fundamentada apenas nos aspectos biológicos das deficiências. “Absolutamente todas as peculiaridades psicológicas da criança deficiente tem em sua base um núcleo não biológico, mas social” (p. 80-81). Por esse motivo, Vigotski afirmou, e o evidenciamos no momento anterior, que preparar essa criança para o mundo comum era doloroso, porém necessário. Por esse motivo, Vigotski criticou “nossa escola especial, na qual a pedagogia terapêutica apagou<sup>125</sup> a normal, a educação especial tragou a social” (p. 81). No último ponto poderemos compreender melhor os desafios da Educação de Surdos, porém precisamos contextualizar o modelo questionado que encontra consenso com Skliar (1997).

No mesmo parágrafo citado acima, Vigotski não nega a necessidade da educação e instrução especiais, ou seja, a demanda por recursos e métodos especiais. “No entanto, não devemos esquecer que é preciso educar *não a um cego, mas antes de tudo a uma criança*. Educar para o cego e para o surdo significa educar a cegueira e a surdez e transformar a pedagogia da defectividade infantil em pedagogia defectiva” (p. 81). As escolas de seu país seguiam as demais escolas especiais europeias, que com suas raízes sociais e

---

<sup>125</sup> Em espanhol o termo é *ha absorbido*.

orientação pedagógica, eram inteiramente filantrópico-burguesas e religiosas. Para fundamentar sua crítica, Vigotski apresenta estudos sobre a Educação de Surdos que era praticada na Alemanha. Destacamos que seus argumentos atestam sua confiança na ciência que praticavam na nova sociedade em construção após a Revolução de 1917.

Provavelmente a humanidade vencerá, cedo ou tarde, a cegueira, a surdez e a debilidade mental. Mas as vencerá antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico. É possível que não esteja distante o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito “criança deficiente” como sinalização de um defeito insuperável da natureza. O surdo que fala e o cego que trabalha são partícipes da vida comum em toda a sua plenitude, eles mesmos não irão experimentar sua insuficiência nem darão motivo para tal os demais. Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda ou débil mental não sejam deficientes. Então desaparecerá também esse conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. (...) Fisicamente, a cegueira e a surdez existirão durante muito tempo na Terra. O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, mas deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social (...) A cegueira em si não faz a criança deficiente (...) É o signo da diferença entre sua conduta e a conduta dos outros (VIGOTSKI, 1997, p. 82).

Caso os estudos da escola vigotskiana tivessem sido difundidos no seu tempo, quem sabe a educação tivesse, de fato, superado algumas abordagens? O que nos chamou atenção num trecho a seguir foi menos a luta contra ao confinamento dos surdos entre si - no uso de sua mímica, por exemplo - mas uma sutil e talvez única citação “a medidas eugênicas” (p. 82) em conjunto com o sistema social modificado. Ambos seriam condições para a humanidade alcançar condições de vida distintas, mais sãs, reduzindo a quantidade de cegos e surdos, ou seus desaparecimentos, ainda que mantivesse a expectativa da intervenção social.

Embora pontual, tal trecho poderia ter sido alvo de críticas por parte dos pesquisadores dos Estudos Culturais Surdos. Talvez nos console que mesmo Vigotski tenha, por brevíssimo tempo, dado alguma atenção ao discurso que não tardaria em revelar seu determinismo biológico, incompatível com a Psicologia Histórico-Cultural, que não oblitera as características biológicas da humanidade. As escolas especiais de seu tempo seriam contrárias à sociabilidade e funcionavam em modelo de internato. Vigotski propôs - estamos em 1924 - como primeira medida a ser testada, a criação de uma síntese, uma instrução especial, reunindo os elementos válidos da instrução comum de crianças deficientes e não

deficientes aos da instrução especial. Outra medida seria derrubar os muros das escolas especiais, proporcionando o contato com a vida comum, e uma educação político-social que tirasse o cego e o surdo “do estreito alcance onde a deficiência o confinou, a participação no movimento infantil e juvenil - tais são as poderosas alavancas da Educação Social” (VIGOTSKI, 1997, p. 85). Com cujo auxílio dela “é possível colocar em marcha enormes forças educativas” (p. 85). Preconizava mudar o caráter individualmente artesanal e primitivo realizado nas instituições porque “nas escolas para cegos (...) se eliminam cuidadosamente todos os elementos de ordem organizativo-social que, geralmente, se transferem para os videntes. Os cegos seguem sendo executores” (p. 85).

A maioria dos comentários acima cita crianças cegas e é pertinente às surdas para as quais, a questão da comunicação oferece um desafio especial. Estamos em 1924, quando Vigotski avaliava que o ensino de surdos com as outras crianças não seria um caminho rápido. A partir do diálogo com outros pesquisadores, ele afirma que sua consigna era

“Devemos chegar ao ponto em que cada professor do ensino primário saiba ensinar também aos surdos-mudos e, por conseguinte, que cada escola elementar seja, por sua vez uma instituição para surdos-mudos” (cit. según el libro: F. Werner, 1909, p. 35) Enquanto não chegamos a isso, devemos aproximar de todas as maneiras possíveis a escola à vida, a escola dos surdos-mudos à escola comum (VIGOTSKI, 1997, p. 91)

Portanto, aproximar à escola comum, não significa defender a inclusão escolar como imposição da matrícula em sala de aula regular que vemos defendido hoje (MANTOAN, 2017) ou o desaparecimento de escolas exclusivas para surdos. Ainda nos anos iniciais de seu trabalho Vigotski, acompanhando outros pesquisadores, compreendia que a terapia disponibilizada nas instituições não oferecia a educação para formar o ser humano genérico.

Saviani e Duarte (2012) acerca da perspectiva histórico-ontológica da formação humana enfatizam a fundamentação de Vigotski e seus companheiros em Marx. Baseados nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (de 1844), além de outras obras do autor, analisam a formação humana na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. O indivíduo humano é formado e desenvolvido como ser genérico na dialética entre a apropriação das atividades humanas, objetivada no mundo da

cultura (o que o ser humano produz em termos materiais e não-materiais), e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital que é o trabalho.

A atividade social e a fruição social de modo algum existem unicamente na forma de uma atividade imediatamente comunitária (...). Posto que também sou cientificamente ativo etc., uma atividade que raramente posso realizar em comunidade imediato com outros, então sou ativo socialmente porque [o sou] enquanto homem. Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha própria existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como ser social (MARX, 2004, p. 107).

Em 1925, na Conferência Internacional sobre Instrução de Pessoas Surdo-Mudas, realizada em Londres, Vigotski, eleito representante da URSS, apresentou a conferência *Principios de la educación social de los niños sordomudos*, segunda parte do livro *Fundamentos de Defectología*. De Prestes & Tunes (2015) temos uma informação curiosa. Na pesquisa realizada com apoio da família foi localizado um caderninho dourado, usado na ocasião desse congresso. A maior parte das anotações eram pessoais, mas uma evidencia sua opção científica e compromisso com os acontecimentos no seu país - e talvez pouca modéstia.

Essencialmente, a Rússia é o primeiro país do mundo. Revolução é um grande feito. Nesse auditório apenas 1 pessoa sabe o segredo da verdadeira educação de surdos-mudos e essa pessoa sou eu. Não porque sou mais estudado do que os outros, mas fui enviado pela Rússia e falo em nome da Revolução (PRESTES & TUNES, 2015, p. 82).

Na conferência, Vigotski apresenta o sistema educacional social das crianças surdas-mudas como construção teórica e prática pedagógica, sublinhando que estavam realizando os primeiros passos. Na quarta parte da conferência transformada em texto, caracteriza as escolas tradicionais como ambientes artificiais, distantes da realidade que terá de ser enfrentada pelos surdos. Por esse motivo, afirmou, “nossa escola para surdos-mudos está orientada para o modelo da escola normal e toma como base as ideias da escola laboral revolucionária. (...) Trabalho, sociedade e natureza são as três causas principais para o qual se orienta o trabalho educativo e instrutivo na escola” (VIGOTSKI, 1997, p. 126). Anunciou que, no sentido de educar a vida infantil à coletividade, as escolas da URSS estavam desenvolvendo uma experiência de

auto-organização das crianças surdas. Elas haviam criado uma administração escolar com comissão sanitária, administrativa, cultural, entre outras, envolvidas com toda a vida das crianças, relacionando-as com o movimento comunista infantil, parte do sistema de educação social. As crianças surdas deveriam envolver-se na vida da classe operária, nas vivências e lutas dos adultos. Ao finalizar o texto, Vigotski afiança que o sistema assumido como tarefa do Estado e organizada por instâncias da instrução pública substituía a ajuda filantrópica. Apesar dos escassos recursos russos, era necessário assumir tal causa.

Nos anos de bloqueio, de guerra e de fome, também as crianças surdo-mudas viveram na indigência junto com todo o país. (...) junto com toda a URSS também as instituições para surdos-mudos passam por um período de ascenso, de consolidação e renascimento. A quantidade de instituições educativas para surdos-mudos cresceu notoriamente durante os primeiros anos da revolução, quer dizer, no período de reivindicações espontâneas das massas, no período de aguda necessidade, sob uma pressão se abriam novas instituições (VIGOTSKI, 1997, p. 126-127).

Portanto, em 1925, no livro citado nas referências de Skliar (1997), Vigotski afirmava a expansão das escolas de surdos e não seu desaparecimento.

O texto *La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente* (1931), manteve crítica e denúncia à atenção terapêutica, bem como a sinalização que, no caso das crianças surdas, seria preciso observar os desafios quanto ao desenvolvimento da linguagem causados pelos obstáculos sociais.

Diante de todo o exposto, não compreendemos que Vigotski na sua crítica às instituições especiais, pretendesse reforçar os argumentos que estigmatizam os surdos. Ainda mais, na frase “[Vigotski] afirma que um ambiente de crianças surdas acentua a deficiência ou faz com que estas fixem sua atenção só na surdez” (SKLIAR, 1997, p. 139-140), faz-nos supor que Vigotski responsabiliza, em alguma medida, as próprias crianças por vivenciarem uma certa limitação. Não sabemos se a publicação consultada por Skliar (1997) - *Collected works in 6 volumes* (Vol. 5 *Osnovy defectologii*, 1993) -, apresenta o Prólogo (VIGOTSKI, 1997, p. 379) no qual Bein et al. declaram que as obras de Vigotski serviram como base científica para a organização de escolas especiais e como fundamento teórico para os princípios e métodos de estudo diagnóstico - porque questionar o caráter terapêutico sobreposto ao educacional não implica em negar a importância da avaliação diagnóstica o mais breve e acurada possível.

Na última questão que nos propomos a contra argumentar, acerca do desenvolvimento da linguagem nas crianças surdas, apreendemos a postura do metodólogo. Interessante que Skliar (1997) cita Zaitseva - cuja publicação fora apresentada num congresso internacional sobre pesquisas em línguas de sinais em 1990 - discordando e a considerando “demasiado otimista” (p. 121) ao afirmar que Vigotski considerava: a língua de sinais meio natural de comunicação e instrumento do pensamento dos surdos; a poliglossia (habilidade para usar línguas diferentes) como forma mais eficiente para o desenvolvimento das crianças surdas; e, a língua de sinais como um dos instrumentos mais importantes para ensinar surdos.

Mas, para saber “o que pensava objetivamente Vigotski sobre a Educação de Surdos”, Skliar (1997, p. 122) transcreveu alguns trechos da sua fonte, todavia, sem indicar as páginas. Neste diálogo, afirmou que para compreender a separação entre língua oral e língua de sinais seria necessário ir além da leitura de seus escritos específicos sobre educação de crianças surdas. Skliar (1997) sugere ao leitor recorrer às publicações que apresentam os princípios gerais da teoria, aqueles relacionados com a aquisição, desenvolvimento e papel da linguagem na formação dos processos psicológicos superiores e construção da intersubjetividade, e passagens da teoria defeitológica. Isto é, aproximando-se das fontes menos confiáveis. Equívoco ao qual todos fomos arrastados e sobre o qual dividimos as amargas consequências.

Para não nos repetirmos, vamos apenas sustentar que, no livro *Fundamentos de Defectología* fica evidente que a resistência dos surdos ao autoritarismo das instituições filantrópicas, burguesas e confessionais obrigou Vigotski a desenvolver métodos de investigação próprios, provocando seu desenvolvimento como cientista.

Em *Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil* (1924), Vigotsky acreditava que era preciso vencer a surdez, e isso significava ensinar o surdo a falar porque “a mudez, ao privar o homem da fala, separa-o da experiência social, excluindo-o do vínculo comum. A surdo-mudez é uma insuficiência predominantemente social” (p. 87). Nas duas páginas seguintes, Vigotski descreve os diferentes métodos propostos para desenvolver a linguagem nas crianças surdas. Observamos que teve acesso à leitura do abade



L'Epée de forma indireta. Para o nosso argumento convém a seguinte frase: “E, em realidade, é impossível banir a mímica: esta é a linguagem natural<sup>126</sup> da criança. Proíbem-na, castigam por empregá-la, mas isso não significa que a derrotem” (p. 89) - mal sabia ele o que estava por vir.

Vigotski (1997) sublinha que a questão ia além das características específicas dos métodos; nenhum é por si mesmo bom ou mal - e na educação continuamos a perseguir isso - todavia, seria preciso lutar pelo método que oferece “a frase inteira, buscar as vias para subordinar a mímica à linguagem oral” (p. 90). Vislumbrava que o ensino deveria ser orientado aos interesses infantis, criar a necessidade da língua oral.

Como citado anteriormente, avaliava que o ensino conjunto às crianças não surdas seria ainda inviável, e esgotadas as alternativas conhecidas, próximo ao final do texto, aparece uma consideração importante

A linguagem sempre é alguma coisa a mais, uma parte da conduta integral, do ato, da ação, da experiência. Todas as demais considerações, tanto especiais como gerais sobre a educação, estão subordinadas a esta consideração fundamental e a exigência de um ensino precoce (desde os dois anos de idade) da linguagem às crianças surdas e da vinculação da linguagem com as outras matérias, etc. (...) E o ponto central da pedagogia dos surdos é a *educação social do surdo-mudo no sentido cabal da palavra* (VIGOTSKI, 1997, p. 91-92, grifo do autor).

Motivar a criança ao uso de uma língua com sentido e criar a necessidade de aprender a falar seriam saídas à complexa questão colocada pelos surdos à Psicologia. Nos *Princípios de la educación social de los niños sordomudos* (1925) Vigotski aprofunda a defesa pela educação pré-escolar, que ao seu ver não era valorizada o suficiente em vários países. Nesse nível deveria ser ensinada a língua a partir dos dotes naturais das crianças (o balbucio infantil, a mímica e os gestos naturais que vão se estratificando na base da formação dos hábitos linguísticos). No ensino tradicional de surdos os dotes naturais se atrofiavam rapidamente, seguido de um desenvolvimento sem palavras, donde a linguagem e a consciência da criança divergiam definitivamente; o processo só era incentivado na fase da escolarização e vivenciado de forma penosa. O

---

<sup>126</sup> Na nossa tradução mantivemos o termo “natural”, que aparece na fonte em Língua Espanhola. Para evitar problemas de compreensão teórica, empregamos no nosso texto em Português o termo *espontânea* visto que a língua não é natural senão construto humano. Não sabemos se na tradução do russo esse problema permanecerá.

outro aspecto dessa realidade era o reforçamento dos hábitos mímico-gestuais, impedindo o desenvolvimento da expressão oral. Logo, até Vigotski acreditou que a “mímica” atrapalhava a aprendizagem da língua oral.

O caminho natural para a aquisição da língua viva acompanha o desenvolvimento filogenético e ontogenético, no qual a frase precede à palavra, a palavra precede à sílaba e esta ao som. Depois, o ensino da língua oral às crianças surdo-mudas em nível escolar seguia os mesmos princípios e aspectos do Jardim de Infância.

No mesmo ano, Vigotski elaborou uma tese para publicar no Conselho Pedagógico do Conselho Científico Estatal sobre os Problemas da Educação de Crianças Cegas, Surdo-mudas e Mentalmente Retardadas. Em 15 teses, propôs a *Comprobación experimental de los nuevos métodos de enseñanza del lenguaje a niños sordomudos*. Citamos, sintetizando, seus pontos centrais (p. 341-344, grifos nossos):

1. Se manifesta claramente a insatisfação com os métodos de ensino de língua às crianças surdo-mudas, em particular com o método analítico alemão.
2. A situação da escola russa era pior do que das escolas estrangeiras (de ordem econômica, administrativa e pedagógica).
3. O que impulsionou o experimento foi o quanto esse ensino, ou sua falta, compromete a educação social das crianças surdo-mudas.
4. Os sistemas adotados, quando existiam, eram insuficientes. Nos âmbitos psicológico e pedagógico formar palavras a partir de sons e frases a partir de palavras soltas é inconsistente, socialmente estéril e inútil para a vida prática.
5. A base para resolver o problema da linguagem era a reestruturação geral da escola baseada nos princípios da Educação Social amplamente desenvolvida e não mais pelos princípios moralistas religiosos de uma educação pautada pela filantropia.
6. A nova estrutura da escola não deve se limitar à elaboração de uma técnica. Esta é instrumento da Educação Social e deste ponto de vista deve ser valorizada.
7. O experimento não podia ser realizado com muita amplitude, mas limitado a algumas escolas e classes escolares separadas. A finalidade era provar os méritos de diversos sistemas e seus graus de utilidade e correspondência com o plano geral de Educação da URSS. Esperava-se obter do experimento a indicação de uma técnica de ensino que levasse a criança surda ao domínio da língua. O experimento estava orientado na luta pela frase inteira, pela palavra contra a estrutura fonética da linguagem **e contra o que ele chamou de um dialeto mímico próprio dos surdos**.
8. Seria submetido à comprovação experimental os mais interessantes sistemas sintéticos contemporâneos de ensino de línguas: de K. Malish, G. Forchhammer, I. A. Sokolianski. O método de Malish é citado no texto *Principios de la educación social de los niños sordomudos* (1925); era pedagogo de surdos na Áustria; seu sistema determinava que a primeira etapa de ensino de língua se fundamentava na imitação reflexa, inconsciente e no automatismo; considerando a porcentagem de crianças que tinham rudimentos de audição, o método provocava a atenção auditiva e exercícios de respiração e voz, com o avançar da idade, introduzindo novos sons em palavras e frases, ensinava-se a ler e escrever, exigindo uma língua viva, sem lições artificiais de articulação - a nota da edição russa afirma que Vigotski apontava alguns problemas no método. Forchhammer, citado no texto *Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil* (1924); era pedagogo dinamarquês de surdos e defendia que o instrumento mais importante para

ensino de língua era a língua escrita; a nota da edição russa afiança que Vigotski considerava positivamente o sistema mano-oral (união do movimento da mão e da boca na pronúncia) elaborado por esse pedagogo<sup>127</sup>. Sokolianski<sup>128</sup> elaborou um método que conduz a aprendizagem da língua por meio da leitura de lábios - privilegiando as sensações visuais provocadas pelas imagens das palavras nos lábios do falante -, pelas palavras escritas nos quadros e nas sensações motrizes do trabalho da mão durante a escrita; dessas três maneiras se apresentaria aos surdos-mudos uma frase inteira, com sentido, logicamente válida e não escolhida pela afinidade fonética das palavras; o método se baseia nos reflexos condicionados porque, inicialmente, são apresentadas frases nas formas imperativas e ligadas a ações.

9. Organização do experimento se iniciou pela designação de um responsável para preparar o laboratório: a) adaptar o sistema para a língua russa; b) elaborar um plano de ensino para três anos; c) formular os procedimentos metodológicos e técnicos de ensino; d) formar os professores que realizariam o experimento; e) organizar todos os meios auxiliares, materiais técnicos, manuais.
10. Por método seriam submetidos seis grupos de dois. As crianças deviam ter passado pelo Jardim de Infância e pelo estado de balbúcio e da língua na tenra infância. Não poderiam incluir crianças que já tivessem estudado na escola. O mais adequado era transformar a escola numa escola experimental pelo período do experimento, abrindo em anexo a mesma um Jardim de Infância e seis seções do primeiro ano de ensino. Se não fosse possível, poderiam ser escolhidas três sólidas escolas regionais. **“Seria sumamente desejável isolar as crianças daqueles que empregam a mímica”** (p. 344).
11. Para controle, simultaneamente, haveria em outras escolas grupos-controle, integrando as crianças por idade, preparação e estado de saúde análogos, aos que fariam o ensino da língua segundo o método tradicional, onde trabalhariam professores com idênticos conhecimento e disposição.
12. Avaliação anual dos resultados, anexando às escolas uma comissão metodológica para registro minucioso (diário sobre o trabalho escolar) do experimento. A avaliação geral estaria baseada: a) em testemunhos reais sobre o grau de desenvolvimento da linguagem nas crianças; b) no papel social da língua em sua vida; c) nos investimentos de tempo e trabalho no ensino.
13. Para a realização do planejamento seria preciso: a) organizar uma biblioteca sobre a questão da linguagem dos surdos-mudos; b) vincular-se com autores de métodos, com Ucrânia, Alemanha, Dinamarca e outros países; c) garantir as possibilidades materiais para realizar o experimento.
14. Todo o sistema de educação da escola participante deveria ser adaptado ao experimento.
15. O mais acertado diante das condições da defectologia na URSS, seria organizar escolas experimentais anexas aos centros docentes superiores que possuem Departamento de Defectologia.

Constatamos que a Educação de Surdos representou um desafio para os revolucionários russos. Também temos outros indícios da luta de Vigotski contra a mímica dos surdos, esta que nem foi considerada como uma proposta a testar. Cinco anos após o lançamento do experimento, na II Conferência Russa que reuniu as equipes das escolas para crianças surdo-mudas, Vigotski apresentou

---

<sup>127</sup> No texto de 1924, Vigotski avalia que “ A união da boca e da mão na pronúncia do mudo é notável pelo fato de que pela primeira vez subordina os movimentos da mão à língua oral introduzindo-as para designar os elementos invisíveis dos sons” (VIGOTSKI, 1997, p. 90).

<sup>128</sup> No texto *El defecto y la compensación* (1924), há uma nota da edição russa com informações sobre esse pedagogo-defectólogo soviético, especialista no âmbito da tiflopedagogia (educação de pessoas cegas e de baixa visão) e da pedagogia de surdos. Criou um sistema para educação e ensino de crianças surdocegas, criou vários dispositivos técnicos, fazendo jus a um prêmio estatal *post mortem*.

em forma de teses, dez, *Sobre el problema de la educación y del desarrollo lingüísticos del niño sordomudo* (1930, p. 353-354).

Reafirma a necessidade de reestruturação revolucionária da escola para crianças surdo-mudas, nos aspectos teóricos e práticos do problema do desenvolvimento linguístico e da educação (Tese 1); portanto, mesmo após o experimento era necessário manter os estudos. No desenvolvimento posterior da Pedagogia de Surdos, aproximada à da escola comum, seria necessário manter tal revisão (Tese 2). Seria preciso admitir que o problema da educação linguística da criança surdo-muda estava relacionado ao nexos entre a educação linguística e a educação geral dessas crianças (Tese 3). Surgiu a necessidade de “revisar a atitude teórica e prática tradicional para os diferentes tipos de línguas da criança surdo-muda, e, em primeiro lugar, para a *mímica e a língua escrita*” (Tese 4, VIGOTSKI, 1997, p. 353, grifos do autor). Os estudos psicológicos experimentais e clínicos demonstraram que “no estado atual da pedagogia dos surdos, a *poliglossia* [domínio de diferentes sistemas de língua] constitui o caminho iniludível e mais frutífero para o desenvolvimento linguístico e a educação da criança surdo-muda” (Tese 5, p. 353, grifos do autor). Com base na tese anterior, deveria ser modificado radicalmente o critério tradicional sobre a rivalidade e a inibição mútua das diferentes formas de língua no desenvolvimento da criança surdo-muda, para ser “levantado, desde o ponto de vista teórico e prático, o problema de sua cooperação e complementação estrutural nos distintos níveis de ensino” (Tese 6, p. 353). Essa busca requeria, um enfoque complexo e diferenciado do desenvolvimento linguístico e da educação dessas crianças (Tese 7). A experiência de pedagogos europeus e norteamericanos avançados, destacando entre os europeus os escandinavos, atestavam que era possível complementar as diferentes formas de língua, como focar de maneira diferente a educação linguística desse público (Tese 8). Todas as considerações anteriores indicam que não se pode concentrar num método, “mas numa metodologia da educação linguística e requerem como condição iniludível para sua solução que elaboremos uma pedagogia da criança surdo-muda” (Tese 9, p. 354). Na última tese, Vigotski afirma que, apenas um estudo profundo das leis que regem o desenvolvimento linguístico de uma

reforma radical do método da educação linguística poderia fazer que a escola revolucionária superasse o mutismo de maneira efetiva e não fictícia.

Se nenhum dos métodos preconizava a “mímica” como meio principal, como se chegou à tese de que a mímica deveria ser utilizada? Restam lacunas sobre o que aconteceu durante o experimento. Alcançar os desdobramentos atuais da Escola de Vigotski para a Educação de Surdos, e, ao mesmo tempo, os detalhes daquele experimento prometem ser esclarecedores.

Tais conclusões, foram citadas no texto de 1931, *La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente*. Vigotski aponta uma questão ainda nevrálgica no caso brasileiro, por isso repetimos:

na educação tradicional a língua devora como um parasito todos os restantes aspectos da educação e se converte num fim em si; precisamente por isso, a língua perde sua vitalidade: a criança surdo-muda aprende a pronunciar palavras mas não aprende a falar, a utilizar a língua como meio de comunicação e de pensamento (VIGOTSKI, 1997, p. 231).

Esse trecho Skliar (1997) reconhece. Todavia, o trecho abaixo, de 1931, não parece no trabalho do autor

Por isso, junto com a língua inculcada artificialmente, se vale com mais vontade da língua da mímica que lhe é própria e que cumpre nele todas as funções vitais da língua. Apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, a luta da língua oral contra **a mímica**, por regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque esta seja, desde o ponto de vista psicológico, a verdadeira língua do surdo-mudo, nem porque seja mais fácil - como dizem muito pedagogos -, mas porque **constitui uma autêntica língua em toda a riqueza de seu significado funcional**, enquanto a pronúncia oral das palavras, inculcada artificialmente carece da riqueza viva e é somente uma cópia morta da língua viva (VIGOTSKI, 1997, p. 231, grifos nossos).

Na sua insistência, ainda que não organizada, as crianças surdas interpelaram os psicólogos da URSS. Estes tiveram que se render e reconhecer as línguas de sinais como tal, o que a Linguística, como campo científico, legitimaria trinta anos depois. Usam o termo “mímica”, mas afirmam os sinais como língua. Mas, questionam ideia de uma “verdadeira língua” exclusiva para os surdos. Vigotski afirma que há uma “vontade” - usamos espontaneidade - dos surdos pela língua não oral que oferece a riqueza viva das línguas. Não são gestos simples e nem aparecem naturalmente nas crianças surdas como se fosse um reflexo de base filogenética.

Vigotski explica como no caso dos surdos o trabalho coletivo na Pedagogia Social apresentava desafios peculiares. Parecia justo incluir os surdos num sistema geral, comum às demais crianças, porém o desenvolvimento linguístico era o desafio. Ao constatarem que se devia “**retornar à mímica como a única língua** mediante a qual a criança surda-muda pode assimilar uma série de princípios, ideias e informações, sem os quais o conteúdo de sua educação política e social resultaria absolutamente inerte e sem vida” (p. 232, grifos nossos), permaneceu o desafio.

Vigotski (1997) - no texto de 1931 - reconhecia que não podiam solucionar radicalmente o problema, mas apresenta uma avaliação prévia: “em nossa opinião, este caminho está sugerido pelo desenvolvimento da criança surdo-muda e, em parte, da criança normal e consiste no poliglossismo, quer dizer, **numa pluralidade de vias de desenvolvimento linguístico das crianças surdo-mudas**” (p. 232, grifos nossos). Repete as Teses de 1930 e acrescenta

Isto significa que devemos utilizar na prática todas as possibilidades de atividade linguística da criança surdo-muda, **sem tratar com desprezo a mímica, sem menosprezá-la nem encará-la como um inimigo**, compreendendo que as diferentes formas de língua podem servir não tanto para competir uma com a outra, ou para frear mutuamente seu desenvolvimento, mas como degraus pelos quais as crianças surdo-mudas progredam até o domínio da linguagem (p. 233, grifos nossos).

Se a Pedagogia excluísse a mímica das crianças surdas, haveria dificuldades para que pudessem atuar de forma coletiva. Por isso, estudar a coletividade das crianças surdas, as possibilidades de uma colaboração coletiva com crianças ouvintes, a utilização máxima de todos os tipos de língua acessíveis aos surdos, eram condições para a significativa melhora de sua educação. E estava certo - se bem que continua a estar, lamentavelmente. As crianças surdas mudaram a convicção de Vigotski; a “mímica” não atrapalha a aprendizagem de línguas, ao contrário, auxilia.

A pedagogia tradicional de surdos era individualizante, estava apoiada na leitura labial individual, diante de um espelho. “Mas a conversação com o espelho não era uma conversação efetiva, e por isso, em lugar de língua, obtinha-se uma cópia mecânica inerte da mesma” (p. 233). A Pedagogia que Vigotski e seu grupo perseguia estava em construção, mas o ponto de apoio básico e principal da pedagogia das crianças surdas, cegas e com outras especificidades - o texto,

embora problematize usa o termo *anormal* -, estava no nexos entre a colaboração coletiva (social) e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; entre o desenvolvimento da sua coletividade e da sua personalidade.

Embora não tenha apresentado os mesmos termos da Linguística, entendemos que Vigotski sim, reconheceu a importância das línguas de sinais. Consideramos que nos anos de 1960 houve uma retomada desse reconhecimento porque pesquisadores e professores surdos e de surdos já afirmavam as línguas de sinais como línguas verdadeiras. Acompanhamos os fundamentos e não mero otimismo de Zaitseva, citada por Skliar (1997). Mas, antes de Skliar (1997), Lacerda (1996) também comentou o posicionamento de Vigotski com relação às línguas dos surdos.

No capítulo II da sua tese, Lacerda (1996) debateu as contribuições da abordagem Histórico-Cultural para a discussão sobre educação e linguagem do surdo e alcança as conclusões de Vigotski citadas acima. Avaliou que poderiam ser compreendidas como precursoras da Comunicação Total, porque apontavam à necessidade de aproveitamento da linguagem gestual dos surdos como instrumento para seu pleno desenvolvimento linguístico. Além disso, seria possível vinculá-las com “a abordagem bilíngue (o surdo como “poliglota”), onde o domínio da língua de sinais permitiria o acesso à língua majoritária” (p. 58). Ela ressalta, aliás como o fez Skliar (1997), que, naquela época, não existiam estudos sobre as línguas de sinais - ou não eram conhecidos. Porém, identificou a “mudança de posicionamento teórico de Vygotsky, determinada pela prática educativa com crianças surdas. Foram os dilemas revelados pela prática que o levaram a rever suas posições e buscar novas soluções para a educação nessa área” (p. 58). A autora consultou *Fondamenti di Difettologia*, publicado em Roma, pela editora Bulzoni, em 1986.

Sobre a atualidade da Educação Especial na Rússia, Irina Pereliguina (2015)<sup>129</sup> afirmou que existem dois campos. A Defectologia é uma ciência pedagógica que estuda caminhos que propiciem o desenvolvimento de crianças

---

<sup>129</sup> Professora do Instituto Vigotski da Universidade Russa de Humanidades. Palestra proferida na Creche da Universidade Federal Fluminense, atividade do Comando de Greve Local. Título: *A competência dos pais na educação de uma criança com desenvolvimento atípico*. Promovida pelo Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação das obras dos representantes da Teoria Histórico-Cultural (NUTHIC/UFF) e pelo Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/UFF e UFJF). Em 20 de agosto de 2015, às 09h.

nas quais ele é atípico. A Psicologia Especial, por sua vez, é uma vertente da Psicologia que estuda as formas de desenvolvimento atípico.

A Defectologia abarca cinco vertentes: pedagogia dos surdos; ciência pedagógica com crianças com problemas de audição; pedagogia para cegos; fonoaudiologia para criança com problemas na fala; e, pedagogia para crianças com problemas no desenvolvimento mental. A Psicologia Especial tem especializações semelhantes.

Há uma lei no sistema escolar russo que determina que as pessoas com problemas do desenvolvimento têm direito à educação. Entretanto, se a criança precisar receber instrução especial não é encaminhada às escolas comuns. A rede pública de ensino conta com oito tipos de escolas para atendê-las, considerando a extensão do país: escolas para surdos; escolas para pessoas com deficiência auditiva; creche e escola para cegos; escola para pessoas com deficiência visual; internato para crianças com grandes problemas de desenvolvimento de fala; escolas para crianças com problemas no desenvolvimento motor; escola para crianças com problemas de desenvolvimento psicológico (sem deficiência cognitiva); escola para casos de problemas cognitivos mais graves. Há uma escola para surdocegos em Sergiyev Posad. Existem escolas e centros de atendimento particulares. Para ingressar nessas escolas, as crianças são avaliadas por uma comissão de especialistas. Vigotski foi “vítima do isolamento político” (PRESTES, 2010, p. 239) antes e depois da sua morte. Questionamos: será que a ausência, ou lento desaparecimento de Vigotski nas fontes de Educação de Surdos, fundamentadas nos Estudos Culturais Surdos, seria um novo isolamento na área da surdez, ao menos no Brasil? Pesquisadores cujas opções teóricas não coadunam com a Psicologia Histórico-Cultural podem aproximar paradigmas (IVENICKI & CANEN, 2016), para, por exemplo, argumentar a necessidade de superar a exclusão social vivida pelos surdos. Nesse caso, cada campo pode utilizar suas conclusões em torno desse ou outros objetivos comuns e negociados. No entanto, isso não significa descaracterizar os fundamentos da Escola de Vigotski e seus companheiros. Aproximação de paradigmas não é o mesmo que apropriação indevida.



O fato das obras de referências em Educação de Surdos consultadas, na sua maioria, não terem conseguido um bom diálogo com Vigotski significa que as demais acompanharam esse fenômeno? Não necessariamente, como vimos em Lacerda (1996) e Góes (1999). O levantamento sugere que parte do campo pode ter seguido essa tendência, porém não tivemos fôlego para aprofundá-la.

Os Estudos Culturais Surdos têm na identidade surda uma das categorias centrais para lutar pelo reconhecimento da surdez como uma diferença humana. Caso tivesse sido oportunizado o contato real com Vigotski, esse campo poderia ter fundamentado a sua - nossa - justa luta na admissão da variabilidade intrínseca do fenômeno psicológico humano (TUNES, 2017), fortalecendo lutas comuns contra a uniformidade e a normalização sofrida por tantos outros grupos.

Em suma, um caminho interessante seria defender a compreensão das singularidades surdas sem ceder à defesa da identidade, baseada na busca por padrões, invariabilidades. Essa no Ocidente - e/ou sociedades ocidentalizadas, sobretudo a partir do continente europeu - atrela-se à ideia de negação do outro. A Educação de Surdos numa perspectiva socioantropológica já estava ali em Vigotski, antes dele com Ferdinand Berthier e, provável com outros pesquisadores, incluindo surdos. Além disso, na Psicologia Histórico-Cultural os estudos consideram os aspectos biológicos humanos, ao avaliar, por exemplo, o desenvolvimento das crianças e não para medicalizar.

Relevantes também o são a defesa da educação político-social, da participação dos surdos nos movimentos sociais, e a defesa da experiência de auto-organização das crianças surdas na Educação Social. São propostas de transformação social e paulatinamente de si, que desafiam o tutelamento. Vigotski aponta a colaboração coletiva entre surdos e pessoas que não são surdas, para vencermos a deficiência provocada pela experiência social.

Compreendemos que a resistência dos surdos e o espírito científico de Vigotski permitiram reconhecer que a língua de sinais e uma instrução apropriada são parte - apenas parte - de uma transformação social que precisa acontecer. Concordamos com Tunes (2017), impressiona-nos que apesar de datarem do século passado, os conceitos de Vigotski ainda são novidades para parte do campo. Em determinados momentos do texto os tempos verbais nos provocavam, como flexionar, no pretérito, no presente, no futuro?

## INTERSEÇÕES

Dos *rastros* deixados pelos surdos que encontramos, desde o século XVI com Manuel Ramirez de Carrion até as narrativas dos professores surdos do INES, no século XXI, discernimos convergências, ligações, confluências. Ou seja, interpretamos *Interseções* entre as narrativas apresentadas nas Partes I e II que permitiram refletir acerca da inserção de surdos no caso estudado: *O lugar das línguas na subjetividade; Expectativas e condições de vida dos surdos; A atuação de professores surdos na educação de pessoas surdas; e, As controvérsias, desacordos e condições de trabalho.*

### O lugar das línguas na subjetividade

Se por um lado, em conformidade com o capítulo anterior, questionamos que o entendimento das singularidades surdas se restrinja à perspectiva da identidade, por outro, ficou evidente em cada narrativa o quanto as línguas são importantes para a construção de subjetividades de pessoas surdas; nos termos de Vigotski, as línguas integram sua variabilidade que é intrínseca ao fenômeno psicológico humano (TUNES, 2017).

A subjetividade na perspectiva histórico-cultural, proposta por Leontiev é “uma propriedade do sujeito ativo” (1983, p. 44 apud AITA & FACCI, 2011, p. 34), envolve um movimento no qual nos tornamos únicos, singulares. O saber-se humano se constitui num processo de humanização. Apropriando-se das aquisições históricas da humanidade, “que não são incorporadas nem nele [no ser da espécie], nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana” (LEONTIEV, 1978, p. 282-283 apud LONGARESÍ & FRANCO, 2013, p. 82). Leontiev descreve a unidade entre psique e atividade externa: qualquer objeto aparece primeiro nas relações objetivas do mundo objetal e depois “vai supor a existência de uma sensibilidade subjetiva do homem e também da consciência humana (em suas formas ideais)” (LEONTIEV, 2006, p. 282-283 apud LONGARESÍ & FRANCO, 2013, p. 82). Nessa concepção a linguagem não assume um papel central, interliga-se com outros fatores.

No desenvolvimento do conceito de atividade podemos notar a relação entre subjetividade e linguagem que nos ajuda a explicar como vemos esse debate nos resultados da pesquisa. A promoção do desenvolvimento atrela-se à noção de atividade-guia que compõe a Teoria da Atividade. Nela temos diferentes conceitos caros à Psicologia Histórico-Cultural.

Diferente de outras espécies vivas, a atividade humana é intencional; a ação ocorre por intervenção da consciência. Observamos, a unidade dialética atividade-consciência. As funções e faculdades psíquicas humanas, na qualidade de ser social, são produzidas num processo de apropriação, pela interiorização da atividade externa (com outros homens e com a natureza) transformada em atividade interna. Leontiev concebeu uma mesma estrutura geral para as atividades internas, - subjetivas e teóricas -, e para as atividades externas - objetivas e práticas - com base “na relação bilateral existente entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência” (LONGARESI & FRANCO, 2013, p. 84). Desta forma, se internaliza o objeto cultural, o que o torna apto a ser socializado sob forma de linguagem e disponível socialmente. Citando o companheiro de Vigotski, as autoras esclarecem que a comunicação é a segunda condição indispensável e específica no processo de apropriação do que a humanidade construiu ao longo do seu desenvolvimento histórico pelo indivíduo. Considera-se tanto a comunicação na forma externa, portanto inicial e atrelada à atividade com outros, quanto na forma interiorizada. Portanto, no processo de transformação da consciência social (produções histórico-culturais da humanidade) em consciência pessoal se constrói o sentido que o sujeito atribui ao significado do que está sendo apropriado.

O sentido pessoal conecta o sujeito à realidade de sua própria vida, aos motivos dessa vida. Por isso, como na atividade motivo e objeto coincidem, o sentido está ligado ao motivo que impulsiona o sujeito ao objeto para o qual as ações serão direcionadas. “A atividade só se caracteriza quando esses três componentes estruturais se unem: necessidade, objeto e motivo. Tal processo marca o início da transição da atividade do nível material para o nível psicológico” (LONGARESI & FRANCO, 2013, p. 89). O motivo articula os demais componentes; ele move o sujeito, levando a necessidade ao nível psicológico.

Mas, muitas vezes, a sociedade nos apresenta situações nas quais a atividade é polimotivada, donde Leontiev distingue motivos-estímulo e motivos formadores de sentido. Os primeiros podem nos impelir de forma positiva ou negativa em ocasiões emocionais, afetivas, porém estão privados da função de conferir sentido; movem o sujeito à ação numa direção sem ligação com o objeto da própria atividade. Os motivos que formam sentido, como o nome indica, são aqueles nos quais o motivo para a atividade encontra-se no objeto.

Até aqui, num quadro condensado sobre a Teoria da Atividade, podemos notar que a linguagem é descrita como um elemento importante na constituição da subjetividade. Compreendemos, que ao longo dos tempos, as narrativas dos surdos apresentaram contornos dramáticos.

As narrativas convergem na seguinte realidade: a maioria dos surdos narradores só apareceram enquanto sujeitos quando lhes foi possível a realização do quadro que acabamos de descrever. Havia linguagem, porém como formas de comunicação provisórias e limitadas ao ambiente social imediato, doméstico. Os grupos sociais onde aquelas pessoas surdas cresceram, provavelmente, não propiciavam nem a apropriação, nem atividade na acepção de Leontiev.

O ponto de virada parece ter sido, em todos os casos, o momento em que uma comunicação efetiva pode acontecer - como elemento dentro de um quadro mais amplo de desenvolvimento. E não foi fomentado apenas pela língua de sinais se considerarmos as pessoas ensurdecidas. A comunicação efetiva esteve relacionada aos motivos como: querer se comunicar; entender que dominar a língua ampliaria as chances de sobreviver ou ser reconhecido, articular os pares em torno de pautas comuns (nos movimentos sociais surdos desde Berthier); e, divulgar a língua com sentido a eles interdita.

A língua é elemento relevante para pensar e atuar na educação de surdos. No entanto, transformou-se numa espécie de nó. O lugar das línguas na subjetividade é um dos principais debates na área (SKLIAR, 1997, 1998, 2001; GÓES, 1999; FENEIS, 2005, 2011a, 2011b; GESUELI, 2006; SILVA, M., 2006; SILVA, V., 2006; COSTA, 2007; MIRANDA, 2007; REIS, 2007, 2015; CAMPELLO, 2008, 2011; SCHMITT, 2008; STROBEL, 2008; COSTA, 2009; LODI & LUCIANO, 2009; TERRA, 2011; GIANINI, 2012; PINHEIRO, 2012;

REZENDE 2012; SOARES, 2013; CAMPELLO & REZENDE, 2014; MOREIRA, 2014; PERLIN & SOUZA, 2015). Diante de tantas fontes relevantes, destacamos a tese de Strobel (2008); “estudo empregando procedimento das análises narrativas e pesquisas teóricas etnográficas que possibilitou a coleta de dados sobre a cultura do povo surdo” (p. 9). A análise das narrativas permitiu refletir “sobre as práticas ouvintistas nas escolas de surdos e resistências do povo surdo contra esta prática, procurando resgatar a cultura surda na história” (p. 9). Por meio de pesquisas teóricas, observou “o papel fundamental da língua de sinais, o reconhecimento da cultura surda e a construção de sua identidade” (p. 9). Ao narrar o impacto da filosofia oralista no seu próprio crescimento, numa escola inclusiva, explica: que a “língua limitada” (p. 15) não compreendia o que acontecia ao redor; que detestava sentar na frente da sala de aula porque perdia a visão global da sala, era mais cobrada, após 10 minutos os olhos ardiam, cansavam, forçando-a a olhar para a parede; que no contato com a comunidade surda, houve uma mudança com abertura do seu mundo, podendo “explorar e expandir para fora tudo o que estava insuportavelmente sufocado dentro” (p. 17) dela; que quando teve “acesso à língua de sinais na adolescência, depois de muito sofrimento e de negação da surdez, é que eu pude construir a minha identidade surda e com isto abriram-se as portas do ‘saber’ sobre o mundo e, só aí, comecei a compreender as coisas” (p. 26); que “sujeitos surdos que tem acesso à língua de sinais e à participação da comunidade surda tem maior segurança, auto-estima e identidade surda” (p. 61) - como Costa (2007) comentou sobre os alunos de Sebastião em Vitória. Strobel (2008) ainda afirma que “não existe uma identidade surda exclusiva, ela é mutável e construída por papéis sociais diferentes, assim como pode ser além de surdo, rico, professor, alemão, católico e homossexual e também pelas línguas que constrói sua subjetividade” (p. 36) para tal são importantes a Libras e a Língua Portuguesa.

Em estudo mais recente, Batista (2014) analisou perspectivas, potenciais e tensões multiculturais que ocorreram(em) no caso do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES. Conforme já esclarecemos, no DESU do INES acontece a inclusão de alunos que não são surdos. Por meio de entrevistas, grupos focais, estudos de documentos e observação, a pesquisadora concluiu que havia um a busca pela concretização do bilinguismo e processos complexos de construção

e reconstrução identitária de alunos surdos, os quais envolviam a compreensão da identidade surda. “A discussão acerca dos conceitos identidade(s) e cultura(s) surda(s) é um tema polêmico também dentro do Curso Bilíngue de Pedagogia” (p. 97). A língua apareceu como questão “o tempo todo, ela atravessa todas as tensões, desde comunicação, relação, avaliação, conhecimento, identidade de cultura surda (que muitas vezes está restrita a questão da língua) etc.” (p. 128).

Sobre o conhecimento e a difusão das línguas de sinais percebemos, nas narrativas, diferentes movimentos operados ao longo do tempo: desconhecimento da expressão sígnica com o corpo como uma comunicação sofisticada; “descobertas” isoladas ou deliberadamente escondidas acerca da potência dessas línguas para comunicar; tentativas de consolidá-las registrando graficamente os sinais, como fez Auguste Bébien, em 1825; tempos em que foram usadas de modo furtivo; tentativas de desqualificação e emudecimento das línguas de sinais, provocando um mutismo real e impedindo que os surdos se reconhecessem; resistências, em todos os tempos; divulgação plena e reconhecimento legitimado pela Linguística; reconhecidas como traço de manifestação cultural que identifica pessoas surdas no Brasil (Art. 2.º do Decreto n.º 5.626/2005); ser considerada um entrave à aquisição de fala oral quando ocorre a ativação da audição por meio do implante coclear. Algumas dessas ações ocorriam concomitantemente. No tempo universal, uno e impessoal, nossas *durações* atuam. Ou seja, no tempo vivido por cada um, o *passado* se prolonga no *presente*. Dilemas e tensões, conflitos e resistências, nessa perspectiva bergsoniana, não são nem repetição, nem alternância de tendências. Os eventos que aconteceram, seus efeitos, afetam o que fazemos no *agora*. Que efeitos futuros pretendemos provocar?

Entre as formas de resistência, observamos que a afirmação de identidades envolve a luta pelo reconhecimento das línguas de sinais. Todavia, as tensões permanentes engendraram graves consequências como disputas entre os alunos. Na pesquisa: houve relatos de perseguição aos que não seguiam as diretrizes de determinados grupos. Por exemplo, alunos internos do Instituto oralizados eram perseguidos pelos que usavam língua de sinais, segundo rememoração de professores aposentados e do Professor Geraldo Cavalcanti; e, tensões em torno do implante coclear. Diferentes realidades pressionam as

peessoas surdas a definir a si mesmos como deficientes auditivos, surdos e tantas outras nomeações. Tais nomeações precisam ser fixas? Em que momentos é estratégico fixar e não fixar?

### **Expectativas e condições de vida dos surdos**

As narrativas que nos recontam as existências surdas, apesar de tão distantes no espaço e no tempo, assemelham-se. Desde as mais antigas, em especial quando os surdos se percebiam considerados seres menos humanos ou incompletos, sem capacidade de colaborar com a reprodução de conhecimentos, quiçá com a produção de novos. Por isso, interpretamos ter havido ceticismo quanto à possibilidade da atuação de surdos como professores - será que podemos empregar o termo apenas no pretérito?

Oposta a tal realidade, sublinhamos na Parte I o quanto (para Berthier) ter tido companheiros surdos reconhecidos, Jean Massieu e Laurent Clerc, por exemplo, e ao menos um professor aberto à sua singularidade, Bébien, foi importante para sua formação. Nossos entrevistados também informam isso.

Os institutos de surdos, como indicado por Lilia Lobo (2015), Vigotski (1997) e Skliar (1997), dentre outros, serviram como espaços de confinamento e assujeitamento dos surdos, embora houvesse resistências a essas práticas e a subversão desse sentido. Entre os aspectos do assujeitamento estava o ensino de uma profissão visando apenas à subsistência. Numa postura intermediária, entre o solapamento e possibilidades de realizar suas aspirações para a atividade laboral fundamentada no sentido à existência, temos a adequação para que assumissem postos de trabalho reservados ao que seria o perfil dos surdos.

Desde Tobias Leite, havia debates concernentes à expectativa da vida dos surdos após o tempo de formação no Instituto. Cada época atualizava os debates acerca de aprender “um ensino profissionalizante e uma linguagem” (ROCHA, 2009, p. 110). A ênfase poderia ser o trabalho agrário ou urbano. No cerne da orientação lancasteriana, a qual serviu como paradigma no Instituto, o trabalho era uma das metas da educação, “como condição à independência, à felicidade, fonte de gozo e honra, mas também como meio eficaz de educar” (BASTOS, 1998, p. 264). Às classes populares o Barão de Gérando recomendava uma

precoce educação da indústria para que os meninos aprendessem a não ser ociosos. O trabalho doméstico ficaria a cargo das alunas - quando puderam voltar a ser alunas - e enquanto conseguiam manter suas matrículas.

Para o Diretor Tobias Leite, conforme o livro *Notícia do Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro* (1877), para determinar “que indústria ou profissão” (p. 22) convinha mais ao “surdo-mudo”, seria preciso considerar “à sua constituição physica, à localidade em que tem de residir, a sua aptidão e até a posição ou gênero de vida de seu pai” (p. 22). Aos habitantes das cidades, recomendou artes e ofícios (sapateiro, alfaiate, correeiro, torneiro, oleiro, chapeleiro, tintureiro, impressor e encadernador) e a agricultura aos que voltariam ao campo. “Offícios de carpinteiro, pedreiro e outros que exigem communicações simultaneas com o trabalho, não lhe é tão conveniente” (p. 23). Deveriam ser vedadas atividades que exigiam emprego contínuo de fogo ou outros que forçassem demasiado dos olhos, “pelo perigo de perder o sentido que mais necessário lhe é” (p. 23). Todavia, justos nesses, que lhes eram vedados “os surdos-mudos têm particular predilecção pelas artes de gravadores, escultores, lithographos e ourives, e nellas se têm tornado notáveis” (p. 23-24). Para alunas do sexo feminino recomendou “todas as artes que se alimentarão com os usos domésticos” (p. 23). Por fim, avaliou o Diretor que eram o perfil de trabalhador ideal para atuar na cultura do bicho da seda e nas fábricas de fiar, tecer e outras. “Não tanto porque aprendem facilmente, mas porque são fidelíssimos executores das instruções e ordens do patrão” (p. 24).

A publicação de Tobias Leite tinha como objetivo divulgar o Instituto e a educação de surdos para a população e estimular a criação de outras escolas. Rocha (2009) afiança esse esforço e informa as obras adaptadas, organizadas pelo Diretor e colaboradores para educadores. Lobo (2015) nos fez conhecer outra divulgação do Diretor, a caderneta *Salvaguarda do surdo-mudo brasileiro*, o exemplar que registramos data de 1876, portanto, anterior ao *Notícias*. Ela serviria como um “guia para se comunicar em diversas situações fora do Instituto, com instruções para que os ouvintes entendessem os surdos-mudos” (p. 403). Nos seus cerca de 10 cm de altura, com capa dura e exibindo trabalho de douração, temos reproduzidos temas da publicação de 1877.



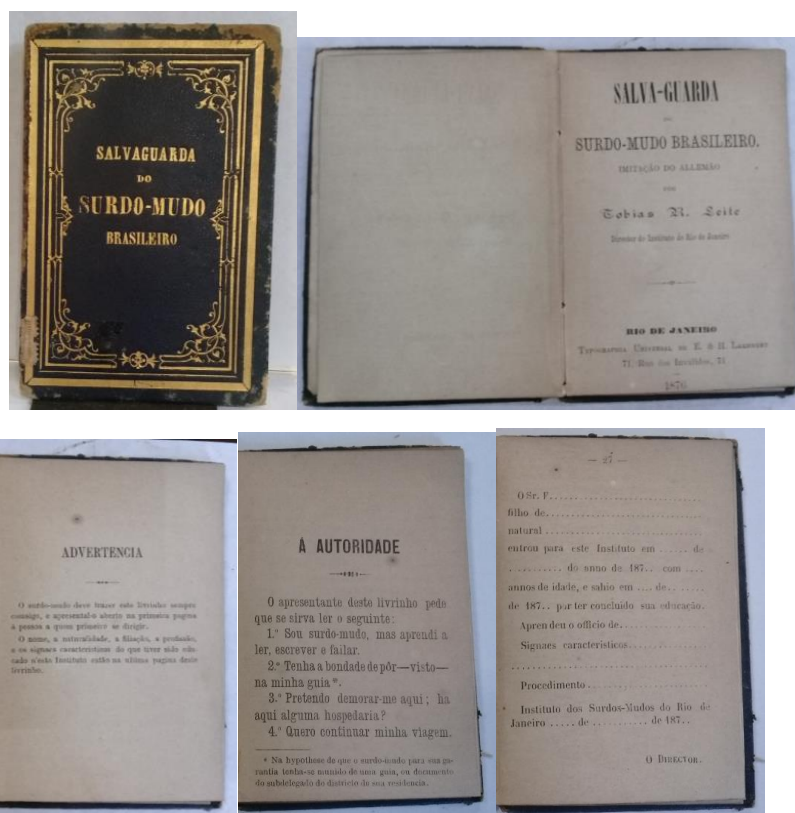


Figura 84: Caderneta *Salvaguarda do Surdo-Mudo Brasileiro* de 1876

O diretor informa que o documento imitava outro, de origem alemã, o que não tivemos condições de buscar. A advertência além de informar que se trata de um guia, um quase intérprete, para divulgar ao público que estariam diante de um aluno a própria educação de surdos e as expectativas sobre ele. Após os 1º e 2º itens voltados para a autoridade que se relacionam às informações já comentadas, há dois de interesse dos surdos para saber a presença de escola ou associação de surdos (o que parece confirmar a adaptação de um documento alemão, ainda não havia esse nível de organização no Brasil, até onde sabemos). A página 9, a todos, é igual ao que está na publicação de 1877 e no documento do acervo do Professor Narciso Paiva (Figura 63, p. 204), instigando a caridade do leitor. A seguir, a caderneta orienta “como se comunicar com um surdo-mudo (LEITE, 1876, p. 11-14); “que indústria ou profissão convém ao surdo-mudo: como se pode dar-lhe o ensino profissional” (p. 15-17); “como se deve tratar o surdo-mudo” (p. 19-21), conforme está em Leite (1877) e na Figura 64 (p. 204); em “cuidado que carece o surdo-mudo” (p. 23-26), esclarece que mais do que “os fallantes, carece dos conselhos, cuidados e auxílio de todos” (p.

23), sobre necessidade de afastá-lo das más companhias, que precisava frequentar os ritos religiosos mesmo sem ouvir, recomendando também que se chamasse a atenção para recompensar ou castigar. Quanto a esta última orientação, na caderneta Tobias Leite relata que era costume o professor do Instituto levar os alunos concluintes para conhecer grandes estabelecimentos da cidade e no ano de 1874 foram levados à Casa de Correção. “A impressão que as cellulas, as officinas e o aspecto dos sentenciados causárão a um dos alumnos mais inteligentes, porém de má índole, foi tal, que desde então notámos profunda modificação no seu procedimento e ideias” (p. 25). Termina o texto do guia afirmando que Flausino da Gama, aluno nomeado repetidor da cadeira de Linguagem Escrita do 1º e 2º ano mostrou aos alunos mais adiantados seu ordenado do primeiro mês, um deles, apelidado de preguiçoso, disse “não quero mais ser preguiçoso, vou trabalhar muito para ganhar dinheiro como Flausino” (p. 26); e que o aumento da atividade do aluno foi notado.

E ao final, na página com informações sobre o “surdo-mudo”, há um local para anotar “signaes característicos” (p. 27). Compreendemos como uma maneira de divulgar a língua de sinais, embora não imaginemos como registravam. Talvez o documento do acervo do Professor Narciso Paiva tenha sido uma edição atualizada do guia, agora com os sinais, tornada possível após a publicação do *Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos* (de 1875, GAMA, 2011). Consideramos que, em mais esta publicação, o Diretor Tobias Leite demonstra sua atenção com a língua espontânea dos surdos e as orientações que poderiam impactar as expectativas de educadores, sobretudo, de pessoas comuns sobre os surdos. Além disso, oferece-nos indícios sobre a forma como lidavam com as expectativas dos alunos sobre si mesmos, na moral da época.

Rocha (2009) pondera que a escolarização restrita às “primeiras letras” (p. 120) era projeto comum aos grupos sociais que não compunham as elites. A maioria dos surdos provinha das camadas populares. Linguagem oral e escrita seriam aquisições voltadas mais para socializar os surdos, para superar o “isolamento social decorrente da surdez” (p. 120), do que para a apropriação de conhecimentos. Que os surdos estariam isolados se não aprendessem a falar ou aprendessem apenas a sinalizar. Que a escolarização por meio da utilização das línguas de sinais eram iniciativas numericamente menores. Rocha (2009)

apresenta números levantados por Menezes Vieira, em 1884, segundo os quais, no século XIX, apenas 1.574 alunos surdos - de institutos da França, Alemanha e Itália - eram educados por linguagem sinalizada, num universo de 21.967 alunos. A autora avaliou: “arrisco a 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” (p. 121).

Essa expectativa com relação aos surdos se renovou em outros momentos. Professores como João Brasil Silvado Júnior (ingressou no Instituto nos anos 1920) e Léa Paiva Borges Carneiro e o médico Henrique Mercaldo (anos 1930), “porta vozes da educação de surdos de sua geração” (FREITAS, 2016, p. 69), acompanhando o pensamento educacional mundial da época e anseios sociais, defendiam “que o Instituto ministrasse com competência um ensino profissional, através da prática dos alunos em diversas oficinas” (p. 69), a qual poderia se reverter em meio de subsistência.

Vimos no capítulo sobre o Professor José Vicente de Campos que o artigo de Ribeiro (1942) levantou a situação do Ensino Profissionalizante na gestão do Diretor Armando Lacerda. Rocha (2009) informou que o diretor manteve os objetivos formativos dos gestores anteriores. Havia um Curso Pré-Vocacional - exigência constitucional - e propostas de formação de acordo com as línguas mais adequadas para os perfis de alunos.

As narrativas produzidas na pesquisa de Freitas (2016), na qual entrevistou três professoras formadas em anos diferentes do Curso Normal do Instituto, oferecem a oportunidade de reconhecer expectativas diferentes da que a Professora Lilia Lobo nos narrou. A Professora Angelina Fazio recorda “crenças sobre os surdos [que] foram compartilhadas anos a fio ao longo das socializações profissionais” (p. 119). Muitos educadores foram convencidos que os surdos “interpretam os acontecimentos de forma errada por se basearem apenas no visual, sendo necessário que os docentes ensinem o tempo todo a versão correta dos fatos” (p. 119). As pesquisas sobre surdez, mais veiculadas, entendiam os surdos como incapazes de abstração. A Professora Sandra Fonseca Passos, formada na primeira turma do Curso de Especialização de Professores de Surdos do INES, em 1981, aprovada em concurso público para o Instituto em 1983, reafirma a importância do Ensino Profissionalizante, uma

vez que “não existia expectativa de que os alunos prosseguissem os estudos à época, já que muitos não chegavam ao 2º grau (atual Ensino Médio)” (FREITAS, 2016, p. 135). A formação era instruir para uma profissão, instruir nas letras, o que fosse elementar, - a professora rememorou uma colega, “a professora Linda preparava os alunos para o mercado de trabalho” (FREITAS, 2016, p. 136) -, e a falar para integração social.

As filosofias e visões sobre a surdez que fundamentaram essas expectativas podem ter convencido a muitos. Além de Lilia, a quem tivemos acesso, outros podem ter se mostrado convertidos a tais ideias, mas lidavam de outra forma na sua atuação, assumindo outro tipo de compromisso. Seria também uma baixa expectativa quanto à mudança social, no que tange a aceitação das singularidades surdas? A perspectiva com maior prestígio científico ainda era a que apontava a aprendizagem - no sentido ocidental - da fala oral como primeiro esforço para formar surdos.

Mais de cem anos após as publicações do Diretor Tobias Leite, Strobel (2008) relatou uma situação diametralmente oposta. Na escola em que estudava não podia usar língua de sinais. Todavia, além da proibição, a estratégia que os educadores utilizavam para constranger era “chamando os surdos de macacos” (p. 47). Relatou o sentimento: “Senti-me humilhada com a comparação que a professora fez de nós com o ‘macaco’, um animal feio e peludo. Fiquei refletindo sobre o porquê da escolha de um animal como o macaco? Porque não um leão ou um gato ou outro?” (p. 48). Strobel (2008) supõem se a analogia era influência das pesquisas com primatas realizadas e divulgadas à época. Nos anos 1970 e 1980, Allen e Beatrix Gardner, fizeram com que a chimpanzé Washoe aprendesse a se comunicar usando língua de sinais, apesar das limitações cognitivas daquela espécie. Destaca a autora o papel das associações de surdos desde seu surgimento no século XVIII no Continente Europeu, como apoio mútuo para a vida material e cultural.

Por certo que apenas aquisição e/ou aprendizagem de língua(s), qualquer que seja, não garante nem apropriação de conhecimentos, nem socialização. No caso de uma língua que não integra a construção de sentido no mundo, como o foi o emprego universal da oralização, em especial sem apoio tecnológico, as chances diminuem consideravelmente.

Apoiando-nos na Psicologia Histórico-Cultural, avaliamos que esses projetos de escolarização eram rebaixados, independente do grupo social e das singularidades. Para promover a instrução escolar de surdos, que não captam sons sem ajuda de um suporte artificial, a partir da aprendizagem de língua oral requer investimento, tanto do ponto de vista dos recursos financeiros quanto da energia da pessoa surda<sup>130</sup>, que precisa ser sempre avaliado. A seu favor, as línguas de sinais parecem ter facilitado a instrução, na qual foi incluído o ensino de línguas; fez sentido para muitos. Há argumentos que consideram o investimento no IC mais oportuno e conveniente (TEFILI et al., 2013), em comparação à uma educação especializada. O aspecto econômico, acreditamos não deve ser a diretriz nessas escolhas.

Relembramos na Parte I, um surdo que viveu no século XIX e cuja educação contou com a utilização de língua de sinais, com professores que lhe dirigiam expectativas positivas, no tocante às suas capacidades, e construiu uma carreira docente no instituto onde foi formado. Além de impulsionar o contato dos surdos entre eles mesmos, publicou livros e recebeu reconhecimento público de pessoas que não eram surdas, incluindo a classe médica. Infelizmente, os surdos brasileiros coetâneos não experimentaram oportunidades parecidas semelhantes às daquela época; ou a experimentaram por um brevíssimo tempo. Mesmo na França elas diminuiriam muito, bem como a atuação de surdos como professores após 1880 (SACKS, 1998).

Podemos deduzir, que pouco se esperava da capacidade de organização e compreensão dos alunos quando o governo brasileiro, em 1947, escolheu Melo Barreto para administrar o Instituto. O Ministério da Educação não se importou: em atribuir a formação de surdos em regime de internato a um gestor afastado por ter agredido alunos em outra instituição educacional; em reintegrar ao serviço público como diretor um servidor que não foi recomendado pela justiça federal e

---

<sup>130</sup> Freitas (2016) nos oferece um perfil neste contexto: o surdo profundo Jorge Sérgio L. Guimarães que “se auto-proclamava ‘o porta-voz da causa surda brasileira’” (p. 91). Filiado à Associação Alvorada, também dedicado a marcar *rastros* divulgando trajetórias de surdos oralizados considerados bem-sucedidos nos aspectos acadêmico e profissional. “Aceitava a surdez como defeito físico” (p. 91). Nascido numa família de classe média, que o garantiu preceptora, estudar no Colégio Santa Terezinha em São Paulo e na escola Helen Keller, sob a direção e ministério do professor Geraldo Cavalcanti. Exaltava as escolas particulares e não se referia ao INES na sua militância. Chegou a escrever ao Presidente Juscelino Kubitschek que as famílias pobres deveriam receber bolsas para matricular seus filhos nessas escolas.

acusado de desvio de verbas. Talvez não esperassem a reação de alunos, funcionários e pais, considerando-os incapazes de se insurgir diante das graves agressões narradas. As reportagens ainda apresentam depoimentos que imputam aos professores a iniciativa pela Revolta dos alunos em 1950.

O Diretor Tobias Leite, no século XIX, indicou e nomeou ex-alunos como profissionais em função docente. Entretanto, ao contrário do que pretendeu, manteve-se apenas a prática por convivência, não foi garantida a habilitação profissional. Isso representa uma baixa expectativa. O Diretor Armando Lacerda construiu uma proposta de formação que também não foi implementada. Quando o Curso Normal foi efetivado, nos anos 1950, não impactou os mestres das oficinas, nem havia a previsão de formar professores surdos.

Seria injusto não reconhecer que havia expectativas positivas com relação à capacidade dos surdos, embora condicionadas. Álpia Couto-Lenzi criticava os profissionais que não acreditavam que, uma educação auditiva sistemática possibilitaria aproveitar a “capacidade auditiva da pessoa surda” (COUTO-LENZI, 2004, p. 140). De acordo com o prognóstico, adiantando as aquisições linguísticas, seria antecipada a aquisição de conhecimentos. Com alta expectativa sobre o trabalho do profissional bem capacitado e confiante, Couto-Lenzi (2004) afirmou que sua “prática mostrou que todos os surdos progredem com a educação auditiva sistemática do método ‘Perdoncini’ qualquer que seja o grau de perda auditiva ou número de frequências preservadas” (p. 141-142). Os surdos descritos nesta proposta usavam aparelhos auditivos, convém salientar. Freitas (2016) apresenta depoimentos nos quais ex-alunas e colegas suas confirmam o empenho e seriedade, “legitimada muito mais por ser uma autoridade acadêmico-pedagógica na aplicação do método oral Perdoncini que representava, neste sentido, a materialização do oralismo em termos metodológicos, do que pelo cargo que ocupava no CENESP/MEC” (p. 138). Tratava-se de uma pesquisadora nacionalmente reconhecida.

Entretanto, a ênfase no treino auditivo deixava pouco espaço à instrução. Esse fenômeno já havia sido apontado por Vigotski e as narrativas apresentadas por Freitas (2016) confirmaram esse mesmo fenômeno no Instituto. Tal equívoco continua a nos cobrar as consequências, repetimos. Até quando as propostas para Educação de Surdos se manterão neste caminho? No limite do que se pode

questionar - o combate às línguas de sinais e à falta de instrução - Couto-Lenzi (2004) narra o seu engajamento na formação de surdos.

Após terem vencido os obstáculos e conseguido galgar níveis mais elevados de escolarização, os surdos precisam se apresentar aos postos de trabalho. Barral, Pinto-Silva & Rumjanek (2017) levantaram fontes sobre mercado de trabalho para surdos. Iniciam a apresentação, reproduzindo o diálogo entre uma aluna, sua mãe e um dos componentes do Projeto Surdos, da UFRJ, no qual desenvolvem o Laboratório Didático de Ciências para Surdos (Ladics). A mãe pondera que seria melhor sua filha ter a carteira assinada, servindo café numa empresa. O pesquisador medeia a conversa a três, dizendo: “- consigo entender perfeitamente a sua preocupação, mas ela está aqui ao meu lado e pede para que eu explique que adora o que está aprendendo e não quer ficar servindo...”. (p. 102). A mãe seguiu seus planos e a jovem precisou adiar os seus. Esta diferença de planos não é uma realidade restrita aos surdos, como já afirmado, porém, os autores exibem dados os quais confirmam que, surdez aliada à classe social ampliam as desvantagens.

O *status* socioeconômico e a capacidade de estar empregado estão relacionados com o nível de audição; e mesmo quando estão empregados, os surdos recebem menos do que receberia a população geral na mesma função (FURLONGER, 1998; WINN, 2007 & STAM et al. 2013 apud BARRAL, PINTO-SILVA & RUMJANEK, 2017). Apontam o estudo de Winn, publicado em 2007, informando que na Austrália, a despeito do acesso à formação universitária e das leis que proibiam a discriminação, a desigualdade salarial se mantinha. Na Suécia, com uma comunidade surda organizada e atuante e a atenção às necessidades educacionais, o limite à oferta de ocupação para surdos continuava a ser a dificuldade de comunicação (DECARO, MUDGETT-DECARO & DOWALIBY, 2001 apud BARRAL, PINTO-SILVA & RUMJANEK, 2017). Se a pessoa for surda e mulher enfrentará taxas de desemprego maiores ou vencimentos menores e aparecem numa proporção menor que outras mulheres graduadas (MACLEOD-GALLINGER, 1992, SCHROEDEL & GEYER, 2000 apud BARRAL, PINTO-SILVA & RUMJANEK, 2017).

No Brasil, há legislação que preconiza e regula a ampliação de vagas no mercado de trabalho como ação afirmativa, porém os surdos não são os mais

escolhidos (VIANA, 2010, apud BARRAL, PINTO-SILVA & RUMJANEK, 2017). Quando vagas são oferecidas, há preferência por surdos que não sejam exclusivamente sinalizantes, e “as posições oferecidas aos surdos são aquelas economicamente baixas sem considerar a formação dos mesmos” (JORGE SILVA, 2013 apud BARRAL, PINTO-SILVA & RUMJANEK, 2017, p. 104).

Assim foi para aquela família da jovem surda, que precisou ganhar seu sustento com uma atividade que faz pouco sentido, além da subsistência. Tantas outras pessoas têm sido impedidas de realizar sentido e produzir mudanças no mundo devido às condições sociais.

Saviani & Duarte (2012) e Ciavatta (2014) nos ajudam a aprofundar a proposta de formação mais afeita ao que Vigotski e seus companheiros preconizavam. Independente do modelo ou termo - se politecnia ou outros -, de sua realização - se pelos revolucionários russos de 1917 ou cubanos de 1959 -, a Psicologia Histórico-Cultural indica a articulação educação e trabalho como instrumento de emancipação humana, assim como nas sociedades.

Saviani & Duarte (2012) elucidam que nessa perspectiva o trabalho é condição eterna da vida humana; faz parte da sua natureza. Em qualquer sociedade o trabalho determina como será organizada a Educação; assim o é na sociedade capitalista onde o trabalho, nos termos de Marx, “assume a forma da unidade de valor de uso e valor de troca” (p. 175). Combinar trabalho produtivo e instrução, desde a tenra idade, é considerado um meio para a transformação social quando objetiva superar a divisão social do trabalho. O trabalho articulado com a Educação não precisa estar à serviço do capital, reforçando o trabalho alienado e causador de exploração. Pode contar inclusive com as contradições do capitalismo.

Ciavatta (2014) recupera os diferentes sentidos com os quais o termo politecnia foi compreendido no Brasil. Educação Politécnica, apesar das controvérsias, aponta para uma educação omnilateral, de formação do ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Quando defendeu a Pedagogia Social como importante na Educação dos Surdos, extremo oposto de uma Pedagogia Emendativa, Vigotski (1997) descreveu este quadro. Sem propor a transposição da educação dos sistemas socialistas - com seus malogros e avanços - Ciavatta (2014) argumenta



que é possível aprender três lições: continuará sendo disputada a relação trabalho e educação no sistema com o qual vivemos; que o conhecimento da pedagogia socialista envolve a preservação da memória e constrói a história da educação comprometida com a humanização, “e não apenas a meia educação para a exploração, a serviço do mercado” (p. 191); que as lutas visando à nova relação entre trabalho e educação devem acompanhar as demais lutas sociais pelas melhorias de vida de toda a população.

No *Principios de la educación social de los niños sordomudos*, de 1925, Vigotski (1997) citou Krúpskaya<sup>131</sup> ao descrever o caráter geral da formação baseada no trabalho. A instrução profissional se estrutura sobre a educação laboral politécnica “que oferece um domínio total e completo de algum tipo de trabalho, como que se assegura a incorporação à vida e à participação laboral com ela” (p. 126-127). Nessa educação se desenvolveria a organização da coletividade infantil. Os objetivos não se limitariam à regulação da vida e as crianças poderiam entender que são parte orgânica da sociedade de adultos. Portanto, este trabalho é uma atividade no âmbito elucidado por Leontiev. Consta na nota 7 do texto que a própria Krúpskaya criticava o conceito de “criança moralmente deficiente” em *Obras pedagógicas*, de 1979, argumentando sua ilegitimidade do ponto de vista filosófico, politécnico e pedagógico.

Em vista do exposto, percebemos que, ao longo do tempo, as expectativas quanto aos lugares dos surdos e às suas capacidades produzem ou perpetuam condições de vida. Importa sublinhar que a educação reconhecida por Vigotski enfatiza a memória, esta que vimos tão obstaculizada aos surdos. Portanto, não é a surdez a origem dos prejuízos. Apesar das conquistas duramente obtidas pelas lutas dos surdos o quanto ainda observaremos tal atitude?

Os critérios diferenciados observados no Concurso Público n.º 09/2012 - ausência de Prova de Português, nota mínima menor nas provas discursivas que em outras categorias com exigência de Ensino Superior - podem ser encarados como baixa expectativa com relação à capacidade dos candidatos surdos?

Consideramos justo pontuar a atuação como assistente educacional em Libras. Quando já se reconhecia como fulcral a língua de sinais no ensino não

---

<sup>131</sup> Nadiezhda Konstantínovna Krúpskaya (1869-1939) foi esposa e companheira de luta de Lenin, decana do Partido Comunista e do Estado Soviético, eminente pedagogia marxista e organizadora da instrução pública na URSS.

havia professores, nem aprendizes, nem adultos [surdos] que tenham tido a oportunidade de serem preparados para assumir uma função docente; houve esforços para formar instrutores. Mas candidatos surdos, que não exerceram tal função no tempo máximo que o edital permitia contabilizar, mesmo que pós-graduados, somariam menos pontos, ou seja, sofrendo desvantagem.

Os surdos têm assumido a função de lecionar Libras. Embora a língua ocupe um lugar de destaque na sua subjetividade, faz sentido a todos, indistintamente, serem professores? Em que medida para alguns tem sido este um trabalho como instrumento para emancipação de si, dos seus e de todos os que não são surdos? Precisamos questionar se esse fenômeno pode ser experienciado como uma imposição/permissão aos surdos, ou limitação aos surdos; um novo lugar para assumir e nele permanecer?

As características dos surdos, sua capacidade, personalidade, interesses ou funções são relevantes por estarem diretamente relacionados com seus semelhantes, ou seja, com todos os humanos, independente da condição.

### **Condições de trabalho**

Uma vez tendo conseguido atuar - e no escopo deste trabalho interessa a atuação como professores -, o trabalho para os surdos foi realizado em condições adversas durante algum tempo.

Distinguimos entre as condições: contratação por indicação direta dos gestores, apontando para pessoalidade no processo, relação que favorece a submissão ao instituído e a uma política de interesses pessoais em detrimento dos mais afeitos à administração pública; contratação no quadro de pessoal extranumerário e contrato por terceirização; impactos da terceirização que motivou a Ação Civil Pública a qual exigiu a realização do Concurso Público nº 09/2012 porque, como atividade fim havia uma irregularidade nesta contratação de docentes<sup>132</sup>; fraca ou ausência de formação específica e/ou permanente; gestões autocráticas.

---

<sup>132</sup> Diante das propostas de reforma das leis trabalhistas é preciso acompanhar a contratação de professores e verificar se será mantida essa interpretação quanto ao vínculo entre a contratação e a atividade a ser exercida. Há fortes indícios que os professores de Libras, em especial surdos, poderão perder novas oportunidades de integrar quadros efetivos. A disciplina, embora

Os personagens que assumiram posições críticas, ou não pertenciam aos grupos políticos hegemônicos, sofreram perseguição política ou impedimentos: por crítica às condições nos Institutos, Bébian, Berthier, Armando Lacerda (denúncia política que provocou seu afastamento e, num segundo momento foi proibido de realizar pesquisa no INES); expulsão dos alunos surdos que se revoltaram em 1950; de acordo com os professores aposentados, os alunos que não seguiam as normas não eram escolhidos quando havia oportunidades; professoras demitidas por terem denunciado as condições do Instituto.

Os conflitos e disputas nos locais de trabalho expuseram o autoritarismo exercido pelas gestões dos Institutos. Em Paris, no século XIX, colegas de Berthier perderam seus postos de trabalho após a mudança médico-pedagógica imposta no Instituto. Ele conseguiu permanecer. A análise dos documentos nos leva a supor que os surdos perderam a oportunidade de serem professores no INES a partir de 1974, permanecendo os que já haviam conseguido ingressar.

Os professores aposentados narraram falta de comunicação com o setor de recursos humanos e uma conseqüente falta de orientação com relação aos seus direitos. É provável que compreendessem pouco seus deveres. Que tipo de relações foram possíveis nas condições citadas pelos professores?

Nos primeiros meses após o ingresso dos professores do Concurso Público n.º 09/2012, houve um contratempo com o setor de recursos humanos. Alguns professores surdos afirmaram que assinaram a adesão ao Fundo de Previdência Complementar dos Servidores do Poder Executivo (Funpresp) mesmo não tendo uma comunicação eficiente. A diretoria da Assines enviou, em 2013, uma mensagem para os servidores declarando que realizaram reunião com a Direção Geral do Instituto, tendo sido informados que, a Coordenação de Recursos Humanos não daria prosseguimento aos formulários de adesão preenchidos, que os mesmos seriam devolvidos aos servidores em reunião a ser convocada, na qual cada servidor poderia optar por aderir ou não ao Funpresp. A mensagem continuou com textos que esclareciam sobre o assunto, defendendo uma previdência pública, integral e universal.

---

obrigatória na Formação de Professores e na Fonoaudiologia, tem sido oferecida de forma secundária, conforme estudos citados na justificativa desta pesquisa.

Os professores surdos de Libras das universidades também encontraram um ambiente pouco efetivo na comunicação. Reis em palestra no INES<sup>133</sup>, informou que, diante desta realidade, foi organizado, em 2013, o *Encontro Nacional de Professores da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Ensino Superior*, ENPLES, para orientação geral sobre as atribuições da carreira. Em 2018 aconteceu a terceira edição. Ou seja, os professores surdos hoje estão construindo estratégias coletivas para superar as condições adversas.

### **A atuação de professores surdos na educação de pessoas surdas**

Strobel (2008) cita Lane, em publicação de 1992 para afirmar que, no século XIX, quase metade dos professores de surdos eram surdos. Campello (2008), militante e pesquisadora surda, cita Truffaut, de 1993, para marcar os *rastr*os de Etienne de Fay, a quem o autor considerou o primeiro professor a usar língua de sinais na instrução” (p. 52). A fonte informa que o professor surdo é identificado como “Velho Homem Surdo Mudo”, nascido em 1669, educado na Abadia de Amiens e tendo vivido mais de 70 anos. O relato abaixo enquadra a atuação deste professor nas tendências de seu tempo; não deixou registros sobre seu trabalho educacional.

Ele recebeu boa educação na Abadia e deixou a vida sem deixar nenhum material biográfico, a não ser os documentos espalhados e alguns projetos arquitetônicos. Ele era arquiteto, e quando a Abadia foi construída, os monges solicitaram que ele fizesse um projeto que foi considerado um sucesso. Também foi professor. Ele se comunicava muito bem com sinais e educava de modo rígido aos estudantes Surdos, usando sinais e escrita. Também foi bibliotecário, escultor e procurador. Nunca aprendeu a oralizar (TRUFFAUT, 1993, p. 13 apud CAMPELLO, 2008, p. 52-53).

Berthier rememorou Manuel Ramirez de Carrion, que nasceu em 1579. Bem verdade que outros autores deste século já falaram dele, mas temos uma posição interessada mais no que os surdos narram, em especial quando nos fazem supor que ele tenha usado sinais para educar seus alunos surdos. Quantos outros surdos, antes ou coetâneos a ambos professores, não poderiam

---

<sup>133</sup> III Fórum Bilingue *Sinais de uma Nova Academia: Políticas linguísticas para a pessoa surda no Ensino Superior*, dia 24 de maio, quinta-feira, das 8h30 às 20h15, no auditório central do Instituto. Compôs a mesa redonda *Políticas Linguísticas e Produção de Saberes Surdos na Universidade*.

ter dedicado seus esforços para educar surdos? Quem sabe outros *rastros* serão encontrados? Fato é que no Brasil estivemos muito atrasados nessa tendência, apesar de sermos um país muito jovem e colonizado.

No nosso Instituto, foi aprovada, porém não realizada a formação de professores de surdos. Na Parte I nos apoiamos em Laguna (2015) e Freitas (2016) que apresentaram a proposta do Diretor Tobias Leite. Ribeiro (1942) informou acerca do projeto de Curso Normal aprovado pelo DASP e elaborado na gestão de Armando Lacerda. Distinguimos uma formação dos professores das Oficinas Profissionalizantes provocada pela convivência, sem formação teórica mesmo quando houve a oferta de curso de formação de professores.

No caso de Berthier, sabemos que Auguste Bébien, um de seus professores, aceitou aprender a língua dos surdos, avaliava que deveria haver professores surdos no Instituto de Surdos-Mudos de Paris. Foi titulado professor em 1829, e não conseguiu convencer o governo da época sobre a importância de formar professores para educar os surdos franceses (QUARTARARO, 2002).

Rocha (2009) afirma que no INES “ter seus ex-alunos atuando como professores” (p.43) era uma prática comum em semelhança à educação de surdos na França, durante certo período (QUARTARARO, 2002; STINCKWICH, 2006; OVIEDO, 2007; DURR & DURR, 2012). Os resultados nos conduzem à apreciação ponderada desta assertiva. Caso queiramos afirmar que exercer função docente é ser educador, bem inspirados na perspectiva freireana, então, trata-se de afirmação política. Se nos mantivermos na caracterização da ocupação e do reconhecimento formal, com a devida retribuição financeira<sup>134</sup>, o que podemos anunciar é que, no início do Instituto, não eram professores, eram repetidores segundo o método de formação à época preconizada.

Em períodos nos quais a gestão do Instituto deixou de considerar a língua de sinais como estratégia de formação, de forma velada, furtiva, recorreu-se a mesma para possibilitar ao menos à instrução profissional e disciplinamento,

---

<sup>134</sup> O Diretor Tobias Leite, em *Notícia do Instituto dos Surdos do Rio de Janeiro* (1877) publicou o Regulamento de 1873 e o Regimento Interno no qual informa os vencimentos dos servidores na moeda da época, Mil Réis: Professor de Linguagem Escrita, 3:000\$000 (Ordenado de 2:000\$000 e Gratificação 1:000\$000); Professor de Linguagem Articulada, 2:400\$000 (Ordenado de 1:600\$000 e Gratificação 800\$000); Repetidor, 1:200\$000 (Ordenado de 800\$000 e Gratificação 400\$000). Informou igualmente os vencimentos do Professor de Matemática, Desenho, Médico, Escriurário e Mestre de Gymnastica.

considerando a atuação dos inspetores surdos. Com as Oficinas Profissionalizantes, profissionais surdos começaram a ser alocados como mestres, responsáveis pelo ensino. Quando a língua de sinais deixou de ser furtiva, houve a atuação de monitores, assistentes educacionais e instrutores na língua. Não eram funções com habilitação, mesmo sendo relevantes para formar os alunos e suprir a pouca fluência ou nenhum conhecimento de língua de sinais de boa parte do corpo docente do quadro de funcionários.

No início da pesquisa, adotamos o termo *professores surdos aposentados* para afirmar a atuação dos responsáveis pela instrução profissional nas oficinas, independente de formação institucionalizada. Deduzíamos que uma estruturação no quadro de servidores federais motivada pelo Estado teria concedido o cargo aos surdos. Nos surpreendemos quando descobrimos que o cargo - apesar de iniciado no âmbito da indicação da gestão, aliado à aceitação da disciplina interna - foi fruto de uma luta dos trabalhadores das autarquias e das instituições públicas. Ainda mais, que houve o reconhecimento da *expertise* desses professores, tendo eles conquistado o título de Professor Especializado.

A ideia de oferecer educação pública formal para surdos no Brasil, no que temos registrado e identificado até o momento, iniciou-se em 1835. Todavia, vinte e um anos depois, um professor surdo e francês foi exitoso ao convencer o governo a abrir a primeira escola no país. Com exceção de Huet, o fundador e Antônio Pitanga ocupando cargo como professores, notamos, até *agora*, que os surdos só atuaram nas Oficinas Profissionalizantes, sendo um registro inicial Joaquim do Maranhão, em 1871 (ROCHA, 2009). Presumimos que a falta de atenção à habilitação denota certo desprezo pela Educação Profissional.

Gariglio & Burnier (2014) pesquisaram saberes e práticas dos professores da Educação Profissional e permitem entendê-los sob a Epistemologia da Prática Profissional e a história deste campo.

A primeira remete aos estudos sobre o saber docente, impulsionados nos anos de 1980. Naquela época, Monteiro (2001) afiança, autores dos EUA denunciavam a inexistência de pesquisas sobre o processo pelo qual o conhecimento do professor se torna conteúdo para a instrução dos alunos. Estudos ancorados numa racionalidade técnica, buscavam a eficácia docente por meio do controle da sua prática pelo cientista. Tal visão era questionada

porque negava: a subjetividade do professor; o fato dele criar conhecimentos tácitos e pessoais e não sistemáticos, provenientes do exercício da sua atividade; os estudos culturais e sociológicos sobre currículo como criação simbólica e cultural; os debates que interrogam o próprio conhecimento científico. Até as pedagogias declaradas libertadoras teriam questionado os saberes dominantes e valorizado os saberes populares, arriscando restringir a formação escolar desse grupo ao senso comum. No nosso caso, ademais, os professores são pessoas cuja capacidade simbólica de sua língua era ignorada.

Na Epistemologia da Prática a profissionalização docente foi defendida como um contraponto aos estudos que avaliavam que os problemas educacionais se deviam à baixa qualificação ou competência dos professores. Não bastaria observar os saberes institucionais advindos da formação, doutrinas ou teorias, pois esses saberes são plurais e envolvem a socialização profissional (MONTEIRO, 2001). Que tipo de socialização esteve reservada aos professores surdos das oficinas? Que saberes institucionais lhes foram garantidos?

Schön estudou o saber dos professores como conhecimento conectado e específico à ação e sobre o qual o sujeito não encontra descrição; conhecimento "do tipo que leva a pessoa a agir sem saber como age, em concepção oposta à da racionalidade técnica" (MONTEIRO, 2001, p. 133). O mesmo autor criou a categoria Professor Reflexivo que aponta para os diferentes momentos em que esse profissional pensa acerca da sua ação. Ao analisar e interpretar a sua realidade em ato, o professor faz uma Reflexão-na-ação. Na Reflexão-sobre-a-ação o professor nota retrospectivamente o que realizou. A produção de conhecimento, numa maneira pessoal de conhecer, ocorre quando o professor empreende uma Reflexão sobre a Reflexão-na-ação; o conhecimento emerge dessa prática refletida, invenção de novos saberes, quando as soluções são construídas através dos problemas cotidianos. O relato de Sebastião e Lília, os relatórios de José Vicente denotam aspectos descritos por Schön, entretanto carecemos de outros indícios nos quais possamos ter acesso a esse conhecimento produzido pelos professores das oficinas.

Shulman (2014), mostra-nos que a carência acima descrita não está restrita à docência exercida por surdos e não surdos no Instituto, pois afiança que a sabedoria da prática foi a categoria menos estudada e codificada na Educação.

No âmbito da Educação de Surdos esse debate interessa quando o autor alerta que a amnésia individual e coletiva a respeito desse conhecimento provoca a perda das melhores criações dos educadores "por seus pares contemporâneos e futuros" (p. 212). Assim sendo, o ensino é conduzido sem que os pares tenham oportunidade de presenciar, partilhar; não fazemos uma história da prática. E essa elaboração fortaleceria a produção constante da identidade profissional.

Lilia rememorou que a troca com os professores mais experientes não era estimulada, menos ainda com os colegas das Oficinas Profissionalizantes. Por outro lado, Freitas (2016) avaliou que a programação curricular do Curso Normal do Instituto consubstanciou "o programa institucional por meio da socialização e interação dos agentes escolares" (p. 89), da mesma forma o Curso de Especialização de Professores no Ensino dos Deficientes Auditivos (1981-1985), que formaram os futuros professores concursados.

Diante dessas referências continuamos a indagar sobre uma situação de isolamento desses professores surdos, em relação aos demais colegas. O mesmo acontece ao considerarmos a memória dos alunos e professores do quadro ativo, a ponto de termos descrito os mesmos como professores furtivos. Temos reforçada a hipótese de que tal invisibilidade também se deve à área na qual lecionavam, a Educação Profissional.

No Brasil, o Ensino Profissionalizante iniciou após a vinda da Família Real Portuguesa. As tarefas que exigiam emprego de força muscular eram executadas por pessoas escravizadas e nas oficinas, nas quais os mestres de ofício eram na maioria europeus e os aprendizes pouco hábeis poderiam enfrentar mesmo castigos corporais. Foram implementadas Casas de Educandos Artífices em dez províncias, entre 1840 e 1865. Tais "instituições, eminentemente privadas, foram surgindo para atender às crianças pobres e órfãs (...); tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação a ofícios" (ESCOTT & MORAES, 2012, p. 1494 apud VIEIRA & SOUZA JUNIOR, 2016, p. 155). Os autores retratam as mesmas oficinas descritas pelo Diretor Tobias Leite e inferem que a oferta de Educação Profissional começou revestida de uma perspectiva assistencialista, para amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias. Perfil aderente aos surdos do Instituto.



Além de iniciativas para formar artífices e profissionais, houve investimentos para formar professores para esse segmento educacional. Seria relevante encontrar indícios de intercâmbios entre o Ensino Profissionalizante oferecido no Instituto com instituições como a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, fundada em 1917 e fechada em 1937 (MACHADO, 2008). A autora levantou que essa escola, teve 5.301 matriculados, habilitando somente 381 professores (309 mulheres), em sua grande maioria para atividades de trabalhos manuais em escolas primárias. Num número inferior chegou a formar professores, mestres e contramestres para escolas profissionais.

Em 1942, foi publicada a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Art. 53), sem resultados práticos. Porém, em 1947 houve o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, no Rio de Janeiro, que durou “um ano e três meses, iniciativa da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial – CBAI, uma inspiração da Usaid (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)” (p. 11). O Art. 59 da LDB nº 4.024/1961, regulamentado em 1967 e 1968, estabeleceu que os professores formados em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, atuariam no Ensino Médio e que os formados nos Cursos Especiais de Educação Técnica habilitados para disciplinas do Ensino Técnico. Antes desta regulamentação, o MEC, em 1961, publicou a Portaria Ministerial n.º 1.41/1961, estabelecendo normas para registrar Professores do Ensino Industrial e o Conselho Federal de Educação emitiu parecer (parecer CFE n.º 257/1963) aprovando “o curso especial de educação técnica em cultura feminina, destinado a formar o magistério de economia doméstica e trabalhos manuais” (p. 11).

Gariglio & Burnier (2014) asseguram que na área do Ensino Técnico considera-se que “para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplina(s) que se vai lecionar. O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da Educação” (p. 940), mas visto como um profissional de outra área na qual lecionar é uma das suas atividades. Citam Oliveira (2005) que afirma haver uma política de não formação quando se tratava deste segmento instrucional, ou quando muito, “como algo especial, emergencial, sem integralidade própria e viabilizando propostas de

formação aligeirada e superficial, que carece de marco regulatório” (GARIGLIO & BURNIER, 2014, p. 940).

Parece-nos, pois que os professores do INES estavam recebendo tratamento semelhante aos colegas do segmento. Pode ser uma das razões que explica o acontecido quando da luta pelo enquadramento. Lília descreveu e Sebastião e José Vicente lembraram que parte de colegas do Instituto entendiam que apenas os professores de línguas deveriam ser enquadrados como Professores Especializados. Reiteramos que o caso do INES confirma a carência de estudos sobre o tema<sup>135</sup> (GARIGLIO & BURNIER, 2014).

Os relatórios do Professor José Vicente, ainda que sintéticos, evidenciam atuação docente não restrita à instrução na técnica. Percebemos sua atenção ao desenvolvimento dos alunos em outros aspectos. Concordamos com a Professora Lília quando nos assinala que o duplo desenvolvimento professor-aluno era realizado a partir do interesse do professor em aprender e de estar atento à sua intuição no contato com os alunos. Tal potencialidade poderia ter sido aumentada se houvesse um trabalho integrado entre todos os docentes, mas como a professora ainda enfatizou, a aproximação não era recomendada.

Portanto, notamos que os professores das Oficinas Profissionalizantes não estavam ocupados apenas em ensinar um ofício. Do mesmo modo, o conhecimento que produziram com os alunos pode estar perdido em definitivo se não encontrarmos outros *rastros*. Os “ses” aqui utilizados apontam mais para o que virá do que sobre o que já aconteceu; almejam consolidar o que refletimos sobre o realizado *agora*, observando o que foi ontem.

Tendo sido professores surdos de alunos surdos, o impacto do encontro também superou as baixas expectativas quanto ao potencial desses alunos, tanto no INES quanto em outras escolas. Assim o é quando na dissertação de Costa (2007) os surdos entrevistados narram o que aprenderam com o furtivo Professor Sebastião Orlandi. Seus alunos adquiriram uma leitura de mundo, compreensão da vida por terem tido seu professor surdo oferecendo formação

---

<sup>135</sup>Os autores descrevem um levantamento inicial da produção acadêmica na área, após 1996. A questão não constou nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (1996 a 2001), Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino, de 1996 e 1998. Há duas dissertações (ALVES, 2001; FERREIRA, 2001) e um livro (PETEROSI, 1994), de 1994 a 2003. Sobre a formação continuada do professor, Araújo (2004) levantou diversas fontes entre 1996 e 2004 e identificou apenas um trabalho em 395 estudos.

em língua de sinais, e contribuindo para a aquisição oral. O professor transitava entre dois mundos. Lamentável que esse trânsito precisasse ser caracterizado como insurgência e menos como colaboração e aproximação entre os grupos.

Pode haver quem questione a forma de ingresso dos professores surdos, hoje aposentados, na carreira no Instituto, sem concurso, indicados pela gestão, sem formação. Ideal seria o ingresso por concurso público, impessoal. Eles seguiram uma prática que era comum à época.

Os surdos, sem adequada orientação e diante de comunicação ineficiente, estavam mais vulneráveis ao clientelismo e ao controle dos gestores. Rocha (2009) afirma que nos anos 1950 houve o maior número de contratações de professores surdos. Porém, eram contratações frágeis, com base na CESB e no máximo na Verba 3, como já descrevemos no Capítulo sobre o Professor Sebastião. A desobediência à norma constitucional estava mais ligada aos interesses dos grupos que dominavam ou pretendiam dominar a administração pública. Paradoxalmente, por meio desse revés, adultos surdos influenciaram a formação das novas gerações, desenvolveram expressões das culturas surdas, dentre as quais destacamos a língua de sinais. Disseminaram também sua língua entre os colegas que não eram surdos e reconheceram sua relevância.

Quando o concurso público para cargo efetivo foi implementado, não percebemos sinais incontestes da continuidade de ingresso de surdos como trabalhadores. É necessário verificar, todavia se há indícios de que a admissão acontecia nas funções terceirizadas, como inspetores de alunos, instrutores de Libras. Por outro lado, os concursos atuais não nos tranquilizam porque, pesquisadores interessados e os próprios surdos, têm publicado obras avaliando a sua docência. Um levantamento sobre professores surdos foi apresentado na Introdução desta tese. Sublinhamos que a disciplina de Libras é tema presente em todas as obras encontradas as quais descrevem pesquisas que abordam o caso de professores surdos na Educação Básica e Superior. A maioria reconhece a importância da presença dos surdos como professores, indicando a necessidade de reflexão acerca da sua formação, falta de condições equitativas para a contratação e atuação limitada ao ensino da Libras.

Reis (2006) identificou a construção de uma pedagogia dos surdos, que seria a “tentativa de reconstruir no espaço educacional a experiência visual, das

políticas e histórias passadas aos alunos” (p. 91). Uma pedagogia diferente da exercida pelos professores ouvintes porque composta por elementos apropriados às necessidades pedagógicas dos surdos e presentes na cultura, que são a língua de sinais, a identidade e a diferença. A autora chama a atenção para posturas como reflexão pedagógica, criação e aperfeiçoamento didáticos. Entretanto, considerando como muitos desses professores estão em escolas para surdos nas quais os ouvintes docentes são maioria, esses estabelecimentos precisariam “incorporar e endossar as novas práticas” (p. 93) produzidas pelos colegas surdos.

Nas narrativas dos professores surdos e dos alunos, foi confirmado o impacto da presença de pares durante a formação. Colaborou com o processo de construção de sentidos e provocou desenvolvimento de potencialidades de todos os envolvidos. Processo que não cessa com o avanço da idade cronológica e ganha outros contornos quando consideramos o ensino superior.

Em 2015, Reis pesquisou os professores surdos que atuavam no Ensino Superior e naquele ano somavam 174 em instituições federais. Nos resultados temos a transcrição completa de cinco entrevistas com professores que contavam com mais de cinco anos de experiência no segmento. Destacamos abaixo um trecho das considerações finais.

O contemporâneo se apresenta para que nós, os professores surdos construamos nossos direitos na Educação Superior. A ação pelos professores surdos contra um status que nos parece injusto no sentido de que nos discrimina, subalterniza e prejudica na Educação Superior mostra que nossa posição é de atores a exercer papéis próprios, atores agentes de mudanças. Professores surdos que podem e devem ser líderes voltados para questões urgentes e necessárias de políticas a serem gestadas no próprio espaço de negociação. No entanto, se não agirmos, pode significar realizar atos contrários. Somos sujeitos do processo. Existe uma dinâmica, uma força conjunta entre os professores surdos. Força interna da cultura surda, os movimentos de embates que os professores surdos estão fazendo. Luta surda que constrói. Importante construir pelos espaços de negociação, romper com possíveis meta-narrativas cristalizadas da subalternidade e fazer valer nossos direitos às políticas diferenciadas necessárias entre professores surdos e ouvintes (p. 2015).

Procurando marcar *rastros*, Reis (2015) relatou o registro da primeira professora surda a integrar o quadro funcional de uma universidade. A professora Myrna Salerno Monteiro ministra a disciplina Libras na Faculdade de Letras, do Departamento de Linguística e Filologia da UFRJ. A vaga foi solicitada

com a argumentação da Professora Lucinda Ferreira Brito, pesquisadora de Linguagem e Educação de Surdos naquela universidade. Em 1997, cinco anos antes da Lei n.º 10.436/2002 que reconheceu a língua, foi implementada a Disciplina Optativa *Estrutura e funcionamento da Língua de Sinais Brasileira* no Currículo de Letras e Fonoaudiologia da UFRJ.



Figura 85: Foto no Currículo Lattes da Professora surda de Libras Myrna Salerno Monteiro. Desde 1997 atua na UFRJ

É possível que encontremos novos *rastros* de outros professores surdos que atuaram em outras universidades e escolas. No entanto, é bem provável que tenham lecionado sem o uso de Libras.

Observamos que é muito comum a inserção de surdos nas Artes. Como esse fato influencia a expectativa de atuação profissional dos surdos? No momento, interpretamos que esse fenômeno pode reforçar a ideia de trabalhadores não intelectuais, porque as Artes ainda não são valorizadas - vide debate sobre currículo e formação nesse campo. Por outro lado, as histórias dos surdos como Antônio Pitanga, denotam que eles experimentam maior aceitação social no meio artístico. As Oficinas Profissionalizantes também exigiam certo grau de capacidade artística.

A narrativa dos estudantes do CAP/INES e dos próprios professores ativos reforçaram algumas indagações que se referem ao INES: Professores surdos lecionarão apenas a disciplina de Libras? Surdos lecionarão apenas para alunos surdos, com exceção da Libras como segunda língua para ouvintes? Será que limitar os surdos à docência na língua de sinais e Pedagogia Bilíngue para Surdos não seria uma nova forma de impedi-los? Pode expressar uma espécie de permissão de ir até esse ponto?

A inserção de surdos como professores tanto no INES, para ensinar seus pares e ouvintes em inclusão no Ensino Superior, quanto em outros estabelecimentos tem relação com *o lugar das línguas na subjetividade*. Esse tema atravessa as existências singularizadas pela surdez, independente da

língua que utilizam. Interessar-nos pelas línguas de sinais, valorizá-las é um ato político. Se assim não o fizermos talvez esse professor seja inserido, mas não seja incluído de fato.

Ana Dorziat (2016), em sua palestra no II Surdez em Foco, formulou um questionamento que nos interessa: “se o currículo é vida e cultura e não só transmissão de conhecimentos, como ainda temos tão poucos surdos atuando na docência? Parece que permanece o tutelamento ouvinte em relação aos surdos.” No evento, informou que na UFPB há instrutor surdo e não professores de Libras. Avaliando as narrativas e os documentos indagamos se os efeitos desse tutelamento não estariam presentes também quando os próprios surdos não chegaram a se reconhecer como docentes - como aconteceu quando os professores ativos não sabiam/consideravam os aposentados como professores.

*A atuação de professores surdos na educação de pessoas surdas é uma realidade antiga no mundo. Devido ao limite eurocentrado deste estudo – autocriticamo-nos - foi possível perceber surdos nesta atividade sobretudo na França. Percebemos, com ajuda de Sacks (1998), que a diminuição de surdos atuando como professores ocorreu quando houve a aceitação da língua de sinais e o incremento da procura por técnicas que ensinavam a falar. Ou seja, não aceitar a surdez como heterogeneidade humana implicou - ao menos como um dos fatores - em não podermos contar com surdos educando seus pares.*

Para que uma pessoa surda possa adotar uma carreira é imprescindível que existam *Expectativas* positivas com relação ao seu potencial de realização. Da nossa referência na Psicologia Histórico-Cultural afirmamos que o desenvolvimento de um ser da espécie humana não depende apenas dos recursos do indivíduo. Para o desenvolvimento pleno dos seres humanos concorrem uma série de fatores, abrangendo aqueles ligados ao modo como nossa espécie transforma a realidade. A pessoa surda, e outras maneiras de sermos, desenvolvem-se porque somos instigados a aprender, porque convivemos com pessoas que nos querem provocar, motivar. Entretanto, se entre as *condições de vida dos surdos* está, viver entre pessoas com deficiências para interagir com diferenças, pode ser que eles não aprendam, não se desenvolvam, não se entendam como uma possibilidade entre tantas de ser no mundo. Suas vidas podem ficar embotadas até que as condições se tornem mais

propícias. Se delas, pessoas surdas, nada esperarmos e se elas acreditarem nisso, carreira profissional, realização pelo trabalho - entre tantas outras - não será uma opção de vida.

## **DAS LIÇÕES**

Assimilamos melhor ou pela primeira vez alguns fenômenos a partir do contato com os *rastros* que percebemos. Por esse motivo afiançamos que as narrativas nos proporcionaram *Lições*. *As narrativas confrontam as versões sobre o tempo vivido*. A princípio conjecturamos que a maioria dos professores surdos do quadro ativo do INES não reconheciam os antigos professores das oficinas, mas nos vimos diante *De um duplo desreconhecimento*. Identificamos *Dilemas e questões que não ficaram no passado*. Ampliamos nossa convicção acerca da premência de reparar na *percepção sobre as conquistas das minorias*.

### **As narrativas confrontam as versões sobre o tempo vivido**

Tempo e temporalidade ganharam uma dimensão inesperada na pesquisa. Os professores aposentados nos envolveram e instigaram quando deveriam ter ajudado apenas a lembrar: houve outros surdos como professores no Instituto. Procuramos manter o foco nas narrativas e não tentar constituir uma pesquisa histórica. Envolver-nos com a rememoração sem buscar beatificar ou desdenhar os sujeitos; importa-nos os efeitos do que fizeram porque os mesmos continuam a repercutir nas *durações*.

Interessamo-nos mais pela forma como os sujeitos se narram e como rememoram experiências coletivas. Esperamos que pesquisadores da História localizem e divulguem novos dados referentes à História da Educação de Surdos e à História dos Surdos. Melhor seria uma História de Surdos por eles mesmos. Berthier é um exemplo pelo esforço que fez, questionando afirmações sobre surdos. Que as versões dos surdos sejam difundidas para mais pessoas. Não nos ocupamos muito pela interpretação especializada que se oficializa e, ao mesmo tempo, tenta deslegitimar as versões dos sujeitos diretamente interessados na compreensão dos fenômenos que envolvem suas existências.

Admitimos que não aprofundamos o potencial conceitual dos autores que consultamos. Identificamos diferenças entre eles, em especial entre Bergson e Benjamin, mas consideramos também que os aspectos destacados provocaram um diálogo mais complementar que opositor.

Seja pela Educação (CUNHA, 1997), pela História oral (JOUTARD, 2000; VILANOVA, 2000; GROHS, 2015), pela Psicologia (BRUNER, 2001) ou na Filosofia por Benjamin (1987, 2012) e Bergson - a partir de Barreto (2007) e Carvalho (2012) -, apostamos na narrativa porque dela poderia vir - e veio - uma maneira de compreender a experiência que envolve subjetividades longe de pretender ser subjetivista.

Apostamos na narrativa, que tão relevante quanto a pesquisa histórica, diz respeito ao modo como as pessoas entendem e contam, rememoram as suas histórias, seus percursos e os dos seus pares ou coletivos aos quais pertencem. Se a memória é um fenômeno da consciência, como perceber a relação entre as pessoas em um lugar como o INES? Que *durações* têm sido possíveis? Que *rastros* ficaram? Que *rastros* se apagaram? Que *rastros* nós hoje precisamos reforçar? A ação possível é sobre os *rastros* que essas pessoas deixaram? Qual a relação entre esse esforço e a construção de uma educação efetiva de surdos? Tal esforço interessa apenas no caso de pessoas surdas?

As narrativas e nossas referências teóricas confirmaram que a relação entre as pessoas que constituem o INES, ou outras escolas, influencia diretamente a formação oferecida aos alunos surdos. Neste *agora* estendido, até que mudemos nossas convicções, a única ação sobre os *rastros* que entendemos ser possível diz respeito, a sua divulgação e reflexão. Apreendemos que eles é que agem sobre nós, provocando-nos a compreender a *duração*, o *prolongamento do passado no presente*. Não é um tempo estendido, mas, *compartilhamento e intuição de sermos parte de um todo indivisível que nos atravessa*. Irreversível, esse tempo nos auxilia à construção de novas experiências nas quais não precisamos - nem devemos - repetir os equívocos.

Com isso aprendemos que novos *rastros* ampliarão nossa capacidade de construir a Educação - no seu sentido mais amplo - que surdos e outras singularidades desacreditadas e interdidas, reivindicam. Portanto, a cooperação para alcançá-los é imperativa. Modestamente, tentamos esse



movimento, aderimos a ele, divulgando ao máximo aqui o que conseguimos encontrar - e alguns desses materiais só não estavam bem marcados. Quanto mais invisíveis estiverem menos memória, menos perceberemos a *duração* relacionada com a Educação dos Surdos.

As interpretações variadas, as versões, são provocadas por motivações diversas, desde filiações político-ideológicas até a luta por singularização - se não for a mesma coisa. Há versões sobre *quem* foi e fez o *quê* na Educação de Surdos. Em geral, sua divulgação está ligada à proximidade dos mecanismos de legitimação; os científicos são preponderantes.

Strobel (2008) considera que versões oficiais costumam ocultar sinais de opressão, que a história de surdos muitas vezes é descrita a partir do “imaginário do ‘outro’” (p. 80) e disponibiliza narrativas de surdos que sofreram abusos e foram proibidos de “compartilhar uma língua cultural do povo surdo” (p. 113), que reclamaram e não foram ouvidos, ao contrário do que aconteceu com os alunos surdos do Instituto em 1950. Aliás, como nesse caso, os abusos sofridos por internos surdos de uma instituição particular em Curitiba, só viram a série de abusos ser interrompida após a atitude dos familiares e divulgação pela imprensa (STROBEL, 2008).

Outros exemplos da divulgação de versões por meio de mecanismos de legitimação são as estratégias utilizadas para organização e realização do Congresso de Milão, de 1880 e as teses que impõem a ativação da audição ou da fala como única condição para educar surdos.

Porém, sublinhamos que além de atuar como movimento social, desde muito tempo, já no século XIX, quem sabe antes, os surdos - uma parte deles - têm problematizado as versões que tentam negar suas singularidades. A diversidade na qual a surdez é um dos traços não se restringe à identificação com culturas surdas. Como exemplo de questionamento foi apresentado por Álpia Couto-Lenzi (2004), que divulgou e comentou o Manifesto dos surdos oralizados aos Senhores Senadores. São singularidades surdas não identificadas com as línguas de sinais.

O manifesto, assinado por 203 pessoas surdas oralizadas, questionou o Projeto de Lei n.º 131/1996 sobre a legalização e obrigatoriedade da Libras. A autora considerou as *“justificativas, esclarecimentos e principais reivindicações,*

(...) *muito mais importantes do que simplesmente 'legalizar' uma língua de sinais*" (p. 198, grifo da autora), quais sejam: falta de informação sobre surdez; opção pela Língua Portuguesa oral ser dos surdos e dos pais; que todos os fatores que impedem os surdos serem oralizados poderiam ser resolvidos pelo poder público; que todos os surdos, oralizados ou não, precisam aprender a ler e escrever; que no Brasil era cada vez maior o número de surdos oralizados devido aos recursos fonoaudiológicos e dos aparelhos; e, que o governo, o qual já "financia o tratamento de AIDS" (p. 198), poderia financiar as crianças que não têm meios. Ainda para questionar a "obrigatoriedade de língua de sinais" (p. 199), Couto-Lenzi (2004) apresenta o depoimento de uma pessoa surda, Maria Lúcia Rossi de Castro sobre o direito dos surdos à oralização, transcrevendo trechos do livro *História de Minha Vida*, de Helen Keller, dos quais destacamos: "Havemos de falar e havemos de cantar, porque Deus quer nossas palavras e nossos cantos" (p. 199).

Cada parte considera seus argumentos e versões verídicas em relação aos dos outros. Contudo, não acreditamos que se trata, necessariamente, de versões eticamente condenáveis - poucas as são ao meu ver, como as pesquisas que Itard realizou com surdos. Há um problema quando nós pesquisadores não afirmamos que esta ou aquela opção conceitual se baseia na forma como entendemos o fenômeno; sempre parcial. Será que estaríamos dispostos a mudar nossas apostas se os resultados nos provocassem? Vigotski foi capaz; se bem que, ele não mudou a convicção teórica, mas a forma de entender a "mímica" como língua. Isso diz menos respeito ao debate atual sobre paradigmas científicos, tal como aparece no século XX, e mais sobre afirmar nossas convicções pelo esforço em negar as outras; talvez também se refira à disposição de obter resultado previamente definido.

Notamos que a luta pelas versões envolve a necessidade constante de rever o que é divulgado sobre as concepções acerca da Educação de Surdos e sobre si, no caso dos pesquisadores que se tornaram referência. Como exemplos, citamos Skliar que divulgou, sem que soubesse, avaliações incoerentes sobre Vigotski fundamentado em textos que adulteraram as obras do bielo-russo, o que pode ter sido bastante prejudicial ao campo. Álpia Couto-Lenzi (2004), por outro lado, precisou desmentir Márcia Goldfeld, autora do livro

*A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. A Professora Ápia declarou que Goldfeld, “uma professora universitária” (p. 183), afirmou: “Couto afirma que ‘não é possível ensinar linguagem’” (p. 183), porém, foi esclarecido que era uma citação a Humboldt, a quem Couto-Lenzi (2004) recorreu para “que se compreenda que a linguagem para ser adquirida precisa ser vivenciada através de situações de comunicação” (p. 183).

As versões sobre os acontecimentos expandem as formas de interpretar o passado. Elas nos ajudam a lembrar para não repetir. Sem condição de retornar a um ponto e reverter os eventos, podemos interpretar os mesmos, ou suas versões e mudar os rumos futuros. Se tomarmos como exemplo a Revolta dos surdos em 1950: é muito improvável que outros alunos tenham que denunciar como agressores aqueles em quem devem confiar e respeitar. Todavia, estejamos atentos para a baixa expectativa, para outras violências, para o esquecimento.

Refletir sobre o passado não é o mesmo que instaurar um tribunal, nesse ponto concordamos com Rocha (2009). A história-tribunal estaria fundamentada numa lógica de opressores (ouvintes/oralistas) *versus* oprimidos (surdos/gestualistas), simplista e dicotômica. Não obstante, estamos atentos aos contextos, aos conflitos, ao jogo de forças, às opressões e resistências, à tentação de nos identificar com este ou aquele narrador como quem escolhe um herói ou uma heroína. As narrativas que provocamos e que identificamos em diferentes documentos afirmam que sim, há opressores, há oprimidos, há resistência, há sofrimento e conflitos que levam(levaram) mesmo à morte. Strobel (2008), por exemplo, oferece depoimentos que narram abuso sexual e exploração do trabalho de surdos numa escola privada no Paraná. Ao mesmo tempo, a todos os movimentos, independente das motivações, podemos dirigir críticas. Porém, negar a opressão, negar as práticas de submissão as naturaliza, reforça seus efeitos. Deslegitimar as narrativas provoca esquecimento; o que parece relacionado com a diminuição das forças de resistência.

Desse modo, a noção de *passado* que defendemos - que não são as únicas, entretanto, perfazem um quadro minimamente coerente às nossas escolhas éticas - não deve ser confundido como “um devir para o passado” (p. 124), não parece ter sido “uma armadilha para nos perdermos dele ou nele” (p.

124). De onde falamos hoje, *podemos* olhar para o *passado* de diferentes formas, vislumbrando seus diferentes escombros e dando a eles novos significados. Se o que já ruiu pudesse ser mudado, o que seria? O grande evento humano de opressão dos homens entre si, mais especificamente os eventos que impediram aos surdos de ser, simplesmente. Gostaríamos de olhar para o *passado*, impedir a catástrofe que acumula “ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés” (BENJAMIN, 1987, p. 226), de “acordar os mortos e juntar os fragmentos” (p. 226); mas se “o anjo da história” (p. 226) não pode fazê-lo, nós podemos menos. Entretanto, os significados sobre o *passado* estão em permanente construção. Essa ação *pode* servir para não me perder no *agora*, nem aguardar pelo *amanhã* por uma causalidade atuante. Sublinhamos o verbo *poder* para lembrar que não há garantias de que estaremos sempre bem localizados nesse nosso movimento na temporalidade. Pela avaliação dos escombros pode ser possível construir o que queremos fazer de diferente.

Senão vejamos uma questão provocada pela versão da Educação de Surdos no INES configurada em Rocha (2009, p. 118, grifos da autora). Ela nos oferece a rememoração da Professora Regina Morizot, fonoaudióloga e psicanalista e que seria a principal assessora da Diretora Ana Rímoli e que identificou aquele tempo “como um tempo muito especial” (p. 118). Rocha (2009) apresenta o depoimento: ““(…) havia um espírito otimista, muita alegria e proximidade com os alunos”, cujas 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” (p. 118). Rocha (2009) afirma que durante a década na qual aquela gestão aconteceu “o verbo era *falar* (p. 118, grifos da autora). Que a concepção “muito difundida nas narrativas sobre esse período” apontam “à proibição da *comunicação gestual*” (p. 118, grifos da autora) não coaduna com as iniciativas da gestão, pois a mesma contratou “um número significativo de ex-alunos, quase trinta, que vão assumir as oficinas profissionalizantes e, também atuarão como inspetores” (p. 118, grifos da autora). Que considerando tudo isso, que sentido faria “contratar os surdos para atuarem com alunos surdos (...) já que proibir a comunicação gestual entre surdos seria impensável” (p. 118)? Apresenta o depoimento da Professora

Norma Nunes de Souza que assegura “sempre usei sinais e fala, conjuntamente, em minhas aulas” (p. 120).

Portanto, Rocha (2009) afiança que “vamos encontrar iniciativas dessa gestão [da Diretora Ana Rímoli] que não confirmam esse ideário de proibição. O desestímulo, sim, mas a proibição, não”. Freitas (2016) nos proporciona um relato de tal desestímulo. A Professora Rosalie Griner formada por Ana Rímoli, professora da Disciplina Didática Especial para Surdos no Curso Normal, afirmou que ela “ ‘dava aulas para a gente com braços cruzados, para mostrar que deveríamos fazer assim com os alunos, para não fazer nenhum gesto’ ” (p. 97)

Próximo ao final dessa argumentação Rocha (2009, p. 119) afirma que “até o final da década de 1950 (...) a linguagem sinalizada (língua de sinais) na grande maioria dos projetos de ensino para surdos não era estimulada nos processos de aquisição de linguagem escrita”, menos ainda de linguagem oral.

Acreditamos que a pergunta acima foi respondida anteriormente, mas interessa-nos outra: qual é a diferença entre afirmar que a língua de sinais era proibida ou não recomendada?

Das tensões e impasses apresentados sobretudo por Lilia, Sebastião e pelo Aluno do DESU 1, em tempos diferentes, fora outros depoimentos ofertados por Freitas (2016), narraram o uso furtivo da língua de sinais, reiteram que não podiam usá-la abertamente. Como Rocha (2009) anunciou, são narrativas que rememoram de maneira diferente da versão que a gestão administrativa e as pessoas a ela ligadas divulgaram. O que seria mais verdadeiro, a afirmação de Lilia acerca do Instituto como um lugar de difíceis relações, de isolamento ou a memória de um lugar aprazível presente no depoimento de Regina Morizot? Acreditamos que ambas narram aquele tempo, referem-se às suas vivências. Aqui interessamo-nos pelas narrativas dos que se sentiram menos confortáveis - por exemplo com a proximidade das idades e desproporcionalidade da formação -, das versões que não estão comprometidas com o discurso oficial.

Qual a diferença entre a língua de sinais ser proibida e não ser recomendada? De que nos servem os eufemismos? A contratação de surdos como repetidores, mestres de oficina e inspetores seriam indícios de que não havia proibição da comunicação por sinais? Significa que podemos supor que a gestão admitia tacitamente que, ao fechar a porta da sala de aula da oficina, no

contato professor surdo-aluno surdo, enfim, seria possível alguma instrução? Ou seja, a furtividade pode ser entendida tanto como resistência, quanto como algo previsto na formação oferecida no Instituto? Será que deixaram de ser contratados surdos como professores somente a partir de 1974 por que a intenção era diminuir a “interferência” da língua de sinais nas salas de aula?

As narrativas interpelam as versões que se cristalizaram e nos ajudam a entender os escombros que ficaram; nos ajudam a perceber a *duração*.

### **De um duplo *desreconhecimento***

Inicialmente, percebemos que os Professores de Libras não reconheciam os aposentados como professores. Assim agiram os entrevistados, bem como Costa (2007) ao questionar a verdadeira caracterização de Sebastião. Vimos que as condições também não favoreceram esse reconhecimento. No caso de Costa (2007) Sebastião não se apresentou como professor, nem sua colega Álpia Couto-Lenzi (2004) o fez.

Depois, percebemos que os professores aposentados não citaram as atividades de monitoria e de assistência educacional e instrução de Libras. Num curto espaço de tempo eles conviveram com a implantação das mesmas, representando a introdução admitida da língua de sinais na oferta de ensino.

Portanto, houve um duplo *desreconhecimento* que entendemos estar atrelado à não visualização dos *rastros*, à falta de reflexão pública sobre esses *rastros*. A memória dos surdos, nesse sentido está comprometida. Pesquisadores interessados nas suas versões são aliados importantes, porém entendemos que cabe a eles, surdos, estarem à frente do processo.

O que fez alguns professores surdos não considerarem a docência dos pares das oficinas? O debate sobre Ensino Profissionalizante, mostra-nos um dos fatores que pode ter influenciado. Os surdos que estão graduados podem avaliar que os antigos professores não tiveram formação suficiente. Não nos esqueçamos que ficou pouco marcado o reconhecimento da *expertise* dos professores do INES.

## Dilemas e questões que não ficaram no passado

Há temas nos estudos sobre a surdez que desafiam as concepções evolucionistas sobre tempo e temporalidade: medicalização; aquisição de língua(s); estabelecimento de uma escrita de sinais; mudanças nas filosofias e políticas de formação de surdos sem participação efetiva dos professores.

Medicalizar a surdez corresponde a encarar os humanos que captam informações sonoras como um padrão e significá-la como doença. Quanto ao primeiro, apresentamos os argumentos de Vigotski que nos ajudam a questionar tal parâmetro, apostando na heterogeneidade de nossa espécie. Significar a surdez como doença é o mesmo que compreender todas as experiências com a surdez como anormalidade. Debate clássico na área médica, em especial por Georges Canguilhem (edição de 1978 de *Normal e patológico*), citado por Lobo (2015, p. 332) ao tratar da psiquiatria, o qual enfatiza que “a anormalidade foi a condição de possibilidade para a constituição da normalidade, tudo que excedia à ordem dominante, que transbordava dos controles sociais: transgressão necessária à instauração da norma”, bem como à sua manutenção. Esmeralda Stelling & Luiz Felipe Stelling (2016), mãe e filho surdo, escreveram o livro buscando orientar pais de crianças surdas e descreveram “múltiplas e possíveis compreensões que os surdos têm sobre surdez” (p. 69), sobre si mesmos.

Lobo (2008) nos apresenta os discursos médicos do século XIX e início do século XX, no Ocidente, que promoviam essa normalização. “Na escala das degenerescências e monstruosidades” (p. 61) os “surdos-mudos” eram citados logo após os imbecis. Eram objeto das atenções de médicos e educadores, “que em geral acumulavam as duas funções” (p. 61) - a cronologia das gestões do Instituto ilustra esse fato. Na Parte I, apresentamos os argumentos de Berthier, tornadas públicas em 1852, refutando as concepções de Itard, fundador da otologia, sobre as faculdades intelectuais e qualidades morais dos seus pares de 1821, o qual também foi criticado por colega médico Ménière, em 1853 (LAGE, 2016).

Contemporaneamente, as críticas à medicalização da surdez tem na ativação da audição pelo implante coclear (IC)<sup>136</sup> tema fulcral. O primeiro implante multicanal com discriminação frequencial foi realizado em 1978, na Austrália pelo professor e otorrinolaringologista Graeme Clark. Aprimoramentos tecnológicos, em 2012, permitiram cerca de 324.200 implantes em todo o mundo. Svartholm (2014) afirmou que na Suécia 90% das crianças surdas fizeram a cirurgia. Meynard (2007) afirmou que desde 2005, a surdez é considerada uma doença a ser mapeada na França. E Pinto (2013) informou que a triagem auditiva neonatal aumentou o número de cirurgia naquele país.

No Brasil, a primeira cirurgia foi realizada em 1977, pelo médico Pedro Luiz Mangabeira Albernaz. Em 1992, o implante coclear foi incorporado ao Sistema Único de Saúde (SUS) num conjunto de ações voltadas às pessoas com deficiência. Para defender a técnica, o médico afirmou que melhorava a qualidade de vida dos surdos porque “a surdez profunda é a mais incapacitante das doenças humanas, por isso qualquer coisa que possamos fazer para aliviá-la representa uma grande ajuda” (ALBERNAZ, 2015, p. 126). No mesmo trecho, o médico assegura que os implantes reduzem “as dificuldades de aquisição da linguagem” (p. 126), por isso as crianças surdas poderiam ser levadas às escolas comuns, “integrando-as na comunidade de ouvintes” (p. 126).

Alguns profissionais da área da saúde orientam os familiares a afastar seu filho com o implante das crianças sinalizadoras, argumentando que o uso da língua de sinais “poderia deixá-lo acomodado e prejudicar o difícil aprendizado da língua oral” (p. 22). Kelman (2015) avalia que ambos os meios de comunicação são complementares e aditivos e não excludentes. Com base nas suas pesquisas e em outros estudos brasileiros e internacionais, a autora recomenda estimular o bilinguismo em crianças com IC, pois “a pessoa que sabe mais de uma língua está melhor preparada para a vida” (p. 22). A Professora Patrícia Rezende, indicou na sua tese a necessidade de uma mobilização na qual se impeça que “o teste da orelhinha não seja um poder nas mãos dos

---

<sup>136</sup> “O implante coclear é um dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como ouvido biônico, que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, afim de ser decodificado pelo córtex cerebral.” Serviço de Fonoaudiologia do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho-UFRJ. Disponível em: <http://www.hucff.ufrj.br/fonoaudiologia>. Acessado em: nov. 2018.



especialistas em implante coclear” (2012, p. 151), a comunidade surda seja convidada a orientar as famílias que tenham bebês surdos, para que não haja o genocídio das línguas de sinais na infância das crianças surdas” (p. 151). Na sua avaliação o “ouvido biônico” tem sido interpretado como a concretização da redenção prometida no Congresso de Milão de 1880. A autora recomenda que as crianças com audição ativada devem ter acesso “a riqueza e a beleza da língua de sinais (LS) e da língua oral (...) sem que uma subalternize a outra” (p. 155), num espaço de negociação sem negar a Libras.

Observamos, portanto, continuidade da estreita relação entre Pedagogia e Medicina, envolvendo a sujeição dos corpos (LOBO, 2015), a visão clínica da surdez (VIGOTSKI, 1983; SKLIAR, 2001, 2016).

Acerca da aquisição de língua por surdos, expusemos como Vigotski compreendeu esse processo. Os argumentos de Berthier se aproximam muito do psicólogo, uma lástima que ele não os tenha conhecido em tempo oportuno. O francês denunciava o isolamento no qual viviam os surdos; fato que a sociedade deveria deplorar pelas consequências terríveis e fatais. Declarou ser falso e exagerado atribuir tanta ênfase na fala e na audição. Afirmou que a mímica era o meio para superação do isolamento e que os prejuízos sofridos pelos surdos-mudos decorriam do fato de serem considerados “como formando uma raça à parte, distinta da raça humana, à qual nenhum lugar está destinado” (BERTHIER, 1852, p. 49). Não encontramos no índice de autores no livro de Vigotski - ao menos na obra que consultamos - obras antigas, para o início do século XX, que descreviam a Educação de Surdos. Por que não houve outras pesquisas sobre as línguas de sinais? Será que ainda não as encontramos? Onde estavam essas obras quando Vigotski as procurava? Será que ele as ignorou? É impossível esgotar o assunto.

O Diretor Armando Lacerda também lutou contra a “mímica”. Declarou em 1942, “a mímica é e foi sempre o inimigo universal das línguas vernáculas. Na luta contra ela, o nosso Instituto terá de terçar armas ainda por algum tempo” (RIBEIRO, 1942, p. 70). Costa (2009) lembra as afirmações do diretor na matéria de Cecília Meireles quando apresentou a nova forma de ensino que seria utilizada no Instituto. A “mímica” seria substituída pela “dactylogia”, com dificuldade porque a “contaminação mímica” (p. 36) fazia “com que os surdos em

poucas horas se comunicassem entre si por esse meio instintivo e deficiente” (p. 36). Ao contrário da linguagem primitiva gestual, a datilologia, seria um meio “convencional, logo autorizado, permitido” (p. 36). Costa (2009) sublinha, e nós concordamos, que apesar de reconhecer o efeito da língua de sinais, recusou-se a usá-la de maneira declarada no ensino. Será que nós hoje reconhecemos de fato essa importância? O debate sobre implante coclear nos faz crer que não.

Com base na Psicologia Histórico-Social, depois de uma avaliação cuidadosa é que podemos indicar essa ou aquela forma de promover a aquisição ou a aprendizagem das línguas. A aquisição está relacionada com a apreensão espontânea, o que no caso dos surdos costuma acontecer com as línguas de sinais, provocados pelo ambiente social no qual eles aprendem e se desenvolvem. Portanto, não é um processo natural, pré-determinado, como, exemplo clássico, o reflexo de sucção no recém-nascido. A aprendizagem por sua vez, refere-se à instrução propriamente dita, na qual, por exemplo, os surdos precisam se apropriar da língua que não aprendem espontaneamente, mas dependem da ação de parceiros mais experientes, como os professores.

Percebemos que a maioria dos argumentos das filosofias para Educação de Surdos descrevem intervenções que antecedem a presença real de uma pessoa surda ou a alguma possibilidade de captar e processar sons. Evocamos mais uma vez a avaliação do psicólogo bielorusso para o qual a linguagem “devora como um parasito todos os demais aspectos da educação e se converte em um fim em si” (VIGOTSKI, 1997, p. 231).

Existe uma diferença entre tratar a aquisição de línguas no campo geral e orientar a aquisição de línguas para um caso específico, concreto. Preocupa-nos que a sutileza dessa diferença represente uma intervenção colossal na vida de tantas pessoas ao longo dos séculos. O tratamento do tema pelo campo poderia indicar os recursos que possibilitariam à pessoa surda concreta atingir a plenitude de seu desenvolvimento. Podia ser desta forma, mas não é.

Resgatamos uma citação de autores, presente no livro *Vendo Vozes*, que também dialogaram com Vigotski: “a surdez profunda na infância é mais do que um diagnóstico médico; é um fenômeno cultural com padrões e problemas sociais, emocionais, linguísticos e intelectuais que estão inextricavelmente ligados” (SCHLESINGER & MEADOW, 1972 apud SACKS, 1998, p. 76). Por

mais esses motivos divergimos de Rocha (2009). Há muitos aspectos ideológicos, políticos e econômicos influenciando a Educação de Surdos.

A escrita de sinais, outra questão que se desdobra no tempo, apareceu na pesquisa bibliográfica. Aguiar & Chaibue (2015) afirmam que *Mimographie, ou Essai d'Écriture mimique*, de Bébien, de 1825; é “a mais antiga escrita que conseguimos registros (...); ressaltamos que esta escrita e seu criador são por muitas vezes esquecidos nas bibliografias que se referem a estudos em LS” (p. 1). Após a informação fizemos um levantamento simples na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, em setembro de 2018, buscando três descritores: Escrita de sinais, SignWriting e Escrita das línguas de sinais. Identificamos no resultado de cada busca como os descritores apareciam e por isso eliminamos alguns. Observamos o sumário e as referências para constatar a inclusão do livro. No quadro a seguir, apresentamos o que constatamos.

Autores que correspondem ao descritor	Descritores			Tipo TCC. Cita Bébien?
	Escrita de Sinais	Escrita da Língua de Sinais	SignWriting	
	19 listadas 04 conferem	12 listadas 04 conferem	01 listada 01 confere	
ALMEIDA. Importância da escrita de sinais acoplado ao Ensino de Libras na ótica dos profs. de uma escola bilíngue para surdos na Cidade de São Paulo, 2016	Consta	Consta	Não	Dissert. Doc. não abriu
BARBOSA. A arte de escrever em Libras, 2017	Conta	Consta	Não	Dissert. Não
FERNANDES. Depoimentos de ouvintes universitários sobre a escrita de sinais, 2011	Consta	Consta	Não	Dissert. Não
GOMES. O uso de fóruns para o estudo da escrita da língua de sinais, 2009	Consta	Consta	Não	Dissert. Não
STUMPF. Aprendizagem de escrita da língua de sinais pelo sistema SignWriting. 2005.	Não	Não	Consta	Tese Sim

Quadro 7: Trabalhos de conclusão de curso que referenciam o livro *Mimographie* de Auguste Bébien, de 1825

Em nossa sondagem apuramos que há poucas dissertações e teses sobre o tema. Pelo menos um trabalho de conclusão de curso, já que não tivemos

acesso à dissertação de 2016, cita diretamente a obra do professor de Berthier, relação que apresentamos na Parte I.

O nome Bébien foi citado oito vezes na tese de Stumpf (2005), na qual não encontramos divulgada a relação entre ele e Berthier. Mais uma evidência da necessidade de rememorarmos *rastros* dos surdos. Aguiar & Chaibue (2015) não enfatizaram essa relação, ou não consideraram pertinente divulgá-la.

Para a pesquisadora surda Professora Marianne Stumpf (2005), Bébien não era somente um defensor da língua de sinais, porque reconhecia que a Educação de Surdos deveria iniciar pelo domínio dos sinais. A partir deles, a criança alcançaria a maioria como surdo fluente nesta primeira língua, incluindo a modalidade escrita da língua de sinais; bem como na língua do país somente na modalidade escrita. Afiança: “Bébien predisse, mas foi necessário chegarmos aos anos 60 para que os trabalhos do americano William Stokoe retomassem o caminho esboçado por ele” (p. 47). Interessante observação. Indagamos: por que um conhecimento construído no século XIX - até onde sabemos -, a partir das experiências dos professores surdos e de surdos, não mereceu atenção dos pesquisadores coetâneos, ou anteriores a Stokoe?

Sacks (1998) - citado pela autora na dissertação de 2009 - alertou quanto a situação. O autor nos afiança que Bébien “percebeu que a língua de sinais possuía uma gramática própria (portanto, não precisava da gramática francesa alienígena e importada)” (SACKS, 1998, p. 87). Mas a tentativa de compilar uma “Mimografia” (p. 87) com base na decomposição dos sinais não foi exitosa; “não houve a identificação correta dos elementos verdadeiros (‘fonêmicos’) da língua de sinais” (p. 87). Esclarece ainda acerca de um antropólogo E.B. Tylor que, em 1870, pesquisou língua de sinais, sendo o próprio amigo de surdos e fluente na língua. Sacks (1998) nos revela duas pistas importantes, as quais não foi possível seguir neste estudo. Cita o livro *Researches into the early history of mankind*, do antropólogo que revela “vários aspectos interessantes que discerniu na língua de sinais, e podia ter iniciado um verdadeiro estudo linguístico dessa linguagem se esse empreendimento não houvesse sido aniquilado, assim como todas as avaliações justas das línguas de sinais, pela conferência de Milão de 1880” (p. 87). A segunda pista é o livro *Sign Language: the study of deaf people and their language* (1985), de Kyle & Woll, no qual rememoram o que aconteceu,

“observando que Tylor conhecia a fundo a gramática da língua de sinais, a ponto de deixar claro que ‘os linguistas apenas a vêm redescobrimo nos últimos dez anos’ (KYLE & WOLL, 1985, p. 55 apud SACKS, 1998, p. 87, grifo do autor).

Todavia, acompanhando a ampla maioria dos pesquisadores, Aguiar & Chaibue (2015) citam Quadros & Karnopp (2004, p. 48) que, por sua vez atribuem a Stokoe “uma primeira descrição estrutural da ASL, demonstrando que os sinais poderiam ser vistos como composicionais e não-holísticos”. Evidente que a frase destaca a língua de sinais dos EUA (a sigla ASL deriva da língua inglesa), mas, especialmente pelo prestígio que os estudos estadunidenses foram conquistando na Educação de Surdos mundial, é considerada um marco na Linguística. As autoras, referências na área, não citaram Bébian na obra *Língua de Sinais Brasileira*, não chegando a debater notação ou escrita de sinais. Para tornar a língua de sinais visível aos leitores, são mostradas fotografias por meio de recursos gráficos (QUADROS & KARNOPP, 2004).

Aguiar & Chaibue (2015) citam Bébian por Oviedo, fonte de 2009 (p. 294), na citação direta abaixo

Considerado por seus contemporâneos surdos como o primeiro docente ouvinte que dominou com perfeição a língua de sinais (Berthier, 1839), Bébian foi além disso mestre dos pioneiros do movimento associativo surdo (Karakostas, 1993). O primeiro teórico de um modelo bilíngue para as escolas de surdos (Cuxac, 1983), o primeiro a demonstrar que os sinais dos surdos podem ser escritos a partir de uma análise de suas formas (Fisher, 1995), e o fundador da educação pública de seu país natal (Cuxac, 2004). Mas apesar de ser bem citado, Bébian é muito mal conhecido.

Ainda que possamos questionar a última afirmação é curioso ser Berthier uma das fontes. Antes de apresentar a notação proposta por Bébian, ainda citando Oviedo, afirmam que a mesma “tem muitas semelhanças com o sistema de notação proposto por Stokoe em 1960” (AGUIAR & CHAIBUE, 2015, p. 4). O estadunidense sabia da existência da notação francesa, mas não a considerava um antecedente da sua própria. Oviedo (2009, p. 295-296 apud AGUIAR & CHAIBUE, 2015, p. 4) afiança que, em 1960, Stokoe considerou a escrita de sinais de Bébian uma “engenhosa tentativa de desenhar um sistema de escrita para uma língua de sinais natural (Stokoe 1993[1960], pp. 12-13)”.

Sobre os esforços por uma escrita de sinais de nosso tempo, Carvalho & Morais Junior (2014) avaliam que “os novos recursos tecnológicos, talvez,

estejam colocando os surdos diante da possibilidade de escreverem no espaço através dos gestos. Uma nova Galáxia de Gutenberg” (p. 127) diante de nossos olhos pode estar tomando forma. São registros fílmicos cuja eficácia desafia a noção de que é preciso superar a condição de língua ágrafa para ser integrada no padrão logocêntrico da ciência que define o que seria ou não desenvolvido. No caso dos surdos, a quem cabe, ao fim e ao cabo, a avaliação da utilidade e premência de uma modalidade escrita da língua de sinais, apenas sugerimos rememorar e buscar os *rastros* das tentativas mais antigas.

A última lição que interpretamos como dilema que tem atravessado a área, diz respeito à situação dos professores quando das mudanças nas filosofias e políticas de formação de surdos. O traço comum para as *durações* é ser participado de alguma decisão para o qual não foram efetivamente convocados ou na qual foram deliberadamente impedidos.

Conforme citamos na Parte I, Sacks (1998) afirmou de que modo foi impedida a participação no II Congresso de 1880 de professores que utilizavam línguas de sinais no ensino, em especial os surdos. Quando os experimentos do médico Itard e sua pedagogia para promover a fala articulada foram incorporados no currículo do Instituto de Paris, Berthier e seus colegas que ensinavam usando língua de sinais enfrentaram muitas dificuldades.

No Brasil, Lilia Lobo e a narrativa dos professores Sebastião Orlandi, José Vicente e dos professores recém concursados abordaram situações que denotam limitações à atuação docente. Se por um lado aos professores do Ensino Profissionalizante a atuação era refreada, no que tange ao planejamento, por outro, por exemplo, Lilia, não nos descreve uma realidade muito diferente: as normalistas da sua turma não tinham contato com o público para o qual o Curso Normal se destinava; havia pouco ou nenhum contato com os professores mais experientes; vivenciou segmentação, decorrência direta do ponto anterior; recorreu, junto com seus colegas, à denúncia como estratégia para intervir na administração do Instituto. Tal atitude evidencia a deficiência na comunicação entre o Instituto e seus professores. Seus colegas surdos, responsáveis pelo ensino nas Oficinas Profissionalizantes, relataram dificuldades para compreender a vida funcional e exercer melhor aspectos pedagógicos do trabalho, para o qual dependiam da atuação de colegas ouvintes.

Os professores de Libras entrevistados afirmaram que o concurso e a habilitação permitiram o exercício de novos poderes. Como profissionais contratados por meio do vínculo com outras empresas e sem habilitação, não tinham oportunidade de planejar seu trabalho. Nas entrevistas narrativas eles expressaram o desejo por mudanças no Instituto.

Em novos concursos a elaboração dos editais e etapas de avaliação precisam equalizar as exigências legais, dentre as quais as habilitações, com a adequação ao perfil dos candidatos surdos, nas condições comentadas na Parte II. Entre as mudanças os Professores de Libras apontaram o estabelecimento de uma política linguística e proximidade com os familiares dos alunos do Instituto. Como ações a realizar, entendemos que a participação efetiva de toda a comunidade é imperativa e representaria um momento para romper com práticas que têm se perpetuado. Como avançar a educação de surdos sem trocas? Como permeabilizar os muros internos e externos do INES?

### **A percepção sobre as conquistas das minorias**

Esta última lição que identificamos reforça nosso argumento quanto à indispensável marcação dos *rastros* e rememoração das narrativas que envolvem os movimentos. Destacamos os movimentos das minorias sociais dentre as quais os surdos organizados (KELMAN, 2005). Apesar de seu pleito, são vistos como pessoas deficientes porque não têm a audição ativada sem intervenção tecnológica, ou não falam. As pessoas com deficiência, ou assim percebidas, são uma minoria na sociedade “porque não tem o poder de alcançar mudanças duradouras por conta própria” (SLORACH, 2011, s/p).

Chamou-nos a atenção a pouca divulgação sobre a atuação de surdos como professores, em especial de seus pares. A militância dos surdos advoga que o ensino de pessoas surdas não fique restrito às línguas de sinais, mas inclua história e expressões culturais produzidos por pessoas surdas.

Campello (2008) descreve mudanças na educação dos sujeitos surdos no Brasil destacando o Projeto *Pré-Técnico Especial*, desenvolvido no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - Unidade São José no início dos anos 2000. Inicialmente, o curso era voltado para que surdos

interessados, porém a maioria não era oralizada. Para preparar os surdos foi adotada a língua de sinais na instrução com a contratação de intérpretes e instrutores surdos. Os currículos foram modificados, implantando “as disciplinas de Língua de Sinais Brasileira, Cultura Surda, Movimentos Sociais com o intuito de repercutir a importância do ‘auto-estima’ dos próprios Surdos na sua condição de cidadão brasileiro” (p. 83).

De um tempo próximo do nosso *agora*, há pouco conhecimento sobre a afirmação dos mestres das oficinas como detentores de um saber especializado. Menos ainda de que tal fato não decorreu da benesse de autoridades, senão da luta de professores. Quando entrevistamos os professores Sebastião e José Vicente não chegaram a comentar o fato. Quando Lilia rememorou o movimento, seus colegas confirmaram. Assim sendo, podemos afirmar, com alguma segurança, que uma grande parte da comunidade do INES pode pensar que, após Huet, surdos só foram professores a partir de 2013, considerando a posse de diploma. Desvalorizados, tanto Antonio Pitanga quanto os colegas das Oficinas Profissionalizantes, não há motivação para procurar seus *rastros*.

Sobre o Concurso Público n.º 09/2012, os Professores de Libras nomeados comemoraram o fato destacando o empenho da Direção Geral. Importante reconhecer esse trabalho, todavia, a comunidade do Instituto já estava pressionando neste sentido, em especial dos alunos do GINES. Somaram-se as pressões externas para que as vagas de Professores de Libras fossem criadas. Vimos na Parte II que o governo estava obrigado a substituir o contrato terceirizado para suprir a oferta de atividade fim e organização do Instituto para cumprir as etapas para o concurso. Foram, portanto, uma série de eventos que provocaram a possibilidade de termos no INES Professores de Libras surdos, começando pela afirmação da língua, sua importância para a Educação de Surdos, obrigando o ensino e sim, ação administrativa também.

As narrativas que encontramos e provocamos nos convenceram que há muitos *rastros* encobertos. Eles demonstram singularidades a partir da surdez. Pelos *rastros* interpretamos existências que enfrentaram desinvestimento dos outros, falta de expectativa, submissão.

Apesar de todo revés, mudanças foram conquistadas. Todavia, aprendemos que as conquistas são provisórias. Movimento exige ação



constante. Talvez, após Condillac conhecer e aprovar o método do abade L'Épée (SACKS, 1998) e acontecer a mudança de concepção e acolhida dos surdos na Europa, atingindo a América do Norte, tenha-se acreditado que era definitivo; que não haveria retrocessos. A “era de ouro” dos professores surdos não durou muito. Sacks (1998) argumentou o impacto do Congresso de Milão [1880] na atuação de surdos como professores – antes do evento, em 1850, eram cerca de 50% e em 1960 foram reduzidos para 12%. Não nos enganemos novamente. Sem medo de parecer prescritivos, acreditamos que é preciso atentar que a luta pelos direitos dos surdos é contínua e exige de nós avaliação constante sobre o que, como, quando e com quem nos movemos. Se tentarmos nos mover sozinhos, sozinhos estaremos. Não são apenas os surdos que têm seus direitos ameaçados; há muitas singularidades ameaçadas. Juntar-se é boa estratégia mesmo que não seja nem tranquilo, nem simples.

## **DAS DÚVIDAS**

Delineamos a pesquisa que derivou neste documento como estudo de caso (YIN, 2001; GIL, 2009; COSTA & COSTA 2013; IVENICKI & CANEN, 2016). Propusemo-nos investigar a inserção de professores surdos do INES. Em concordância com Yin (2001), as entrevistas revelaram-se fontes de informações relevantes para nosso estudo. Por tratar-se de entrevista narrativa tal afirmação tangencia a obviedade, todavia, avaliamos que a partir deste procedimento, atrelado ao levantamento documental e bibliográfico, alcançamos debates que envolvem a própria Educação de Surdos como o quadro maior no qual o INES é uma instituição exemplar.

Além de *Interseções* e *Lições* que interpretamos do material produzido, tipificando o estudo de caso, os resultados nos proporcionam delinear generalizações naturalísticas a partir das *Dúvidas* que nos remetem a aspectos mais gerais da Educação de Surdos, para além do escopo do Instituto. As dúvidas são: *Quanto ao reconhecimento da língua de sinais, Acerca da adoção de filosofias e/ou metodologias de educação e ensino de surdos, Sobre a relação entre instituições exclusivas para ensino de surdos e instituições com inclusão de surdos e Sobre educação bilíngue de surdos*. São questionamentos,

indagações os quais afirmam a complexidade desse campo e pelos quais buscamos nos congregar a outros esforços de compreensão.

### **Quanto ao reconhecimento da língua de sinais**

No tocante a esse tema temos, na verdade, uma dúvida que se desdobra em duas interdependentes, reconhecimento da língua de sinais e designação a partir da língua de sinais.

Considerando o argumento de Benjamin (1987) sobre o dom humano de ser semelhante, donde presumimos que, quando surdos se encontravam ou conviviam com pessoas interessadas em se comunicar com eles, línguas de sinais foram inventadas. Provavelmente, esquecidas muito rápido e pouco desenvolvidas porque limitadas aos contextos imediatos. É de 1823 o relato de viagem de Maria Graham (1990 apud LOBO, 2015, p. 262) no qual cita “moças mudas, que já não são jovens, são muito interessantes. Muito inteligentes, compreendem a maior parte do que se diz pelo movimento dos lábios (...) Faziam-se compreender por sinais, muitos dos quais, posso mesmo dizer, a maior parte, seriam perfeitamente inteligíveis para os alunos de Sicard ou Braidwood (...), parte de uma família de oito crianças, quatro das quais são mudas”. Além disso, desde quando nativos indígenas usam língua de sinais<sup>137</sup>? Considerando que ambas informações são conhecidas no campo.

Considerando que, para a maioria dos pesquisadores, as línguas de sinais só foram reconhecidas em 1960, a partir do livro *Sign language structure*, do linguista William Stokoe. Que nesta obra o autor afirmou as línguas de sinais como sistemas linguísticos legítimos com sintaxe, léxico e capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças (QUADROS & KARNOPP, 2004).

Considerando que Sacks, em 1998, já nos proporcionava evidências de que a língua de sinais havia sido estudada no século XIX. Que os pesquisadores eram pessoas ligadas à comunidade de surdos e eram usuários da língua.

Indagamos: Por que até hoje só consideramos que as línguas de sinais foram reconhecidas apenas no século XX? Por que não consideramos o que argumentaram os pesquisadores surdos, como Ferdinand Berthier, e/ou seus

---

<sup>137</sup> A Professora Lucinda Ferreira Brito e a Professora Shirley Vilhalva pesquisam o tema.

principais professores e aliados tais como Bébian e E.B.Tylor? Esses *rastros* estavam invisíveis? Portanto, parece que limitamos a defesa da comunicação sinalizada dos surdos como língua segundo a norma linguística.

Considerando que o Art. 2.º do Decreto n.º 5.626/2005 considera “pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras”.

Considerando que o Departamento de Linguística e Filologia da Faculdade de Letras da UFRJ, em 1997 implementou a Disciplina Optativa Estrutura e Funcionamento da Língua de Sinais Brasileira no currículo de Letras e Fonoaudiologia. Que a Legislação Federal reconheceu a língua “como forma de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002) apenas cinco anos após.

Considerando que a normalização implica em imposição de padrões que tem solapado subjetividades, incluindo as surdas. Que adotamos tal interpretação quando denunciemos a medicalização da surdez. Que práticas de resistência costumam constranger a norma, seus discursos e práticas.

Considerando que pesquisadores da área, em especial Carvalho & Moraes Júnior (2014), têm descrito a linguistização da surdez. Ou seja, que apesar de rejeitar a medicalização, os movimentos sociais surdos aceitam “a naturalização linguística das línguas de sinais” (p. 30, grifos dos autores) ao afirmarem que a Libras é língua natural. Que os movimentos não percebem que ambos fenômenos são perspectivas “acríticas e objetivistas, fundadas no mito da neutralidade científica, resquício positivista dos quais são herdeiros tanto a linguística estrutural de Saussure quanto o gerativismo de Chomsky” (p. 30).

Considerando que identidades não são fixas ou essencializadas. Que “os surdos são compreendidos como sujeitos históricos que constroem e reconstroem suas identidades a partir do conceito de surdez como diferença cultural e política” (BATISTA, 2014, p. 65).

Considerando que, como minoria social nos termos que expusemos, os surdos buscaram o reconhecimento de seus direitos como humanos. Que foram alcançadas convenções e toda espécie de matéria legislativa. Que diante da incapacidade de superarmos preconceitos, assujeitamento e toda a repressão

ao que não é padronizado nas sociedades, tais documentos representam uma negociação possível, um anteparo para proteger a vida dos fora-de-padrão.

Considerando que o Decreto n.º 5.626/2005 também possibilitou a inserção da Disciplina de Libras nos currículos e conseqüente advento de professores da língua, entre outros aspectos que compunham o pleito dos movimentos surdos. Considerando que ainda há surdos que não se entendem como tais pelos motivos expostos na pesquisa. Que a maioria dos surdos são filhos de pessoas que têm audição ativa e têm, quase sempre, os primeiros contatos com outros surdos depois da primeira infância. Que há pessoas que possuem diferentes capacidades de processamento auditivo com o sem uso de equipamentos tecnológicos, com muita ou pouca convivência com outras pessoas surdas.

Indagamos: Identificar uma pessoa surda pelo domínio da língua de sinais - surdo é aquele que usa Libras - têm causado mais potência ou mais afastamento? Tal definição pode provocar um efeito normalizador entre surdos? Essa dinâmica está contida na resistência **dos** movimentos surdos? Em outros tempos, congressos, decretos, matérias legais de todo o tipo limitaram singularidades de pessoas surdas; diante deste Decreto todas as singularidades relacionadas com a surdez podem se sentir representadas? Como lidar com uma matéria legal que amplia possibilidades por um lado e parece impor desafios por outro? Tal normatividade está relacionada com o Conteúdo Programático do Concurso Público n.º 09/2012 no qual conhecimento da Legislação foi exigido em todos os cargos do concurso?

### **Acerca da adoção de filosofias e/ou metodologias de educação e ensino de surdos**

Na Educação de Surdos observamos a existência de abordagens que costumam incorrer numa defesa desta ou daquela filosofia de educação.

Considerando que a obrigatoriedade de aquisição de língua oral por surdos para sua educação é uma proposta secular. Que ao longo do tempo o emprego de novidades tecnológicas, por exemplo, para aproveitar os resíduos auditivos, atualizou essa orientação. Que nesta filosofia os métodos preconizam a adaptação dos surdos à(s) sociedade(s) cujo(s) funcionamento(s) precisa(m)

permanecer. Que na sucessão de gestões no Instituto pudemos notar ausências ou descontinuidades nas propostas formativas - apesar da baixa expectativa - as quais implicaram em graves prejuízos aos surdos e seus familiares - no que seguiram a tendência das gestões públicas na administração brasileira.

Considerando como exemplo de administração de filosofias e métodos as pistas existentes na transição entre a gestão dos Diretores Armando Lacerda e Ana Rímoli. Que a Diretora Ana Rímoli, embora sem experiência com alunos surdos - como boa parte dos demais indicados -, ao assumir a gestão do Instituto substituiu o método combinado (adoção de sinais e fala com foco na escrita) por outro com ênfase na aquisição de linguagem oral. Que, ao que parece, a maioria dos especialistas - exceto os da Escola de Vigotski interditados pela ditadura soviética - consideravam-no mais moderno àquela época. Que, anteriormente, para o Diretor Armando Lacerda o mais moderno era “a adaptação do método ao aluno e da máxima elasticidade na organização dos programas” (LACERDA, 1934, p. 11 apud SOARES, 1996, p. 105). Que embora o diretor tenha compreendido a surdez apenas como anomalia ou anormalidade, estava mais propenso a avaliar primeiro as condições de desenvolvimento dos alunos para depois indicar os métodos de ensino. Que o programa poderia adaptar métodos com objetivo instrutivo e educacional mantidos para atingir o máximo de cada um, de educadores e de educandos - seguindo tendências teóricas da Psicologia, sobretudo de Henri Wallon. Considerando que o ex-Diretor Armando Lacerda era pesquisador da área, mas foi impedido de realizar pesquisa no Instituto pela Diretora Ana Rímoli (Anexo J, p. 510).

Considerando que partidários de filosofias mais criticadas atualmente, voltadas para aquisição oral exclusiva, apresentavam posicionamentos baseados numa ética e coerências internas. Podemos ilustrar para o caso, a Professora Álpia Couto-Lenzi. Que esta defendia uma educação auditiva sistemática, utilizando a capacidade auditiva aproveitável dos surdos, com uso de tecnologia. Que neste sentido, indicava uma capacitação na técnica atrelada ao exercício de criatividade e expressividade com as quais os profissionais poderiam proporcionar aos surdos a vivência de diferentes situações de comunicação; condição para ambas era “acreditar realmente, na capacidade auditiva da pessoa surda” (COUTO-LENZI, 2004, p. 140). Que em 1986, auxiliou

a criação da Associação Internacional “Guy Perdoncini” para o Estudo e a Pesquisa da Deficiência Auditiva (AIPEDA) para, com a difusão do método que estava acontecendo, controlar o trabalho e evitar sua modificação. Que da Primeira Diretoria tomaram parte colegas servidores do Instituto, dentre os quais duas futuras Diretoras Stny Basilio Fernandes dos Santos e Solange Rocha, suas ex-alunas. Que a professora cita muitos casos de sucesso e que nas páginas do seu livro notamos uma pesquisadora comprometida com um trabalho que proporcionasse aos surdos desenvolvimento pleno. Que questionava a aquisição de Libras: “Como seria possível que os surdos não gostassem de se comunicar com as demais pessoas? Só se eles não fossem inteligentes, é que poderiam pensar assim... Mas, eles não o são, graças a Deus!” (p. 41). Neste último, aludindo aos casos de sucesso.

Considerando os estudos de Vigotski (1983), nos quais fica evidente que ele próprio percebia a “mímica” como empecilho. Que revogou tal compreensão quando percebeu que motivava e provocava a construção de sentidos no desenvolvimento dos surdos.

Considerando que outros autores criticam os discursos dos movimentos surdos porque neles compreendem dualismos e dicotomias simplistas. Solange Rocha (2009), por exemplo, considera que Sacks (1990), Skliar (1997), Góes (1996), entre outros, afirmam a existência de uma “**ideologia** oralista vitoriosa desde o século XVIII e da **hegemonia** dos ouvintes em relação aos surdos” (p. 32, grifos da autora).

Considerando que, independentemente de ser criticável e questionável, como qualquer movimento, apresentamos narrativas dos surdos que delineiam o transcurso de pessoas surdas nas quais é possível notar sofrimento e negação das singularidades relacionadas com a surdez. E que essas pessoas foram, em geral, expostas a filosofias e métodos educacionais que não proporcionaram ensino que provocasse instrução e conseqüente desenvolvimento.

Considerando que a oralização é uma técnica e um saber conectados à medicalização da surdez, à homogeneização das subjetividades dos surdos. Que acreditamos ser possível nos apropriarmos das técnicas, como a oralização para que pessoas surdas ampliem suas formas de comunicação com as demais. Que disso dependerá como se dá a opção por ela, como a operamos, que

sentido representa para a pessoa surda que nela deverá encontrar potência. Que há relatos de pessoas cuja surdez é um traço da sua subjetividade e para as quais a comunicação oral, seja pela leitura labial e treino da fala ou apoiada em técnicas como o implante coclear, possibilitou desenvolvimento pleno.

Considerando que identificar-se como surdo, do ponto de vista dos sujeitos, muitas vezes transborda à classificação especializada, no que tange à audição, e à adoção desta ou daquela língua.

Considerando que há críticas sobre os bilinguismos realizados em algumas escolas. O “bilinguismo imaginário” é praticado quando se entende os surdos como deficientes e se usa “a língua de sinais como recurso, ou como apoio para a o aprendizado de fala” (STROBEL, 2008, p. 71). Ou seja, a escola se apresenta como bilíngue por que “a ‘educação bilíngue’ está na moda?” (p. 70).

Considerando que, apesar dos convites - “quer aprender a minha língua?” - realizados por José Vicente, Sebastião, Berthier e tantos outros surdos ao longo dos tempos, a maior parte das sociedades não se ocuparam de ampliar seu contato com as pessoas surdas.

Indagamos: O que nos impele a adotar estratégias de Educação de Surdos, a sua atualidade? O que importa mais nesta escolha, a avaliação das condições de desenvolvimento de uma pessoa surda, cuja audição não funciona ao máximo, ou a aplicação das técnicas dominadas e defendidas pelo educador? Consideramos que a tecnologia e sua difusão implicam em venda comercial desses produtos, ou seja, que há interesses econômicos envolvidos? O fato de alguma filosofia ou concepção estar em posição hegemônica nos constrange a concordar tacitamente com a mesma, como fizeram os professores das oficinas e seus colegas que “permitiam a transgressão” de usar sinais? Como podemos denunciar a medicalização e a homogeneização e não reproduzirmos essa lógica, ou seja, como não substituir um padrão pelo outro? Para atuar numa filosofia ou concepção de educação precisamos nos esforçar para desqualificar as outras? O que nos motiva a isso? Tais posturas promovem mais oportunidades para a Educação de Surdos?

Nos parece que a grande novidade a ser descoberta é o rosto humano e atribuir a ele um valor e uma ação que não tenha caráter apenas aplicativo ou utilitário para confirmar um paradigma. Qual é a nossa motivação, a pessoa à

nossa frente ou a afirmação de nossos métodos e referências, de estarmos na proposta vencedora, da nossa filosofia ou versão legitimada entre nossos pares? Estamos atentos ao que nossa prática produz?

Considerando que no *site* do INES afirma-se que o ensino regular se fundamenta numa proposta bilíngue, com o objetivo de levar o aluno à competência comunicativa. Que no mesmo a Libras é considerada a primeira língua e a língua de instrução no currículo do Instituto (Contexto do Estudo). Que os professores e alunos surdos entrevistados narraram uma instituição cujo ambiente não acolhe a Libras como consideram adequado.

Considerando que, de um lado os Professores de Libras avaliam que a língua de sinais não estava presente no Instituto enquanto a oralização era defendida como o único meio para educar os surdos. Que a narrativa dos professores surdos aposentados e ouvintes e alunos apontam para uma língua que estava ali todo o tempo, mesmo furtiva. Que muitos professores recorriam à língua de sinais por perceber o quanto era importante para estabelecer uma comunicação efetiva no ensino. Considerando que é costume afirmar que somente a partir dos anos de 1990 a língua de sinais retomou sua importância pedagógica e política no Instituto.

Indagamos: Será que nos limitamos a aceitar a presença da língua de sinais a partir da sua aceitação normativa? Será que isso não nos leva a desvalorizar a resistência daqueles que precisavam da sua língua? A que práticas serve afirmar que a língua de sinais não “estava na sala de aula”? A língua de sinais que os professores ouvintes insistiam em usar em sala eram desobediência à imposição, constrangimento à regra ou era uma forma de reconhecer que as estratégias de ensino não tinham aplicação efetiva face à diversidade dos alunos?

Recuperando a provocação de Joutard (2000), quantos esquecimentos e mitos e lendas não teremos constituído? Será que alguns de nós que afirmamos a Educação Bilíngue de Surdos na atualidade o fazemos por nos sentirmos obrigados a aderir a mais um modismo? Será que a adesão foi provocada por convicções fundamentadas em nossos estudos ou nos estudos do campo?



## **Acerca da relação entre instituições exclusivas para ensino de surdos e instituições com inclusão de surdos**

Instituições europeias - ao menos pelo que se sabe até o momento - foram as primeiras a atender pessoas que eram consideradas deficientes adotando ações educacionais. Até o final do século XIX as expressões que designavam tal atenção eram Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa (MAZZOTTA, 2004).

Considerando que, estudos apontam abordagens tradicionais sobre Educação de Surdos fundamentadas no que lhes faltaria e que não proporcionaram impactos positivos para seu desenvolvimento (BERTHIER, 1840, 1852; VIGOTSKI, 1983; SKLIAR, 1997, 1998; GÓES, 1999). Que tal concepção médico-pedagógica era realizada sobretudo em instituições especializadas. Que no Brasil, as instituições para cegos e surdos, quando inaugurados, “não foram objeto das campanhas dos higienistas, preocupados com a limpeza do espaço urbano (...), engrossariam, indiferenciados, a categoria dos indigentes, dos mendicantes ou dos incuráveis nos asilos” (LOBO, 2015, p. 393). Que no caso do Instituto de surdos, apesar de ter havido a apresentação de um projeto para a criação dessas escolas em 1835, o professor surdo Edouard Huet ofereceu seu ofício de educar os pares ao Imperador Pedro II para o qual solicitou uma escola (LOBO, 2015).

Considerando que, no Instituto, apesar das limitações para garantir a instrução, os surdos de todo o país puderam compartilhar suas experiências, desenvolver a língua de sinais, entre outros aspectos culturais afirmados pelos pesquisadores, incluindo os pesquisadores surdos (PERLIN & STROBEL, 2014; CAMPELLO, 2008; STROBEL, 2008). Que adultos surdos atuaram como professores, provocando instrução e desenvolvimento das novas gerações. Que, a partir do Instituto foram disseminados saberes acerca da Educação de Surdos, incluindo a formação de educadores.

Considerando que a Educação Inclusiva delineada em conferências internacionais questionam os ideais de normalização e a simples integração das pessoas ao que a sociedade oferece (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Que as propostas de Educação Inclusiva, em especial no seu início, tinham como foco a pessoa e não os meios e os métodos e, como fim, incluir em sociedade. Que neste caso, instituições exclusivas e classes exclusivas deveriam ser justificadas tanto fora do parâmetro da segregação quanto da negação da socialização como única expectativa de desenvolvimento e sem instrução. Que, no caso brasileiro, os movimentos sociais surdos provocaram o reconhecimento do direito de educação bilíngue em língua de sinais para surdos em “classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2014) como estabelecido no Art. 22 do Decreto n.º 5.626/2005 e nos Arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2009.

Considerando que, pesquisas na área - citamos em especial realizadas pelo GEPeSS - apontam que a inclusão de surdos em classes regulares não tem garantido seu desenvolvimento pleno (KELMAN, 2005, 2012, 2014; KELMAN & BRANCO, 2014; LACERDA & LODI, 2009). Que a garantia de instrução de surdos em classes regulares não é oportunizada apenas com a presença de tradutores intérpretes (LACERDA & LODI, 2009; SILVA, 2015; ANTONIO, MOTA & KELMAN, 2015), nem com AEE (KELMAN, LAGE & ALMEIDA, 2015). Que ao contrário, os estudos preconizam que intérpretes educacionais atuem em parceria com os professores regentes (ANTONIO, MOTA & KELMAN, 2015; SILVA, 2015), além do trabalho em codocência (KELMAN, 2005). Que novos cargos estão sendo criados, como o Professor Intérprete; eles atuam em “dupla função de professor e intérprete de Libras” (p. 26), em parceria com o professor regente, diferenciando-se dos demais profissionais “que têm formação especializada para atuar com os alunos incluídos - professores de Libras, professores de Braille e professor AEE trabalhando nas salas de recurso multifuncionais” (COSTA, 2017, p. 26). Que aos surdos com implante coclear é recomendada a educação bilíngue considerando a Libras a primeira língua que promoverá o desenvolvimento, fortalecendo a possibilidade de aquisição da Língua Portuguesa, mesmo a modalidade oral, no que podemos denominar bilinguismo bimodal (KELMAN, 2015). Que tais oportunidades de educação podem acontecer em escolas inclusivas, bem como em classes bilíngues de escolas regulares, nas quais toda a comunidade pode ser estimulada a aprender língua de sinais (KELMAN, 2005). Que mesmo no caso de crianças com implante

coclear que não tiveram contato com a língua de sinais, as escolas precisam atender a necessidades específicas, como evitar ruídos (KELMAN, 2015; CAMPOS & DELGADO-PINHEIRO, 2014).

Considerando que pesquisadores surdos divulgam a defesa pela educação de surdos bilíngue em artigos e outras publicações científicas (CAMPELLO, 2008, 2011; CAMPELLO & REZENDE, 2014; entre outros). Que tal difusão de convicções de professores surdos e seus aliados não ocorre apenas na atualidade, mas tal produção está invisibilizada (BERTHIER, 1840, 1852, 1873).

Considerando que há pesquisadores na Educação Especial que consideram que as escolas especializadas apenas promovem segregação. Que defendem “uma escola para todos, em que a diferença de cada aluno não é mais motivo para alguns serem educados em escolas à parte, em razão da deficiência, diante de uma capacidade exigida de antemão para fazer acessar, permanecer e participar de classes do ensino comum” (MANTOAN, 2017, p. 43). Que, portanto, consideram retrocesso propor ensino de acordo com a forma como cada um aprende. Que Mantoan (2017, p. 45) afirma que, na sua perspectiva educacional inclusiva, com base na sua leitura de Deleuze, *Diferença e repetição*, “não cabe a ideia de mediação do professor, dado que essa é uma afirmação da hierarquia de inteligências que sustenta o controle, a condução, a superioridade de quem medeia”, distinto do “processo de construção criativa do conhecimento e da deficiência como um atributo fixado na pessoa, que a define por inteiro” (p. 45). Concordando com a avaliação de que “a educação para todos é coisa recente no nosso sistema” educacional (p. 42), todavia, divergindo quando a autora afirma que “a diferença de alguns permanece adormecida e entregue a especialistas, sabe-se lá onde, ou mesmo nas salas de aula comuns, mas com todo um aparato de currículos, atividades e avaliações adaptados à parte dos demais colegas” (p. 42). Consideramos, a partir da nossa concepção, que a adaptação dos meios de ensino deve servir para que todos os alunos atinjam os mesmos objetivos, sem rebaixar as expectativas. Que desconhecemos que na escola pública estejam sendo traçados “novos rumos de uma escola fundada em uma filosofia da diferença” (p. 42).

Considerando que tais posturas não perceberam ou deixam invisíveis os argumentos dos surdos e de pesquisadores segundo os quais a proposta

educacional inclusiva, atualmente praticada, não tem significado atenção aos seus perfis. Que, ao contrário, têm experimentado graves prejuízos, frequentando classes regulares, ainda que a atenção as suas necessidades possam ser realizadas em escolas regulares. Que interpretamos haver nessas propostas mais expectativa com relação à socialização do que com a promoção de ensino desenvolvendo, de instrução efetiva. Que, portanto, na concepção de escola por nós disputada, em especial para o perfil majoritário dos surdos - na sua diversidade linguística, considerando os que sinalizam ou não - oriundos de classes populares, a socialização é um objetivo muito modesto diante do direito ao patrimônio cultural humano. Que é seu direito tanto acessá-lo quanto produzir outros conhecimentos em colaboração com os seus pares humanos, independente das singularidades.

Considerando que o objetivo final na defesa dos Direitos Humanos é promover a inclusão social de todos e que a educação é uma ação específica neste âmbito, indagamos: Por que continuar a insistir no argumento segundo o qual a Educação Bilíngue de Surdos promove segregação?

A Educação de Surdos, assim como a história, é *multiversiva* (COUTO, 2007). Há quem afirme cassação à língua e identidades surdas; há quem negue. Há aqueles que querem fugir disso e consideram desimportante o debate das filosofias da Educação de Surdos, como no artigo *Educação de surdos: uma nova filosofia* sobre pesquisa realizada no *National Technical Institute for the Deaf* (NTID). Os *rastros* e as narrativas nos provocam a percepção que sim, houve e há, quiçá continuará a haver, tal encaço, ou continuaremos a sentir efeitos dessas práticas. Por outro lado, houve resistência e desobediência às práticas de submissão.

A inserção dos surdos como professores no INES é um fenômeno cujo entendimento se desdobrou em pistas, algumas narradas, outras encontradas e em pistas que estavam ali todo o tempo. Por isso...

## **O INES É A CASA DOS SURDOS**

Essa afirmativa não é conceito derivado da pesquisa e o leitor já a percebeu em alguns fragmentos e narrativas apresentados ao longo deste trabalho. O

enunciado: *O INES é a Casa dos Surdos* expressa um sentimento de pertença, portanto, relacionado à inserção dos surdos no Instituto, independente das atividades que lá exercem ou exerciam. Num primeiro momento estranhamos o enunciado, porém após o compreendermos ainda indagamos: Quais os sentidos que *casa* ganha nesse cenário? Por que os surdos precisariam de uma casa? Quem são os ocupantes e como se sentem? O que pretendem os novos moradores que “demoraram, mas voltaram” (depoimento de um dos alunos entrevistados)? Que convivências podemos ter?

Finalizamos, portanto esta tese com a afirmação dos próprios sujeitos da pesquisa. Não apenas alvo de um objetivo traçado “por fora” pela pesquisadora, os sujeitos agiram sobre a pesquisa, influenciando os procedimentos e provocando novas inquietações. Maurício Rocha (2016) também lidou com esse enunciado. Referiu-se a dados de sua pesquisa que resultam de “experiências que quase exalam pelos cantos, que saltitam, de mãos em mãos, expressões em expressões, corredores a fora do instituto” (p. 72), destacando “entre os muitos surdos adultos que hoje trabalham no INES e entre tantos outros que o frequentam como a sua segunda casa, a ‘Casa do Surdo’ (como o INES também sempre foi chamado)” (p. 72).

Em 2007, antes mesmo de ser empossada como professora, comecei a aprender Libras. Relacionei os sinais de casa e de INES porque as configurações são bem próximas.



Figura 86: Sinal de Casa e sinal de INES respectivamente<sup>138</sup>

A primeira sensação com o enunciado *Casa dos Surdos* remeteu aos contatos iniciais com a Libras. *Casa* carregava este sentido, de ser um telhado,

<sup>138</sup> Fontes: Casa no Dicionário de Libras (site) e INES citado no *Jornal Visual da TV Brasil*, em 30 de maio de 2011 (Canal YouTube), respectivamente. Acessados em: nov. 2018.

um teto e uma casa onde se estuda; residência mesmo. E o Instituto foi residência de alunos e profissionais por um bom tempo.

Paulo Amarante (2017)<sup>139</sup>, abordando a saúde contemporânea, revisou as políticas públicas de saúde mental e mencionou a prática da residência. Esta aconteceu no Instituto; internato para alunos e residência para profissionais. No final do século XVIII, a prática médica foi hospitalizada (FOUCAULT, 1979) e a clínica ali praticada impulsionou o desenvolvimento da medicina nas instituições fechadas. Médicos como o otologista Itard (1774-1838) e o psiquiatra, também denominado “ortopedista mental”, Juliano Moreira (1873-1933), moraram por muitos anos nas instituições onde trabalharam. Da perspectiva de quem era “cuidado”, o escritor Lima Barreto (1881-1922), percebeu o hospital de alienados como um cemitério de vivos, lugar de morte social. Teria sido o INES justo o contrário, lugar de vida social e de existência para estudantes e professores surdos? Já vimos que sim em muitas narrativas, porém, não tivemos condições de tangenciar a produção de conhecimentos médicos a partir do Instituto.

Ainda que houvésssemos ponderado o período asilar, o caráter doméstico vinculado à Educação nos incomodou. Contudo, o Professor Antonio Nóvoa, Professor Visitante na UFRJ, em 2017, provocou-nos a pensar a escola como casa comum. Na série de aulas públicas e conferências que ministrou, convidou-nos a afirmar a profissão docente, a continuar alertando sobre a situação da escola pública e da formação de professores. Avaliou a necessidade de organizar um lugar que junte as pessoas comprometidas com o trabalho universitário e com o futuro da profissão docente. Esse lugar híbrido é “uma casa comum, um lugar de entrelaçamentos e de encontro, mas também de ação pública” (NÓVOA, 2017, p. 1118). A casa comum é um ambiente colaborativo, tem um currículo integrador, compromisso com a pesquisa, experiências individualizadas, liga-se ao seu exterior, e efetiva uma formação entrelaçada.

---

<sup>139</sup> Aula do dia 24 de abril de 2017, na Disciplina Tópicos Especiais em Ciência e Cultura e(m) Sociedade. O objetivo da disciplina inédita do Fórum de Ciência e Cultura, ofertada no primeiro semestre de 2017, foi oferecer aos alunos da Pós-graduação da UFRJ de todas as áreas do saber, um novo formato que representasse um espaço de convívio, reflexão e debate sobre temas nacionais e universais. A cada sessão foram apresentadas diferentes visões e perspectivas sobre cada um dos temas elencados para fomentar nos alunos um pensamento reflexivo. Os professores convidados a palestrar foram desafiados a expor suas ideias de forma que alunos das diferentes áreas conseguissem acompanhar. O programa informa que a disciplina buscou o encontro da Universidade consigo mesma.

*Casa*, nesse âmbito, é termo ligado à profissionalização docente, num sentido ampliado; provocou-nos a refletir mais acerca da enunciação dos surdos.

Consideramos *Casa dos Surdos* uma categoria nativa que nos auxilia a compreender a inserção de professores surdos no Instituto voltado à educação de surdos. É um conceito autogerado e válido naquele contexto e entre os surdos no Brasil (BUCKLEY & CHAPMAN, 1997).

Corroboramos o que Buckley & Chapman (1997) argumentam, porque identificar tais conceitos e acatá-los na pesquisa científica não foram posturas espontâneas para nós. Ao contrário, exigiu abertura teórica e ética e não limitar nosso entendimento a um sistema fundamentado *a priori*. Por outro lado, não foi preciso negociar, nem proceder a observações ou horas de conversação no Instituto para ter acesso a tal categoria; ela sempre esteve ali, na nossa *duração*. No entanto, como estrangeira, evitei-a; filiação etnocêntrica indisfarçável, ainda que não me pensasse assim. Retomada a postura de pôr em questão e não interpretar de pronto o que a comunidade me anunciava; deixei-a em suspensão; entretanto, naturalizei como algo dado no meu local de trabalho. Quando passei a indagar sobre o modo como professores surdos avaliavam sua inserção no Instituto, quando fui instigada por uma pesquisadora mais experiente ao analisar o projeto de tese, bem como, após refletir sobre casa comum, o enunciado *INES é a Casa dos Surdos* passou a ser compreendido como categoria nativa, meio pelo qual os surdos expressam sua própria realidade (BUCKLEY & CHAPMAN, 1997). Assim sendo, já na primeira entrevista, procuramos entender a categoria com os professores e aqui apresentamos os excertos.

Lobo (1915) sublinhou que o Instituto de surdos no nosso país não surgiu a partir de uma iniciativa médico-sanitária. Ao contrário, a primeira proposta era promover as primeiras letras, instruir; ainda que limitado a esse escopo. Houve uma proposição parlamentar e embora existam outras narrativas<sup>140</sup>, sabemos que Edouard Huet foi quem conseguiu apoio para concretizar a educação de surdos pública. O Instituto foi inaugurado sob uma preocupação educativa, a

---

<sup>140</sup> Blog atribui ao Deputado Cornélio Ferreira França a criação do INES. Disponível em: <http://ilustresdabahia.blogspot.com/2014/03/cornelio-ferreira-franca.html>. (Acessado em: nov. 2018).

partir de um professor surdo, logo, próximo ao perfil dos alunos. Não se trata de uma casa como outra qualquer ou proposta por outro perfil.

No princípio do Instituto, os surdos que cumpriam o perfil exigido, deveriam residir no mesmo. Houve mudanças regimentais ao longo do tempo, por exemplo no que diz respeito à admissão de alunas. Todavia, ainda não sabemos se o enunciado *Casa dos Surdos* vem desse tempo; não buscamos essa informação.

### **Os sentidos de casa e, por que surdos precisariam de uma casa?**

*Porque lá fora, os pais e as mães são ouvintes a criança nasce surda e não tem língua materna, não tem Libras, não tem. Primeiro, vem para o INES, ambiente de surdos, quando a criança surda começa a desenvolver a Libras aqui no INES. (...). A Libras sempre é o principal; começa aqui, desenvolve a partir daqui. Tem alguns que já sabem Libras? Tem. Quando chega no INES parecem se desenvolver mais rápido (...). O segundo, INES Casa dos Surdos porque é o grupo, a família. É também a família lá fora não tem Libras e o surdo fica perdido, sem saber nada, sem abrir a mente. Então, ele entra no INES e ele começa a ver o grupo de alunos falando Libras, ele abre a mente, consegue trocar. Então, por isso, a questão da família, o INES Casa dos Surdos parece um conceito familiar (Professor de Libras).*

Professores surdos, alunos, pessoas surdas de outros tempos nos narraram experiências de não-pertencimento no que deveria ser o primeiro lugar de acolhida, a casa dos familiares. Stelling & Stelling (2016) orientam familiares de surdos, relatando sua vivência, apresentando respostas a perguntas que costumam surgir, sem criar um manual doutrinário; explanam informações pelas quais pretendem auxiliar os familiares a “fazer escolhas livres e conscientes dentre as várias opções clínicas, sociais e educacionais que serão decisivas no desenvolvimento” (p. 27) de seus filhos surdos. Na maioria dos casos, cerca de 95%, ocorre “bloqueio de comunicação que pode produzir distanciamento, isolamento” (p. 59), após um momento em que se constata que o filho é diferente do que foi idealizado (KELMAN, et al., 2011).

Um dos entrevistados explicou o que muitos surdos experimentam ao conhecer o INES, se antes não tiveram contato com surdos. Também mostrou como interpreta a percepção dos ouvintes à categoria nativa.

*Algumas pessoas pensam que isso é sentimentalismo dos surdos, parece que é proteção, pena própria para surdos. Mas não é, tem um significado importante, é um conceito importante. Casa do Surdo porque é o território próprio dos surdos. Quando entra ali, o surdo se sente como no seu espaço, ali ele se sente bem, pode sinalizar, sente alívio. Entendeu? (Professor de Libras).*



Luz (2013) defende a necessidade de experimentarmos nossa própria aparição, isto é, de nos assumir entre “Outros como alguém que é a singularização de toda a humanidade, realização plena e criativa de si no mundo comum a partir da experiência sensorial, afetiva, linguística e cultural” (p. 33), o que é ofertado “pela presença de um Outro responsável por mim enquanto rosto” (p. 33), expresso em três dimensões interligadas.

Aparição tem uma dimensão ética - “tal como eu, aquele ser encarnado é alguém *a priori*” (p. 37). Como dimensão subjetiva a aparição significa “amparo e existência de mútuos (...), experiência de alteridade (...) [um] *segundo nascimento*, o político” (p. 46).

*As pessoas ouvintes estranham (Afasta o corpo e franze a testa imitando os ouvintes): - Casa dos Surdos? Eles não têm, não sabem o que significa ser surdo, não têm esse conhecimento. INES é herança histórica recebida pela Libras dos surdos, inspetores, profissionais, técnicos surdos, todo um grupo que foi continuando e desenvolvendo a Libras. Aqui continuou a desenvolver a Libras. História de narrativas que marcam pela língua de sinais. O INES para os surdos é um espaço de visualidade é a primeira no Brasil. Os ouvintes não entendem esse significado e estranham (Repetindo as expressões corporais de estranheza): - INES Casa dos Surdos? (Professor de Libras).*

Aparição como dimensão situacional, a terceira, remete a alguém que existe no início, “mas só encontra realização como si-mesmo a partir da experiência de ser alguém no nós (...), enraizamento nos solos da cultura humana e do mundo natural” (p. 49). Na casa da família, a maioria dos surdos não conseguiu experimentar acolhida, habitação. Portanto, para muitos, na nossa compreensão, o INES foi a primeira casa, no que pensamos diferente de Maurício Rocha (2016). Na primeira entrevista já vimos narrada essa experiência.

Pesquisadora: Curiosidade que eu tenho faz tempo. Você está na luta para mudar o Conselho Diretor, lembra da assembleia?

Sebastião Orlandi: Sim.

Então, você mostrou o papel que tem um nome: INES Casa dos Surdos. Você me explicava que era frase antiga...

Sebastião Orlandi: Vi a frase...

INES Casa dos Surdos, por quê? (...)

Sebastião Orlandi: Casa falavam. INES era coração, vida.

Casa nos conduz a sentidos como abrigo, extensão do corpo, um lugar para se manter em segurança, longe do mundo hostil da natureza. Há um manifesto desejo de recriação do mundo resumido, consolidado como centro de onde

partem “todas as definições conferidas por nós ao meio exterior” (FELIPPE, 2010, p. 301). Casa pode ser, ao mesmo tempo, ninho e concha. Da compreensão dos mitos das sociedades primitivas, Felipe (2010) evoca Vitruvius<sup>141</sup> afirmando que “no descobrimento do fogo está a origem da casa e do homem-social” (p. 303). E a consciência do fogo precederia as atividades criativas do homem, dentre elas, a linguagem.

De maneira efetiva, o Instituto foi casa para muitos jovens e crianças surdas que saíram dos seus locais de nascimento com o objetivo de receber educação especializada. Passado o tempo do internato, continuam a ter no INES a oportunidade de serem compreendidos como seres encarnados, de existirem politicamente e de serem inseridos na(s) cultura(s).

*Então, os surdos viam, tinham um modelo linguístico para a aquisição de Libras, o que era algo natural, não era imposto. Ok, teve a época, por exemplo, da história da educação de surdos do oralismo, mas no INES era forte, não tinha como proibir (Usa uma mão para bater firme sobre o dorso da outra, alternando) e bater as mãos dos alunos surdos, não tinha, porque [a língua de sinais] é natural, é cultural (Sinal de cultura localizado na cabeça). (Professor de Libras).*

Por mais que tenha faltado reconhecer e manter a forma como os surdos se comunicavam com sentido, os surdos escapavam dos controles. Os surdos resistiram porque era muito espontâneo; sua língua significava de fato.

A despeito dos saberes e conhecimentos que a Educação de Surdos já acumulou, as famílias têm sido apenas parcialmente orientadas e pouco acolhidas ao constatar esse traço dos seus filhos; justo o contrário que Stelling & Stelling (2016) procuraram fazer. Mandelblatt (2014), avaliou que é preciso aprimorar “a articulação das ações da Política Nacional de Assistência Social com a área da Saúde (incluindo-se a Psicologia) e com a da Educação” (p. 215) para formar uma rede de suporte aos surdos e suas famílias, em especial às famílias “de nível socioeconômico mais baixo e que se encontram em condições de vulnerabilidade e risco” (p. 215). Para tanto, inserir os temas pertinentes à surdez na habilitação dos profissionais envolvidos é uma ação urgente. Os municípios, estados e Distrito Federal precisam também se organizar a fim de

---

<sup>141</sup> Marcus Vitruvius Pollio foi um arquiteto e engenheiro romano, que viveu no século I a.C., no período do Imperador Augusto. Disponível em: <http://engenhariacivildauesc.blogspot.com/2010/11/vitruvio-e-seu-legado-para-aquitetura-e.html>. Acessado em: nov. 2018.

oferecer cursos de língua de sinais aos familiares, instituir e manter grupos de apoio que informem sobre a surdez, compartilhar questões em comum e promover a aproximação dessas famílias com a comunidade surda. Ao refletirmos sobre o que acontece no que deveria ser a primeira casa dos surdos, culpabilizar a família não é uma estratégia plausível.

As narrativas afirmam a transformação experimentada pelos surdos quando encontraram, pela primeira vez, tantos outros semelhantes a si. Revoluções particulares foram provocadas pelo poder que a língua de sinais lhes proporcionou. Ao rememorar esse primeiro contato, os entrevistados professores e estudantes usavam sempre os mesmos sinais, demonstrando ideias de expansão, ampliação, propagação, tendo a testa como ponto de articulação do sinal. O que equivaleria, em termos populares, a “explodir a cabeça”, entendimento de si e do que acontece, da possibilidade de falar de si, conforme comentado por Strobel (2008). Sacks (1998) incluiu, entre as sugestões de leitura, o livro *A man without words*, de Susan Schaller, publicado em 1991, afirmando ser um relato pormenorizado de um homem surdo que chegou à idade adulta sem saber nenhuma língua; aprendeu-a mais tarde e modificou completamente sua vida e sua mente.

No Instituto, os surdos sentiram-se em *casa* e não num ambiente estranho, por mais que a natureza hostil e a hostilidade entre os humanos pudessem ser experimentadas lá, de alguma maneira. O Professor José Vicente, por exemplo, ofereceu-nos uma cena um pouco diferente. Estava na primeira infância e relatou seu estranhamento ao chegar na cidade e ver aquele prédio e ser deixado ali: *“Entre um pouco confuso. O médico do ouvido veio e eu não queria: não, não! Chorei (...) Meu primo foi embora. Eu fiquei procurando por ele assustado, mas continuei, fiquei estudando até o ginásio”*. Eram realidades que desconhecia na sua cidade natal e para as quais ainda não tinha ferramentas para expressar. A ambientação dele foi bem diferente.

O corpo singular, das quais uma das marcas é a surdez, está quase sempre imerso no cenário adverso que é a rua geral. Outra oportunidade temos para afirmar com Moraes (2016) que deficiência não é algo que a pessoa isoladamente porte. Evidências da paisagem corporal diversa e da *casa* que parece ter a faculdade de resguardá-los dos olhares hostis.

Os olhares podem ser como flechas que atravessam os surdos sem, no entanto, percebê-los. Serem tornados invisíveis ou invadidos pelos olhares que os julgam como menores; entre outras reações experimentadas como não-pertença. Em 2018, nas redes sociais, circulou o vídeo *Somos diferentes de você? Dia Nacional do Surdo*, no canal do YouTube de Gabriel Isaac em comemoração ao dia, no qual essa narrativa aparece.



Figura 87: Vídeo no canal do YouTube de Gabriel Isaac *Somos diferentes de você? Dia Nacional do Surdo* e QR Code para acessar <https://youtu.be/efudeZSsMs8>

O dia de fundação do Instituto como Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, em 1857, foi escolhido como o dia de toda a comunidade, de inauguração da casa, cujo responsável era surdo. Vídeos como o de Gabriel Isaac circulam para provocar reflexão. “Os surdos terão lugar no coração do mundo?”, indagou Renato Luz (2013). No Instituto, surdos construíram um lugar em comum entre si. O mundo, por sua vez, ainda não aceita a surdez, nem a heterogeneidade da nossa espécie.

Todavia, o Instituto foi uma casa onde se precisou cuidar para garantir de fato segurança e proteção. Na gestão de Tobias Leite (1868 a 1896) já constava como proibição aos professores fazer uso de castigos físicos, abuso de autoridade. No Regulamento, que foi a nova organização proposta ao Instituto, o Art. 42 estabeleceu que era “absolutamente proibido o castigo corporal”, enfatizando que o Regimento Interno previa “as penas que poderão ser impostas aos alunos” (BRASIL, 1873). Em 1907, foram publicadas denúncias de maus-tratos (Anexo G, p. 498), setenta e sete anos após, em 1950, os alunos precisaram se revoltar contra agressões sofridas. Num outro caso, Strobel (2008) motivou ex-internos da primeira escola particular para surdos de Curitiba a narrar o que viveram; com muita dor, rememoraram uma série de abusos, incluindo sexuais. Não encontramos relatos de ex-alunos do INES narrando esse tipo de

violência. Contudo, para Reis (1992), o Professor Geraldo Cavalcanti afirmou que havia uma espécie de prisão para castigar alunos relacionados com homossexualidade. O ambiente de internato e todo o desafio comunicativo que envolve a surdez poderiam - e podem - facilitar atos violentos; dos ilegais aos legitimados pela ciência.

Os sentidos de *casa* são vários, assim como o que motiva a ter uma casa na qual os surdos congregam entre si. Paralelo a esse entendimento, nossas energias devem se manter para questionar a sensação de não pertencer ao mundo, assim como o fortalecimento de um ambiente escolar domesticado. Avaliamos que o ambiente social é deficiente quando não percebe os surdos como seres com rosto humano.

### **O INES é uma casa com ocupantes singulares entre si**

Depois do período de Edouard Huet, os surdos passaram muito tempo a ser majoritariamente alunos - a não ser que descobramos outras versões dessa realidade. Ser aluno significa que, durante muito tempo, sua ação esteve limitada no que tange a participar das decisões sobre a sua educação; mesmo se considerarmos as funções que exerceram, relacionadas à docência - repetidores ou mestres no Ensino Profissional. Uma realidade no campo em quase todas as instituições educacionais brasileiras.

Os surdos eram e são, público-alvo do Instituto, no entanto, compõem um perfil bastante heterogêneo, considerando a capacidade de comunicação do mundo com eles. O termo genérico surdos, nem sempre comporta a melhor maneira de referi-los. Optamos por essa nomeação para tentar escapar das classificações segundo os decibéis.

Os surdos tiveram oportunidade de atuar na docência numa função auxiliar aos professores nos métodos que foram executados ao longo dos anos. Rocha (2009) afiança que, nos primeiros oito anos de funcionamento, ex-alunos foram contratados como repetidores. Outros foram inspetores, enfim, educadores, mas pouco abordamos esses casos. O perfil dos alunos candidatos era ter bom rendimento e comportamento segundo a moral aceita nos regimentos,

conformados às regras. Ou, aparentemente conformados, como Sebastião Orlandi. Ao menos em 1950, alguns dos mais questionadores foram expulsos.

Os que não eram surdos compunham o restante do quadro de professores e demais profissionais da educação, e outras profissões como médicos. Era o esperado numa sociedade que, como as demais de seu tempo, não oferecia oportunidades aos surdos, em especial aos surdos pobres. Aliás, voltamos ao que motivou a indicação de instruí-los nas primeiras letras.

Temos habitantes com dois perfis gerais, surdos e não surdos, cada qual abarcando singularidades e atuando de formas diferentes. Quando os entrevistados aposentados eram alunos, foram educados conforme a avaliação de suas condições. Tempos depois, foi indicado um método único aos sujeitos surdos diversos: todos deviam falar! Quase uma reedição da consigna “Viva a palavra pura!”, do Congresso de Milão, de 1880. Mas, atualizado nos anos 1950, apoiado em novas tecnologias. Com isso, a língua dos surdos voltou a não ser abertamente aceita como meio para a instrução dos alunos no Instituto.

*INES Casa dos Surdos, por quê?*

Sebastião Orlandi: *Bem... Puxa... Libras, os surdos escondiam (Ele sinaliza guardar e articula com lábios a palavra escondido). - Não conta para ninguém que usamos Libras (Fecha os lábios com os dedos. No meio ouvinte corresponde ao “não conta para ninguém”. Sinal de segredo no Dicionário do INES faz referência a guardar na manga). Mas é bom! Precisa de Libras. O pensamento amplia (As mãos se abrem bem à frente da testa). Falar, o pensamento diminui... (E as mãos descem, num movimento lento, da testa para a frente da boca e vai diminuindo até os polegares tocarem os dedos indicadores). Não entendia palavra... O Português, as palavras, era uma confusão, os surdos não aprendiam, não. Mas surdos precisam ser estimulados, precisa ajudar. Mas, Diretores do INES obrigavam os surdos a falar: - Língua de sinais, não. Então...*

*Casa dos Surdos então...*

Sebastião Orlandi: *Casa falavam. INES era coração, vida.*

*Pesquisadora: Então, no INES havia um sentimento bom, casa de verdade e a casa da família sofria porque era só falar. [Sebastião balançava a cabeça e repetia sinais]. INES casa de verdade porque tinha liberdade, desenvolvimento da mente, isso? [Enquanto, eu sinalizo ele vai confirmando. Mantive a pergunta]*

Sebastião Orlandi: *Isso, certo, mas, espera... Professor, era bom. Professor Geraldo [Cavalcanti], quando eu era aluno, ensinava para os alunos falarem, obrigava a ficar em frente ao espelho, ele falava e tinha que copiar [Sebastião descreve as técnicas de oralização com classificadores: copiar os movimentos da boca e sentir as vocalizações. Se estava errado, consertar e fez o sinal de consertar em diversos pontos da garganta..]. Era complicado...*

As narrativas afirmam uma interdição às línguas de sinais que eram espontâneas nos surdos, algo que, do aspecto cognitivo, como visto em Vigotski

(1983), constrói sentido. Por que interditar o que é espontâneo? Durante muito tempo a mímica foi o termo usado para se referir às línguas de sinais e a maioria dos pesquisadores do nosso campo se incomoda muito com o mesmo. Todavia, há em Benjamin (1987) um entendimento da mímica que nos ajuda a ponderar sobre seus significados. Ele avalia que a natureza engendra semelhanças, embora nem sempre perceptíveis, e que isso acontece também com a linguagem. Benjamin (1987) argumentou que tanto a escrita quanto a linguagem oral, transformaram-se em “arquivo de semelhanças, de correspondências extra-sensíveis” (p. 111), sem que isso as isole da dimensão semiótica. “O dom de ser semelhante, do qual dispomos, nada mais é que um fraco resíduo da violenta compulsão, a que estava sujeito o homem, de tornar-se semelhante e de agir segundo a lei da semelhança” (p. 113). Logo, ainda que na sua casa, aos surdos não foi permitido, durante alguns períodos, viver plenamente essa semelhança; isso aconteceu furtivamente. Para controlar a disciplina, quando era preciso deixar bem claro o que fazer e não fazer, a língua dos surdos era usada. Não é à toa que, quando inspetores não sinalizantes substituíram os mais bem preparados, a administração do Diretor Melo Barreto, em 1950, perdeu o controle sobre os alunos. Os defensores das consignas oralistas universalizantes estavam, provavelmente, mais atentos à modernidade, à comunidade científica do que às comunidades escolares das escolas de surdos.

Ocupados com o fazer falar, que não era espontâneo nos surdos, pelo menos desde o tempo em que nossos entrevistados aposentados viviam e trabalhavam, a instrução escolar ficou restrita. Percebendo tal realidade e o que acarretaria, alguns professores viram na língua dos surdos uma saída para tentar alcançar alguma formação.

O INES foi uma casa sob administrações deficientes, no tocante à promoção da comunicação interna. Vemos a continuidade das práticas furtivas, das denúncias como tentativa de resolução de conflitos, de mudanças nas propostas formativas que não consideravam o debate entre educadores.

Entretanto, os surdos e seus aliados “deram o seu jeito” para desobedecer à consigna. Tanto nas salas de aula quanto na instrução ao trabalho, a língua de sinais foi utilizada. Professores que não eram surdos buscaram aprender a

língua dos seus alunos para ensinar. Além disso, puderam contar com adultos surdos nas Oficinas Profissionalizantes.

*Há anos atrás, tinha dormitórios, havia inspetores surdos, eram contratados, mas era inspetor surdo, professor... não professor, na verdade, monitor surdo... (Professor de Libras).*

Podemos conjecturar que nessa casa, com ocupantes tão diferentes entre si, havia abrigo para os surdos, porém muitos desafios a enfrentar: curiosidade alheia que lhes tomavam os corpos a título de estudo e/ou reparação, salvação física e mesmo espiritual; o afastamento dos rostos e realidades mais familiares, ainda que embotadas, no que diz respeito a ter acesso às informações sobre o que acontecia; a sociabilidade entre surdos era atravessada pela opinião dos especialistas, provocando perseguição entre eles; e, um sem fim de desafios, que cada um de nós pode pressupor, na fase pós-internato. Registros oficiais de Tobias Leite, por exemplo, nos falam da rotina no Instituto, porém, como podemos saber o que não estava no documento oficial? Como eram as noites desses alunos? Como foi adolecer ali? Como devia ser ir se aproximando do limite dos 18 anos, sabendo que teriam de voltar para a casa da família e se afastar de tantos semelhantes?

Importa que o imprevisto emergiu nesse cenário. Por causa da Educação Profissional, sobretudo, ex-alunos profissionalizaram-se na docência e, pela organização da própria categoria, superaram os contratos precários, tornaram-se servidores públicos, atingindo outras condições sociais com isso. Também ajudaram a disseminar a língua de sinais. No caso do Professor Sebastião Orlandi, em Vitória, ele tanto apoiou o trabalho da Professora Álpia Couto-Lenzi, promovendo a oralização, quanto ensinou língua de sinais aos alunos da escola, o que não era permitido. Se o Instituto não garantiu a instrução de todos os surdos, se entre os projetos em curso estava a sua normalização, movimentos diferentes foram produzidos.

A partir dessa casa, compartilharam, em nível nacional, seu modo singular de entender o mundo e a si próprios. Militantes e pesquisadores desenvolveram os conceitos de cultura, identidade e povo surdo<sup>142</sup>. A instituição total que deveria segregar, produziu outro efeito, agregou os surdos, congregou-os. Criaram a

---

<sup>142</sup> Referências citadas na seção *O lugar das línguas na subjetividade* (p. 318).



língua de sinais brasileira no cotidiano da casa, a partir da herança francesa trazida pelo Professor Edouard Huet. Essa mímica, essa semelhança confirmada, legitimou-se como gestos de todos, frutificou, foi - e continua a ser - apropriada e recriada fora do Estado do Rio de Janeiro. Concordamos com a avaliação da Professora Lilia Lobo e de outro entrevistado.

*Então, a Libras, a aquisição, é dele, é seu jeito de ser. Por isso surgiram as associações de surdos. Os surdos de outros estados vieram aqui estudar no INES, absorveram isso. Compreenderam que tinha a associação daqui do RJ, a ASURJ, tinha a Alvorada, enquanto nos outros estados não tinha. Foram criadas por estes surdos ex-alunos. (...) Aqui este surdo que sabia Libras com fluência era considerado o difusor e daqui irradiava e ia se espalhando a Libras. Hoje é mais fácil, pois tem tecnologia, tem webcam, Facebook, Facetime, muitos meios. Mas, antigamente, cinquenta anos atrás, como era a vida deles? Era limitada (Professor de Libras).*

Podemos considerar a vida dos surdos do passado como limitada. Com olhar do nosso *agora*, estamos também limitados porque não temos acesso à muitas memórias. A tecnologia humana mais antiga, a língua, avançou; mesmo com toda proibição, a língua de sinais avançou. Uma língua proibida, por certo tempo, de subir ao próprio auditório do Instituto (LEITE, 2005), mas que muitos educadores admitiram. Aos poucos, foram ganhando espaço até que a Educação Bilíngue tenha sido admitida como orientação no INES. E chegamos ao tempo em que, novamente, pela luta dos movimentos dos surdos, a carreira de Professor de Libras possibilitou o retorno, em grande número, das pessoas surdas no quadro de servidores efetivos da *Casa dos Surdos*.

Uma casa na qual também as gerações de surdos não se reconheceram. Os docentes surdos não foram citados quando um dos entrevistados, ao explicar a categoria *Casa dos Surdos*, afirmou: *“a herança histórica recebida pela língua de sinais dos surdos como os técnicos que deixaram essa marca de pertencimento dos surdos no INES como espaço visual”*. Havia técnicos surdos, se considerarmos a Carreira de Inspetor de Alunos, por exemplo. Como eram da Educação Profissional, os professores podem ter sido percebidos como técnicos. Interessante que os Professores de Libras rememorem a importância das gerações anteriores para que a língua e os aspectos da cultura tenham sido desenvolvidos e transmitidos. Contudo, a profissão não foi reconhecida. Na casa, essa informação não circulou. Os professores, hoje aposentados, parecem não ter experimentado o devido prestígio entre pares de profissão e entre os

pares surdos. Por outro lado, eles mesmos não rememoraram quando os instrutores e assistentes educacionais reavivaram a língua de sinais, quando a Comunicação Total foi admitida no INES. Temos insinuada uma situação de pouca aproximação entre as gerações, o que deve atrapalhar a narração das histórias dos surdos por eles mesmos, o intercâmbio de experiências.

Quando Sebastião Orlandi conversou com os alunos do CAp/INES usando sinais antigos, por exemplo de trem - que alude à Maria Fumaça -, narrando sua chegada no Instituto, aconteceu uma conversa rápida. A pergunta do *Aluno CAp/INES 1*, “antes tinha muitos professores surdos, de Português, de História?”, exprime o desconhecimento sobre a presença de professores surdos. Em suma, pelo enfoque que realizamos, percebe-se que os habitantes da casa ocuparam lugares diferentes e nem sempre reconheceram suas múltiplas singularidades. Experimentam conflitos nem sempre explicitados.

### **O que pretendem os ocupantes surdos que demoraram “muito, mas voltaram”?**

Os professores que “voltaram” narraram satisfação, desconforto e pretendem construir mudanças na casa. A satisfação de terem continuado a estar em casa quando já era tempo de partir - 18 anos -, de terem retornado como professores habilitados e concursados e de estarem num ambiente onde há com quem falar.

No entanto, querem as famílias mais próximas do Instituto. Elas podem descobrir que têm capacidade para acolher seus filhos quando compreendem melhor as singularidades que a surdez proporciona. Acreditamos que, em muitos aspectos, essa pretensão concorre a uma intervenção positiva no desenvolvimento dos surdos da comunidade do INES, incluindo a formação dos próprios professores.

Os Professores de Libras sabem que estão no lugar onde a Educação de Surdos pública começou. Sabem que são necessários e que, ao menos os entrevistados, consideraram que nessa casa nem todos se assemelham pela surdez. Que as novas gerações podem projetar expectativas positivas diante da oportunidade de terem professores surdos. Surdos autorizados a educar, a

cumprir uma função legitimada e reconhecida junto a outros autorizados que não são surdos. Ou seja, veem projetada uma realidade que poderia acontecer fora da *Casa dos Surdos*.

Um dos entrevistados avaliou que a “*política no INES é muito difícil*”. No termo genérico, refere-se à condução geral, todavia, a questão específica mais citada é a comunicação que incide sobre as relações. Na *Casa dos Surdos* nem todos usam língua de sinais para conversar, nas reuniões e por isso o ambiente não estaria tão propício à troca, seria menos formativo.

*Os surdos tinham que convencer a importância da escola como um espaço, um ambiente onde o surdo tenha uma identidade linguística. Esse espaço é na escola porque na família... a maioria nasce numa família ouvinte. Os surdos aprenderão Libras onde? Na escola. Por isso é importante esse território, esse lugar, é a Casa do Surdo, o sentido, o significado é esse (Professor de Libras).*

Ou seja, mesmo estando num ambiente construído e pensado para surdos - há nessa expectativa a identificação de sinalizantes -, a convivência não é sossegada. Os professores surdos questionaram sua representatividade e participação na gestão do Instituto. Foi durante a greve dos servidores da Educação Federal, em 2015, na qual a Assines compôs um Grupo de Trabalho responsável por formular uma proposta de reconfiguração do Conselho Diretor em bases democráticas (*JORNAL DA ASSINES*, 2016, p. 4).

A Portaria n.º 323, de 8 de abril de 2009, do Gabinete do MEC, aprovou o Regimento Interno do INES. O Art. 56, explicita as competências do Conselho Diretor as quais são: propor, consoante com a política do Ministério da Educação, as diretrizes básicas que nortearão o funcionamento de todas as atividades do Instituto; opinar sobre a proposta orçamentária do Instituto; participar do planejamento global de ação e acompanhar sua execução; expedir normas para constituição das Comissões Permanentes de Pessoal Docente e de Pessoal Técnico-Administrativo, aprovando seus respectivos Regimentos Internos; em consonância com as comissões citadas anteriormente, dispor sobre regime de trabalho do pessoal docente, avaliação do desempenho das atividades dos docentes e dos técnicos-administrativos, aprovar os critérios de progressão funcional por mérito, definir critérios gerais dos Concursos Públicos para ingresso no Instituto Nacional de Educação de Surdos e aprová-los, estabelecer normas e critérios com a finalidade de conceder semestre sabático;

propor alterações no Regimento Interno do Instituto; deliberar sobre outros assuntos submetidos à sua apreciação pelo Diretor-Geral; e, se necessário, constituir Comissões Especiais visando a realização de estudo de matérias submetidas à sua consideração da Direção Geral.

Nota-se que a instância tem atribuições relevantes, correspondendo à Reitoria das Universidades. O Conselho Diretor é composto: pelo Diretor-Geral, que o preside, ou seu substituto legal; pelos Diretores dos Departamentos do Instituto, cargos indicados pela Direção Geral, totalizando quatro; um representante do MEC; e, eleitos pelos pares mais quatro conselheiros, um representante do corpo docente, um representante do corpo técnico-administrativo, um representante do corpo discente, bem como um representante de Pais de Alunos do CAp/INES – todos com suplência. No *Jornal da Assines* (2016) foram publicadas duas propostas de mudança nessa composição que propõem a ampliação do número de representantes.

A primeira indicou a condução de três conselheiros das categorias de docentes, técnicos administrativos e estudantes. Estes seriam eleitos diretamente pelos seus segmentos, assegurando a paridade, um assento à entidade da sociedade civil, que deveria ser objeto de debate com toda a comunidade acadêmica, bem como assegurando “à Direção Geral eleita para gerir o Instituto por 4 anos, a indicação de 4 conselheiros(as) nos departamentos” (p. 4). Seus autores sublinharam a valorização do “debate democrático em torno de propostas concretas a serem apresentadas pelos(as) candidatos(as) ao Conselho e que devem nortear as escolhas respeitando a diversidade, mas sem qualquer tipo de distinção entre surdos e ouvintes. Fazemos, todos, parte da mesma comunidade acadêmica” (p. 4). No caso de obterem a maioria dos votos, “toda a representação do Conselho Diretor possa ser composta apenas por pessoas surdas” (p. 4).

A segunda, representa a “campanha dos profissionais surdos e aliados ouvintes do INES” (p. 5). O cartaz é um relevante indício da categoria nativa.

**Conselho Diretor Paritário**  
INES

Na próxima Assembleia da Assines, a comunidade surda apresentará sua proposta de composição de Conselho Diretor do INES. Nela, queremos garantir que 50% dos representantes ELEITOS pela comunidade sejam sempre surdos.

**Venha lutar pela nossa causa e votar a favor de um conselho paritário!**

\* Base legal: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. (Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da ONU) preâmbulos M e O; Arts. 3-C, 4.1, 4-B, 4.3, 32 e 33.

pelos reconhecimentos do INES  
como a **casa dos surdos**  
**nada sobre nós, sem nós**

Figura 88: Cartaz sobre o debate da composição do Conselho Diretor do INES (2016)

A proposição apresentada pelos professores surdos foi a ampliação de representantes de cada classe, incluindo dois representantes da sociedade civil. Constataram “a quase inexistência de representação surda no Conselho” (*JORNAL DA ASSINES*, 2016, p. 5) e por isso propuseram “que 50% da representação de cada classe sejam preenchidas por servidores surdos eleitos”. Justificaram com base na Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto n.º 6.949/2009, argumentando que o Preâmbulo e o Item 3 do Artigo 4, determinam, “o envolvimento e participação dos deficientes, no caso do INES, das pessoas surdas, nos processos de decisões relativas a programas e políticas, sobretudo aos que lhes dizem respeito diretamente” (p. 5). O item 3 do Artigo 33, o mesmo decreto estabelece a participação de entidades da sociedade civil que “deverão ser envolvidas e participarão plenamente no processo de monitoramento” (p. 5). No texto do Jornal, explicitam que a expressão *Casa dos Surdos* alude à “ideia do território legítimo dos surdos, pertencente à minoria linguística... onde a língua de sinais seja a língua reinante no território surdo” (p. 5).

Indo no mesmo sentido, um dos entrevistados enfatizou a participação dos surdos nos rumos da administração do INES.

*É Casa dos Surdos, precisa chefes surdos, inspetores surdos... Ouvintes podem estar junto também, mas como aliados. Ouvintes tomando a frente e decidindo, não. Ouvintes e surdos em posição paritária com surdos, ao lado ou com os surdos assumindo as decisões porque decisões estão ligadas aos surdos; significa que os surdos sabem o que é melhor para as pessoas surdas. Os ouvintes como aliados dos surdos. Se os ouvintes oprimem os surdos como eles irão atuar? Professores surdos como pessoas submetidas poderão estar em igualdade com a força da língua falada? Ela como superior? Isso não combina com um lugar próprio dos surdos, com a Casa dos Surdos! Casa dos Surdos significa o quê? Resistência, afirmar o INES como lugar próprio para surdos, sim, porque é preciso se preocupar com o futuro. (Professor de Libras)*

Em 02 de junho de 2016, em assembleia, a Assines promoveu a apresentação e o debate dessas duas propostas. Por meio da Ata conseguimos ter acesso aos discursos; narrativas sobre ser professor surdo no Instituto, atravessado pela questão da gestão.

A Professora Patrícia Rezende afirmou “nós surdos sofremos lá fora, temos essa luta, a luta da escola bilíngue. Queremos a ajuda dos ouvintes, essa proposta tem como prioridade que o surdo esteja envolvido e presente; o surdo precisa se impor, precisa estar envolvido nesse contexto” (ASSINES, 2016, p. 4). O Professor Paulo André Bulhões afirmou que “tem que ter uma igualdade aqui no INES” (p. 4), que “os ouvintes e surdos tenham igualdade, que não haja desequilíbrio, ter dois de cada, não sendo três ouvintes e os surdos perdendo sempre; aqui as pessoas da sociedade precisam participar, precisa ter esse representante” (p. 4). A Professora Ana Regina Campello declarou que “muitas pessoas não acreditam na capacidade dos surdos e vai acabar mudando em nada; tantos anos e não houve mudança, a educação dos surdos não tem um avanço dizem as pesquisas; precisamos ter essa atenção voltada para os surdos” (p. 4).

O Professor Marco Pestana, Secretário da Mesa, esclareceu que a Assembleia votaria “a proposta que o sindicato vai mostrar a direção e depois temos que ver o que vai acontecer e nos organizar para fazer a pressão política sobre a proposta votada aqui” (p. 6). Os debates deste ponto da pauta, perfazem a maior parte da Ata daquela Assembleia. Após os debates e esclarecimentos, seguiu a votação na qual a primeira proposta recebeu 13 votos e a segunda,

defendida pelos surdos, 36. Duas pessoas se abstiveram e um declarou que “o jornal [que apresentava as duas proposições] demorou a ser divulgado e não houve uma divulgação ampla das duas propostas para a comunidade dos alunos e dos professores” (p. 6).

Na Quinta Reunião Ordinária do Décimo Conselho Diretor do INES, em 12 de dezembro de 2017, portanto um ano e seis meses após a Assembleia, o segundo ponto de pauta foi “Posicionamento sobre a proposta de nova composição do Conselho Diretor do INES” (INES, 2017), encaminhada pela Assines. A Ata informa: que o Tradutor Intérprete Felipe Oliveira, Conselheiro Representante dos Técnicos Administrativos<sup>143</sup> encaminhou a construção de uma comissão sobre o tema; que o Diretor-Geral Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti propôs aos demais conselheiros que levassem a mesma às bases para discussão, porque nem todos os servidores são associados e que poderiam surgir outras propostas; que a Professora Amanda Ribeiro, Diretora do DEBASI pontuou que só há surdos na representação do alunado o que seria perfil apenas no CAp/INES, no que o diretor-geral teria discordado ao se discriminar aluno surdo e aluno ouvinte, reiterando sua proposta; que Rosana Cavalcante Simões, Conselheira Representante dos Pais e Responsáveis entendia que não se deveria obrigar a vinculação da representação de pais à APINES e que os demais segmentos deveriam ser ouvidos; que o Professor Júlio César dos Santos Moreira, Conselheiro Representante dos Docentes esclareceu que concordava em ouvir os setores criando uma comissão com representantes dos diferentes segmentos, destacando que houve grupo de trabalho, discussões e assembleias; que a Professora Tanya Amara Felipe de Souza, Diretora do DESU, questionou “a efetividade de uma representação da sociedade civil organizada, e alegou que não havia previsão para isso no Regimento Interno do INES” (p. 4); que o Aluno Thiago Moret de Carvalho Ramos, Conselheiro Representante dos Alunos propôs uma composição com dois alunos, um ouvinte e um surdo. “Após a votação, por maioria, definiu-se a criação de uma comissão para encaminhar a discussão do documento e eventuais outras propostas junto aos segmentos e

---

<sup>143</sup> Assumiu como Coordenador-Geral da Assines em agosto de 2017 após o pedido de afastamento do cargo por parte do tradutor Intérprete Renato Tadeu.

em seguida trazer ao Conselho para deliberação” (p. 5). Até 2018, a composição do Conselho Diretor não foi mudada.

A busca pela efetiva participação dos surdos na gestão do INES, segundo um dos entrevistados, não é um desejo de todos os profissionais surdos. Alguns

*querem só fazer concurso, passar e trabalhar aqui, receber o salário e só; só trabalho. (...) Outros surdos querem o INES para surdos, políticas para surdos, história dos surdos, um GINES [Grêmio do INES] de surdos. Vencer essa barreira, essa limitação que é uma maioria de professores ouvintes. (...) Os ouvintes estranham isso porque não têm esse significado. Tem um pequeno grupo de professores ouvintes (Intensifica aproximando os dedos de ambas as mãos) preocupados com o desenvolvimento dos alunos, sabem dessa importância, mas a maioria não tem. Por isso não entendem esse significado e estranham a Casa dos Surdos e dizem que não é Casa dos Surdos. Outros ouvintes entendem sim, Casa dos Surdos. Então, compartilhamos esse significado, são aliados, mas é um grupo pequeníssimo (Sinaliza agora usando apenas uma das mãos). (Professor de Libras)*

Esse professor, mais uma vez, refere-se aos ouvintes como aliados, aqueles que compreendem o que o Instituto representa aos surdos e/ou apoiam a sua luta. Embora tenha afirmado que alguns surdos não pretendem ser ativistas dos interesses da comunidade, escolheram o Instituto para trabalhar.

Os ocupantes surdos que demoraram “muito, mas voltaram” pretendem objetivos diferentes. E tais objetivos precisam coabitar com os ocupantes que já estavam no Instituto. Apresentamos, por meio das narrativas e das pesquisas documental e bibliográfica, evidências de que a convivência entre as pessoas foi e é atravessada por tensões e impasses relevantes que conduziram a certas estratégias de enfrentamento. Os professores aposentados conquistaram o reconhecimento de que eram Professores Especializados, mas não perceberam mudança de status, e não houve investimento na sua formação. Os professores surdos do quadro ativo entrevistados mostraram que uma tensão antiga foi superada, o tratamento e a possibilidade de exercer a docência de forma mais condizente com a carreira. Por outro lado, pleiteiam mudanças nas relações, incluindo a comunicação, justificando que o ambiente de conversação em língua de sinais motiva os alunos surdos à aprendizagem, o que coaduna com nossas referências no campo da Psicologia Histórico-Cultural. Há o entendimento que não têm a oportunidade de participar efetivamente da gestão do Instituto porque nem tem representatividade na instância deliberativa.



Constatamos, nos documentos mais antigos, que entre as estratégias para enfrentar os impasses não constava o pleno diálogo. As mudanças de gestão, ou críticas a elas, eram provocadas por denúncias, em especial com divulgação nos meios de comunicação. Se pensarmos sob o ângulo republicano, publicizar críticas, opiniões, avaliações é parte de uma vivência política aceitável e até recomendável. O Instituto de educação de surdos é mantido pela população que merece esclarecimentos sobre sua organização. Todavia, é preocupante quando, devido à falta de debates internos, os problemas sejam apenas expostos, aguardando intervenção externa. Denunciar é tanto culpar, delatar algo ou alguém, manifestar e anunciar o que estava acontecendo, como patentear e expor as deficiências na comunicação da comunidade interna e na capacidade de resolver impasses. Disso não depende a capacidade de ouvir, mas escutar, conviver, negociar, habitar segundo objetivos comuns.

**Que convivência podemos ter? O INES pode vir a ser uma casa comum sem deixar de ser, necessariamente, a *Casa dos Surdos*?**

Reconhecemos a categoria nativa e porque o INES é a *Casa dos Surdos*. Compreendemos que os surdos que entrevistamos, em sua maioria, não se sentem completamente confortáveis na sua casa. Que além desse atributo, o Instituto é uma entidade pública encarregada de servir à população e por onde transitam e habitam outras singularidades que não apenas as surdas.

O Instituto é uma escola voltada para surdos, porém nem todos os surdos brasileiros podem estudar nele, por ser a única na rede federal. O centro de referência deve instruir, bem como promover a Educação dos Surdos no país. Assim, atende pessoas que já se dedicam ou pretendem se dedicar a esta tarefa, em diferentes níveis formativos. Portanto, sempre haverá pessoas que não são surdas no INES.

A origem das casas é a história de aprender a viver juntos, desde a casa primitiva onde o fogo agregava todos ao redor. A casa que molda o mundo, também foi organizada, construída de formas diferentes, atingindo formatos para cultivar privacidade e distanciamento. Foram aparecendo os compartimentos com o uso de paredes, janelas, portas e muros. As mudanças permitiram ao

Homem fechar-se dentro da casa e por dentro da casa. Entretanto, como se abrigar com iguais sem se distanciar dos demais? E se quem está dentro não parece - ou deixa de parecer - igual? As narrativas mostraram que os diferentes usos desses elementos arquitetônicos - no sentido literal e conotativo, paredes, janelas, portas e muros - podem ter distanciado seus habitantes. Contudo, também permitiram a disseminação dos sinais e o fortalecimento das singularidades surdas. Foi possível notar semelhanças, incluindo as características sensoriais; ou seja, foi possível realizar diferentes movimentos.

Nosso objetivo não foi buscar as narrativas dos habitantes que não são surdos - com uma exceção. Mas com que expectativas, motivações e atitudes, pessoas que não surdas escolhem o INES para atuar? Como percebem suas relações com os surdos que são alunos e profissionais? Será que, como nós, estranharam o fato deles considerarem o Instituto a *Casa dos Surdos*? Os surdos entrevistados percebem que muitos estranham tal enunciado. Uma vez tendo escolhido estar ou ficar no Instituto, como não aceitar o convite: *Quer aprender Libras*? Por que não aceitar? Por que não prestar atenção, como fez Lilia e tantos outros educadores do Instituto, quando tal convite era furtivo? Que impasses, tensões e desafios quem não é surdo vive(u) no Instituto? Pela narrativa dos surdos o INES seria uma escola para surdos e não uma escola de surdos?

Escolas para surdos os educam com métodos e currículos desenvolvidos para ouvintes e só coadunam com quem fala e ouve ou lê lábios; disseminam tabus sobre língua de sinais, usam-na como segunda língua, onde muitos professores ainda não são fluentes; adotam uma abordagem bilíngue que não significa, necessariamente, aceitação real (REIS, 2006; STROBEL, 2008). Numa escola de surdos há preocupação com formas de ensinar que procuram legitimar culturas com as quais eles se identificam, incluindo a língua de sinais. Busca-se a atuação de professores surdos que, com ouvintes, partilham pertencimento e fluência na primeira língua do outro (REIS, 2006; STROBEL, 2008). Avaliamos que as narrativas e documentos identificam esforços no Instituto no sentido de se afastar cada vez mais da primeira configuração e avançar na segunda. Mas, alunos e profissionais estão sinalizando que é preciso continuar a avançar mais, com mais urgência e ousadia.

De nossa parte concordamos que o INES não deve ser uma escola gerida para surdos, mas no mínimo, gerida **com** os surdos nos sentidos administrativo, pedagógico, cultural e científico – e outros que a comunidade considerarem pertinentes. Reflitamos sobre os termos que utilizamos para pensar na educação do INES. Como exemplo, as declarações de que não se deve discriminar aluno surdo e aluno ouvinte (INES, 2017), bem como que seria preciso agir “respeitando a diversidade, mas sem qualquer tipo de distinção entre surdos e ouvintes. [pois] Fazemos, todos, parte da mesma comunidade acadêmica” (*JORNAL DA ASSINES*, 2016, p. 4). Podemos supor que a intenção das declarações fosse desestimular a discriminação que segrega. Por outro lado, se o Instituto existe em função da necessidade reconhecida, ou da admitida incapacidade que as sociedades têm de educar surdos, como não destacar esse perfil no Instituto Nacional de Educação de Surdos? Como respeitamos as singularidades sem distinguir? Para que serviria essa distinção? Se as decisões abrangem questões que dizem respeito diretamente aos surdos, e se o Estado Brasileiro reconheceu, não seria o caso de indicar mudança no Regimento Interno do Instituto? Que inserção a profissionais surdos é possível construir se não problematizarmos esses nossos enunciados?

Neste caso, parece fulcral refletir sobre a partilha entre tantos singulares: as diferenças entre os surdos - sinalizantes, oralizados, implantados, filhos de ouvintes ou de surdos, os que não são surdos profundos ou severos, entre outras combinações e intercruzamentos étnicos, religiosos, sensoriais, físicos, fisiológicos, de gênero; os professores formados e convictos sobre o papel da fala na aquisição do Português pelos surdos; os professores que desenvolveram alguma fluência em língua de sinais; os professores e demais educadores surdos que vivem ou não o ativismo; as famílias e comunidade e suas expectativas, dúvidas, desafios e potências; como Centro de Referência, considerar ainda a comunidade científica que se dedica ao tema Educação de Surdos. Parece urgente refletir sobre as condições a construir ou fortalecer, entre as quais, ensinar Libras aos profissionais e aos familiares e à comunidade do entorno do INES, pensar o desenvolvimento da linguagem dos surdos implantados. Considerar que o Instituto é significado de formas diferentes por todos aqueles que estão nele ou a ele recorrem. Esse território pertence a todos e a cada um.

Por tal motivo, indagamos também como surdos não sinalizantes compreendem a “ideia do território legítimo dos surdos, pertencente à minoria linguística... onde a língua de sinais seja a língua reinante no território surdo” (*JORNAL DA ASSINES*, 2016, p. 5). Língua reinante, o que significa? Isso é um convite ou uma imposição? As narrativas nesta tese mostraram que, muitas vezes, os desejos mais fortes venceram as imposições. Em mensagem aos professores surdos o Aluno do DESU 1 nos interpela:

*Então, porque comparando com o passado não é muito diferente. A estratégia era qual, impor? Era impor o oralismo e a Libras era discriminada. Então, agora esses direitos, a críticas deles [professores surdos]... a mentalidade, é uma confusão. O que é direito para cada um? Então, os surdos querem impor a Libras? Como [por exemplo]: - Então... a é? (No sentido de: - Está me obrigando?) Tanto faz, vou ignorar! Vou continuar [Sem obedecer]. E continua a luta, persiste. Conseguimos mudança? (Aluno do DESU 1).*

O aluno propõe refletir se a lógica do revide pode garantir um efeito positivo. Os movimentos surdos são criticados; não apenas nesse relato. Apresentamos as considerações de Carvalho & Morais Junior (2014) que, entre outras, sugerem aos pesquisadores e militantes surdos e aliados, problematizar a disposição de adequar as línguas de sinais ao padrão logocêntrico. Por outro lado, Mantoan (2017) assume julgamentos que se chocam com as pautas dos movimentos surdos, aparentando não ter muita capacidade de ponderar os pontos de vista dos surdos - exceto dos que entendem a surdez como deficiência individual.

Os ativistas surdos podem tratar tais críticas de diversas maneiras, mas seria interessante aproveitá-las para avaliar-se internamente. Além de Vigotski e Benjamin, acreditamos que Guattari (1977) também oferece pistas importantes sobre autocrítica que recomendou à teoria e à organização dos movimentos, mas “nunca ao desejo” (p. 16).

Os grupos de surdos tornaram possível “enfrentar as provas importantes” (p. 13) de suas vidas; eles não estavam mais sozinhos quando organizados em torno de suas pautas, na luta pela existência. Vimos nas narrativas essas estratégias *grupelhas* (sic), nos termos do texto, vimos a “afirmação de uma posição política” (p. 18); não nos enganemos nem com seu tamanho ou furtividade. “Fragilizado, vulnerabilizado, ele [no nosso caso, aluno do Instituto] está prontinho para se agarrar a todas as merdas institucionais organizadas para o acolher” (p. 13). Que sentidos atribuir a este ato? Vimos que acolher tinha o

sentido de preparar os surdos para que se preocupassem com “seu lugar na sociedade, e de seus próximos” (p. 13), de preferência falando oralmente. Surdos se contentaram, apropriaram-se disso, reproduziram o lugar social imposto - não entendemos que devam ser julgados -, transformaram a acolhida, no sentido ácido que o autor aponta, em potência para fazer outras coisas, como no caso de Sebastião. No entanto, será que apenas aconteceu de acolher reforçando a tutela? Nós entendemos que não, os surdos, em alguns momentos, ainda que breves, organizados como foi possível e com aliados, transformaram o que a instituição lhes oferecia como tutelamento em outras energias, mobilizando seus desejos.

Mesmo que possamos supor, contabilizar, narrar o que os movimentos surdos conquistaram, Guattari (1977) sinaliza que os grupos de minorias, comprometidos com a transformação social “tem de levar um trabalho analítico sobre si mesmos tanto quanto um trabalho político fora. Senão eles correm o risco de sucumbir naquela espécie de mania de hegemonia, mania de grandeza” (p. 15-16). Podem passar a perseguir o sonho por restaurações, reproduções que não aceitam se multiplicar respondendo a desejos outros, que se limitam aos seus objetivos de luta, sem serem capazes de se organizar e estarem junto com outros que também são vulnerabilizados. O autor, que viveu diferentes movimentos, avalia que em grupos de base podemos recuperar “um mínimo de identidade coletiva, mas sem megalomania” (p. 17), sem repousar sobre subjetividades fixadas no indivíduo e na família conjugal. Ou seja, subjetividades não fechadas em si mesmas, fortalecendo seus laços diversos, um pouco do que os surdos tiveram de fazer para viver a aparição (LUZ, 2013).

Disputemos o debate e as ideias, entendamos e explicitemos nossas próprias escolhas, por exemplo o(s) método(s) de ensino(s), como nosso espaço ético e político, possibilidade de ação a ser respeitada, questionando a imposição. Mesmo as avaliações que se classificam como críticas têm sido tímidas na autocrítica quando deixam de explicitar seus próprios limites argumentativos e suas filiações epistemológicas.

Não acreditamos na conciliação harmônica de ideais que são profundamente enraizados em crenças imanentes ou transcendentais completamente díspares. Todavia, a realidade da Educação de Surdos, no seu

sentido mais abrangente de humanização, exige-nos princípios mínimos. Respeito à autodeclaração dos surdos que, como comunidade organizada, deve ser provocada com indagações, e questionar a si própria. Ainda assim, percebemos que muitas críticas aos movimentos surdos não consideram, suficientemente, o quanto todos os demais movimentos organizados têm sido omissos e deficientes na comunicação com os surdos. Isso torna mais difícil aos surdos compreender a importância da autocrítica.

Em 2018, em Salvador, aconteceu o V Seminário Internacional Educação Medicalizada: “Existirmos, a que será que se destina?”. No dia 09 de agosto, houve a Mesa Redonda “(Re)existências nas encruzilhadas: só a luta coletiva mudará as nossas vidas”. A Professora Bianca Ribeiro Pontin, Professora de Libras da UFRGS, doutoranda em Educação solicitou a palavra para falar

Hoje eu queria opinar, refletir sobre a importância de modificar esse debate cultural considerando a mídia. Nós surdos aceitamos todas as opiniões que circulam na mídia. Por exemplo, ontem, tivemos uma apresentação [Mesa Redonda “Existências impedidas: extermínio de vidas e subjetividades e formas de resistência”] sobre questão indígena, dos negros, mostraram vídeos, jornais, alguns materiais. Mas esse assunto fica circulando na mídia e se repetem sempre as mesmas notícias sobre as etnias. Mas, a gente não conhecia, por exemplo, as histórias que aqui eu aprendi. Tive que esperar chegar aqui para entrar em contato com essas histórias. E eu pedi muito ontem: - Falta a gente circular essas notícias pelas mídias sociais. E precisamos pensar também nas formas como os surdos recebem essas informações. E falar também da cultura surda, da poesia surda, da literatura surda e ninguém fala tudo isso; a gente [Surdos] não mostra essas questões. Falar que o corpo surdo sofre doenças também. Um palestrante ontem, falou sobre ansiedade e depressão e nós precisamos pensar em estratégias para chegar isso nas mídias, nas televisões e divulgar essas questões de forma mais rápida para que a gente [Surdos] aprenda e conheça e ganhe visibilidade e assim ter mais união de todos. É só uma reflexão.

De nossa parte, posicionamo-nos reconhecendo, no que é possível, como os surdos são percebidos nos movimentos engajados nas lutas por existência. A nulidade que notamos não representa necessariamente pouco-caso, porém, desatenção, ignorância. Diante das ponderações de Bianca Pontin os militantes presentes constataram o desconhecimento.

Lucila Silva, psicóloga do INES que também delineou um problema a partir dessa sua experiência foi interpelada com a seguinte questão: “Afinal, surdo é ou não é deficiente?” (2018, p. 58). Pelo contato com ativistas surdos, que proclamam sua diferença linguística, foi imbuída, a responder: “Óbvio que não”.

Depois, maturou as diferentes visadas nas quais a surdez aparece como falta ou como garantia das políticas sociais afirmativas presentes nas respostas: “Óbvio que sim”. Foi provocada a entender o **óbvio** é uma “marca da naturalização” (p. 59), de uma única história dicotomizada. A princípio uma de suas questões no problema da pesquisa era: “como estar com surdos se estamos em mundos diferentes?” (p. 20). A demanda institucional, pela conformidade das práticas profissionais, “dificultava a criação de outros instrumentos e o contato com outras teorias que possibilitassem posicionamentos, maneiras de ver e operar com a surdez, que pudessem mover o que estava ao lado” (p. 60). Após um trabalho de autocrítica, tradução, atenção, reflexão e deslocamento, Lucila reverteu a questão e passou a indagar sobre a possibilidade de compor um mundo comum. Compor significa “entender que é a partir das diferenças (das heterogeneidades) que será possível criar uma composição - frágil, local, situada no tempo e no espaço” (p. 60). Portanto, não é um movimento de finalização de um processo, mas aposta “na possibilidade de construção de um presente espesso em significados e corpos” que, embora na frágil composição, “faz-se potente para a construção de um mundo comum” (p. 64).

Não há mundo *a priori*, nem de surdos, nem de ouvintes. Lucila Silva (2018) afirma, e nós concordamos, que “queremos um mundo em que a diferença interesse” (p. 69). O mundo comum a construir sempre que, se existir, será um **pluriverso** e não um **universo**; grifos da autora. Ela dialoga com Latour (2011 apud Silva, 2018, p. 69, grifos da autora) do qual cita: “Nenhum acordo possível sobre o que compõe o mundo (...) Os desacordos não são superficiais, passageiros, devidos a simples erros de pedagogia ou de comunicação, mas fundamentais”. Tais desacordos ferem culturas e naturezas, sejam as metafísicas, as práticas, as vividas, as ativas. “Se nós colocarmos de lado o que nos separa, não há nada que nos resta para colocar em comum. O pluralismo fere muito profundamente. O universo é um pluriverso” (p. 69)

Ela fala numa perspectiva mais ampla que o INES e nós nos referimos ao mesmo. Por isso nos parece pertinente pensar o Instituto como uma casa comum. Ainda que Nóvoa (2017) tenha nos provocado a pensar casa comum atrelado à formação docente, avaliamos que os resultados da pesquisa

coadunam com a caracterização desse lugar comum. O INES como casa comum, de entrelaçamentos, encontros, ação pública e de composições.

Sem aceitar a heterogeneidade humana, talvez a Educação dos Surdos, que praticamos no INES, continue sem mais e profundas transformações; ou que continuemos a percebê-las como transformações mais lentas que nossas necessidades de mudança. E tal alerta que nos veio também de Vigotski, cabe em todas as circunstâncias em que as singularidades surdas não forem devidamente apreciadas. Posicionar-se contrário à padronização aponta para esse princípio, o respeito imperativo ao(s) outro(s).

Os avanços que estamos testemunhando *agora* são conquistas árduas as quais não podemos perder. Como vimos, na *duração* já houve tempos de plena divulgação de filosofias e perspectivas nas quais os surdos ocupavam lugar nas decisões e/ou execução da instrução dos pares. Mesmo após o Congresso de Milão continuou a acontecer, ainda que de forma discreta e difusa; os professores surdos estiveram furtivos.

O problema que temos na *duração* é esse “coração do mundo” (LUZ, 2013) que ainda limita os lugares e trânsitos dos surdos. *Casa(s) dos Surdos*, como o INES e outros lugares, parecem abrigos necessários. Então, vemo-nos num movimento permanente de transformação da realidade para que, no mundo, todos transitem, todos caibam, todos possam sair, todos sonhem e todos construam, seguindo o INES como *Casa dos Surdos*. Mas, não seja só dos surdos, seja partilhada com os que compreendem - ao menos se esforcem para tal - o significado que a categoria nativa expressa. Que na *Casa* os surdos possam estar ou chegar, decidir o que importa, ficar mais um pouco trabalhando, usufruindo das singularidades de seus pares e aliados, sem, contudo, se sentirem confinados ao INES ou mal alojados. Não nos conformemos ou aceitemos o risco de condescender (aceitar) com qualquer tutelamento ou limitação aos surdos.



## DOS DESFECHOS – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno que pesquisamos extrapolou o *agora* em que vivemos. Provocados pelo Concurso Público n.º 09/2012, nosso objetivo geral foi investigar o ingresso dos professores surdos no quadro efetivo de servidores públicos do INES e compreender como ocorreu a sua inserção como pessoas surdas. Porém, os resultados permitiram indagar e compreender a inserção de professores surdos em outros períodos do Instituto e mesmo na Educação de Surdos em tempos e locais mais distantes. Podemos perceber que o estabelecimento de uma legislação é importante, mas insuficiente para garantir aos surdos o usufruto pleno dos seus direitos, caso não seja devidamente implementada. No recorte que empreendemos e nas circunstâncias desta pesquisa, cujos resultados envolvem narrativas e documentos que datam do século XVI até 2018, permanece a busca pela Educação que os surdos reivindicam - independente dos debates sobre os meios de sua realização.

Aplicamos o termo *surdos* num tom genérico, uma vez que esta singularidade humana - marca da variabilidade de nossa espécie – pode compreender pelos menos, pessoas que captam sons do ambiente em amplitudes variadas, as que aceitam ser chamadas pessoas com deficiência, e as que entendem a surdez como diferença linguística. Com base nos nossos estudos, ousamos afirmar que os surdos precisam se articular coletiva e fortemente para cobrar participação direta nas políticas que lhes dizem respeito e que nem sempre percebem as singularidades entre si; problema que não se restringe aos movimentos sociais surdos.

No início da pesquisa, todos os objetivos específicos pareciam pertinentes. Todavia, os resultados alcançados nos levantamentos documental e bibliográfico e produzidos pelas entrevistas nos obrigaram a reavaliá-los.

Um dos objetivos reavaliados foi: “investigar a introdução da Libras nos currículos da Educação Básica e Superior oferecidos pelo INES”. Depois de entrevistar os participantes da pesquisa no campo e nos documentos - e só depois -, pareceu evidente que nos prendemos a uma compreensão normatizada da vida dos surdos e de sua educação. A língua de sinais estava ali, desde sempre e desde o início do Instituto. Foi introduzida pelo professor surdo francês, Edouard Huet, no século XIX. Nossas referências teóricas, tanto Vigotski (1983)

quanto Benjamin (1987) nos levam a supor que, antes do professor ter trazido sua língua de sinais francesa, os surdos no Brasil tinham desenvolvido formas de se comunicar, sobretudo com as pessoas mais próximas.

Vigotski (1983) tentou banir a “mímica” do desenvolvimento da linguagem de crianças surdas russas, para isso propôs mudanças na educação infantil, uma pesquisa de longa duração, até perceber que é espontânea e importante para o desenvolvimento global dos surdos. Benjamin (1987) argumentou o dom humano de ser semelhante, e por isso deduzimos os encontros entre os surdos e com pessoas interessadas em se comunicar com eles, produziram línguas de sinais. Infelizmente, com baixo potencial para se desenvolverem porque poderiam estar limitadas, sem difusão, pela conjuntura social. De 1823, temos no relato de viagem de Maria Graham (1990 apud LOBO, 2015), o reconhecimento de “moças mudas (...) que (...) Faziam-se compreender por sinais, muitos dos quais (...) seriam perfeitamente inteligíveis para os alunos de Sicard ou Braidwood” (p. 262). Consideremos ainda nativos indígenas do Brasil que usam língua de sinais.

Da escola que Huet conquistou para seus pares, desenvolveu-se a língua de sinais que foi difundida para todo o país e que segue em plena atualização, como todos os demais construtos humanos. Aceita sob certas condições – por exemplo, após a avaliação da possibilidade de desenvolvimento da linguagem articulada -, ou utilizada de modo furtivo, a língua de sinais esteve sempre presente na formação dos alunos surdos do Instituto e dos educadores que tiveram de aprendê-la para os instruir. A sigla Libras sim, é um termo mais atual.

Se hoje há a Libras, deve-se ao esforço dos movimentos sociais dos surdos, da sua comunidade e daqueles que os apoiaram, como os pesquisadores. O reconhecimento legal viabilizou a formação de professores da língua, mas convém não esquecer que os surdos não precisaram da permissão de ninguém ou do campo para que as línguas de sinais se desenvolvessem; exercendo seu poder, resistiram às proibições implícitas ou explícitas; em todos os tempos que este estudo conseguiu alcançar. Salientamos, no entanto, que com o apoio de aliados, as línguas de sinais puderam ter maior divulgação e reconhecimento. Por meio delas, muitos jovens conheceram o mundo e as letras, os afetos, protestaram, agradeceram, tiveram profissão. A admissão da Libras

no currículo escolar é importante, todavia a língua de sinais foi reconhecida bem antes do século XX e da chancela dos especialistas da Linguística. Mesmo após o Congresso de Milão, de 1880, ao menos no Instituto de surdos brasileiro - em seus diferentes nomes -, para um grande número de alunos e professores, o que temos relatada é a atualização do que foi afirmado no I Congresso, de 1878: que era preciso conservar “o emprego da mímica natural com função de auxiliar do ensino, como primeiro meio de comunicação entre o professor e o aluno” (CONGRÈS, 1879 apud LAGE, 2016, p. 28).

Por todos os motivos acima, o outro objetivo específico que reavaliámos foi: investigar a memória dos encaminhamentos administrativos realizados entre a introdução da Libras nos currículos de formação da Educação Básica e Superior e o ingresso dos professores surdos no quadro efetivo de servidores - perdeu todo o sentido. As narrativas presentes nas entrevistas, nos acervos, nas dissertações, teses e artigos, *reforçam os rastros* e a luta pelo reconhecimento das línguas de sinais. De nossa parte, entendemos que cabia *signalizar* esses *rastros*. Como conteúdo vivo, sem a Língua de Sinais Brasileira muitos alunos do Instituto, de diferentes tempos, não teriam tido a oportunidade de acessar a formação prevista nos currículos, mesmo a imprevista.

Para que as crianças surdas se reconheçam enquanto tais precisam entrar em contato com outras pessoas surdas. Será apenas um dos traços da sua singularidade, porém, primordial. Infelizmente, ainda experimentam afastamento e desdém. Em contato com outros surdos, foi e tem sido possível reconhecer e ativar as potências, dentre as quais, as línguas de sinais. Por estas um mundo de possibilidades se abre, incluindo aí o mundo das palavras escritas e faladas oralmente. Perguntamos incrédulas, o motivo desse caminho ainda ser negado. Admitimos e destacamos que, em alguns casos, há surdos mais dispostos e preparados técnica e cirurgicamente para aquisição de línguas orais. Mas, por que não também estimular a aquisição das línguas de sinais?

As narrativas dos professores surdos, nosso primeiro objetivo específico, revelaram ingressos no Instituto marcados: pela escolha da carreira docente; por frágeis relações de trabalho, quando não pertenciam ao quadro efetivo de servidores; pela formação em contextos desafiadores, com ou sem habilitação; pelo contentamento por habitar a *Casa dos Surdos*; pelo desconforto na relação

com os co-habitantes, seus colegas ouvintes; pelos problemas na comunicação para receberem orientações funcionais e/ou trabalhistas; pela baixa participação na gestão do Instituto; pela falta de reconhecimento de suas *expertise*.

A maioria dos professores surdos, aposentados e ativos, tiveram motivações diferentes quando optaram pela carreira docente. Entre os aposentados, percebemos que as atividades de ensino possibilitaram prolongar a permanência no Instituto, a vivência entre os pares e a estabilização profissional. Em decorrência, a presença dos surdos como professores, admitidos como tais por conquista dos servidores públicos, estabeleceu a presença tácita e não oficial da língua de sinais na instrução de surdos, fortalecendo seu desenvolvimento e difusão. Tal fato é reconhecido pelos surdos em atividade ainda que não perceberam os aposentados como professores. Consideramos que alguns professores ouvintes também auxiliaram a difusão da língua de sinais porque, tendo aprendido a mesma, usavam-na com os alunos. Mas também há relatos que afirmam o uso de língua de sinais apenas como apoio para apreensão do Português.

Tanto nos anos 1950, quanto a partir de 1990, a formação dos surdos para exercer cargos de docência tem sido um processo difícil. Aos professores aposentados não foi oferecida nenhuma instrução de cunho didático-pedagógico. Não encontramos indícios de formação em serviço. Os professores eram surdos e trabalhavam no Ensino Profissionalizante. Compreendemos que eram duplamente desprestigiados, devido a singularidade e ao segmento de ensino. Os relatórios do Professor José Vicente demonstram que isso não o impediu de desenvolver um olhar atento à formação dos alunos. O relato do Professor Sebastião Orlandi confirma a dificuldade de ampliar sua formação e ter mais autonomia para planejar e executar suas atividades como docente.

Apesar dos recentes avanços conquistados na Educação de Surdos, os professores que ingressaram no INES por meio de concurso público, relataram desafios enfrentados na sua própria formação. Afirmaram que é importante a atuação de adultos surdos na educação de alunos surdos, sem negar a atuação de ouvintes. Revelaram preocupação com sua formação, bem como com a formação dos colegas surdos e ouvintes. Não percebemos, nas entrevistas, um grupo de professores fechados numa identidade homogeneizada.

As narrativas dos alunos surdos, segundo objetivo específico, confirmaram o impacto positivo do ingresso dos professores surdos na sua formação. Os alunos da Educação Básica entrevistados, que frequentaram escolas inclusivas, afiançaram que professores dessas escolas recomendaram estudar no INES, reconhecendo a importância do domínio da Libras. O ensino ministrado por professores surdos na graduação conferiu novo impulso à aprendizagem dos acadêmicos surdos, contato com uma língua de sinais formal, reflexão, cotejamento de ideias, ampliação de pontos-de-vista como, por exemplo, as vantagens de ter professores surdos e ouvintes. Mas, sugeriram aos professores ouvintes compreender a importância do aumento no número de surdos como professores, de que todos se comuniquem em Libras e que é “falta de estratégia didática” querer “impor o Português”. Por outro lado, mostraram-se preocupados com a repetição dessa postura se os surdos passarem a “obrigar Libras”. Os acadêmicos argumentaram que negociar é uma estratégia mais interessante, mostrando a importância da adoção profunda da Libras na Educação de Surdos no INES, preocupando-se com o domínio do Português. Os alunos observaram que a escolha por uma graduação não deve se restringir ao que a legislação aponta, no escopo da Educação de Surdos (Letras-Libras e Pedagogia Bilíngue); ainda há impedimentos para o acesso dos surdos nas universidades.

Avaliamos que conseguimos atingir o objetivo geral. Investigamos o ingresso dos professores surdos no quadro efetivo de servidores públicos do INES e compreendemos como ocorreu a sua inserção como pessoas surdas. Esperávamos que os resultados dissessem respeito ao período posterior a março de 2013, quando foi homologado o resultado do Edital do Concurso Público n.º 09/2012 do INES. Todavia, rememoramos os anos 1950 quando surdos foram contratados para assumir a instrução profissional nas oficinas do Instituto.

Retomamos o dilema desta pesquisa: por que afirmar o que já fora afirmado, a importância da atuação de professores surdos na Educação de Surdos? Porque a inserção de professores surdos na Educação em geral, na Educação de Surdos e no INES não é plena.

Devido ao alcance da pesquisa, não podemos generalizar os resultados. Não podemos afirmar que todos os professores surdos não se sentem

plenamente inseridos no INES. Tal inserção ocorre sob o aspecto formal: são profissionais habilitados, avaliados por meio de concurso público validado, gozam e realizam, aparentemente, direitos e deveres condizentes aos servidores públicos nos cargos que foram empossados, pertencem à comunidade acadêmica do INES. Entretanto, com base nas narrativas e nas pesquisas bibliográfica e documental, atestamos que nem todos os professores entrevistados se sentem reconhecidos e atendidos nas suas singularidades no que tange a surdez.

Quando o reconhecimento se refere aos professores aposentados há o agravante de não serem narrados como professores, de terem construído uma *expertise* no Ensino Profissionalizante e na Educação de Surdos que a comunidade científica, pesquisadores surdos e interessados nos temas, desconhecem. Considerando que os movimentos sociais dos grupos subalternizados, ou de minoria, têm na tradição transmitida entre as gerações uma estratégia de organização, o que constatamos é que foi impedida a valorização das conquistas das gerações mais antigas. Considerando a gestão pública em educação e a formação de professores de surdos, perdemos oportunidades para avaliar e comparar estratégias de ensino e aprendizagem de surdos no âmbito da História da Educação Brasileira.

O reconhecimento da atuação de pessoas surdas como professores, em especial de seus pares, é uma busca antiga, anterior mesmo ao Instituto de surdos brasileiro. Por este motivo, contrastamos as narrativas apresentadas por Ferdinand Berthier e sobre ele, com as narrativas provocadas ou localizadas por esta pesquisa. Daquele tempo e do nosso *agora* o lugar das línguas na subjetividade dos surdos, as expectativas e condições de vida dos surdos, as condições de trabalho, e a própria atuação de professores surdos na educação de pessoas surdas, são temas persistentes, são *Interseções*.

Aprendemos que: as narrativas confrontam as versões sobre o tempo vivido; as memórias perturbam, interrogam, a história oficial da Educação de Surdos e do próprio Instituto; houve um duplo desconhecimento entre os professores surdos do Instituto de diferentes gerações, e por isso, reafirmamos a importância da rememoração; alguns dilemas e questões importantes não ficaram no passado, atrás de nós, como medicalização da surdez, abordagens

sobre aquisição de língua(s), estabelecimento da escrita de sinais, mudanças nas filosofias e políticas de formação de surdos sem participação efetiva dos professores; é preciso ampliar a percepção sobre as conquistas dos movimentos sociais dos surdos.

As reflexões acima nos conduziram a *dúvidas* e questionamentos. O reconhecimento da língua de sinais, pareceu-nos limitado à defesa com base na norma linguística, nas quais os estudos de pesquisadores surdos e de surdos, anteriores ao século XX, são pouco citados ou estão ausentes, e que esta norma tem servido para identificar quem se considera surdo. Ponderamos que é importante refletir sobre o que nos motiva a adotar filosofias e/ou metodologias de educação e ensino de surdos. Que há debates comparativos sobre instituições exclusivas para ensino de surdos e instituições com inclusão de surdos, nos quais se insiste em alegar que a Educação Bilíngue de Surdos, em salas ou escolas exclusivas promove segregação. Com base na Psicologia Histórico-Cultural questionamos a diferença entre instruir de fato e socializar, sem comunicação efetiva.

Os militantes surdos e pesquisadores da área afirmam as categorias cultura(s) surda(s), identidade(s) surda(s) e povo surdo (SKLIAR, 1997, 1998, 2001; GÓES, 1999; FENEIS, 2005, 2011A, 2011B; GESUELI, 2006; SILVA, M., 2006; SILVA, V., 2006; COSTA, 2007; MIRANDA, 2007; REIS, 2007, 2015; CAMPELLO, 2008, 2011; SCHMITT, 2008; STROBEL, 2008; COSTA, 2009; LODI & LUCIANO, 2009; TERRA, 2011; GIANINI, 2012; PINHEIRO, 2012; REZENDE 2012; SOARES, 2013; CAMPELLO & REZENDE, 2014; MOREIRA, 2014; PERLIN & SOUZA, 2015; KELMAN & BRITO, 2018). Compreendemos a importância, a legitimidade e os contextos nos quais foram desenvolvidas, mas procuramos nos ater às categorias que dialogam mais com a Psicologia Histórico-Cultural.

Argumentamos que o distanciamento dos pesquisadores de Educação de Surdos da Escola de Vigotski pode ter sido provocado por equívocos de tradução e de entendimento de seus pressupostos. Vigotski afirmou a variabilidade intrínseca do fenômeno psicológico humano ao estudar surdos, cegos, pessoas com deficiência cognitiva, buscando compreender o porquê e como acontece tal variabilidade, contrariando as investigações que buscam padrão, uniformidade

(TUNES, 2017). Assim sendo, permite-nos afirmar as singularidades surdas e não caracterizar, necessariamente, identidade(s); acreditamos que torna mais nítido o afastamento de pressupostos que robustecem a normalização. Toda vez que usamos identidade como categoria somos obrigados a diferenciar da uniformização ou da negação do outro.

Compreendemos porque o *INES é a Casa dos Surdos*, sentimento de pertença que sinaliza a inserção dos surdos no mundo e no Instituto. Os surdos precisaram – infelizmente, continuam precisando - de uma casa comum entre si, visto que a maioria deles, no mundo, a começar por suas famílias, que em muitos casos não se solidarizam com sua diferença linguística e não procuram aprender a língua de sinais. Os surdos, uma boa parte deles, apareceram como alguém *a priori*, politicamente e como ser enraizado na cultura, depois da experiência no Instituto, ou da convivência com outros surdos.

O Instituto, sendo *Casa dos Surdos*, também abriga pessoas que não são surdas. Após a saída de Huet, nos primeiros anos de funcionamento, a maioria expressiva dos educadores e funcionários não tinha a surdez como um dos seus traços singulares. Descrevemos e interpretamos as tensões, impasses e tentativas de resolução desses problemas que envolveram e envolvem esses dois grandes grupos. Nossa pesquisa foi parcial, posto que buscamos apenas a narrativa dos surdos e justificamos tal opção. Como consideração final, reafirmamos a opção por buscar a narrativa dos surdos.

Na *Casa dos Surdos*, professores e alunos surdos entrevistados por nós e em algumas narrativas que encontramos, descrevem a sua inserção como parcial ou incompleta. Nem todos os professores surdos do INES se sentem aceitos. Esta é uma grave constatação.

Silva (2018) questiona a caracterização de dois mundos separados, dos surdos e dos ouvintes. Talvez possa parecer traição a essa referência e às nossas próprias concepções, usar os termos surdos e pessoas que não são surdas, mas é necessário sinalizar o que diferencia o aspecto da variabilidade humana que foi nosso objeto de pesquisa. O convite para a composição de um pluriverso comum, de afirmar o pluralismo foi muito oportuno. Ele pode acontecer no próprio Instituto.



Consideramos que se deve garantir a inserção de todos os surdos no INES como inclusão plena. O Instituto existe para servir à sua educação. E eles são singulares, portanto, é apenas obrigação perceber e atender às variabilidades que têm em comum o fato de serem subjetividades que se constituem independente das informações sonoras do ambiente. Sim, o INES precisa incluir todos os surdos. Porém, que não seja apenas pela obrigação, porque o Regimento aponta, ou porque os surdos cobram. Que seja porque nos implicamos com esse objetivo.

Vimos que há resistências quando os surdos e seus aliados sofrem impedimentos; eles exercem seu poder e força. Retomando a *duração*, o impedimento se relacionou à língua – aceita; utilizada e divulgada; permitida quando havia baixa expectativa de aquisição oral; proibida/não-recomendada; ensinada por não habilitados; ensinada em sala de aula, porém pouco usada na comunidade por ausência de uma política linguística que valorize a paridade entre as línguas de sinais e as línguas orais. A limitação também foi descrita quanto à participação na gestão e ao ingresso em cargos restritos à Libras.

Ponderamos que as pautas dos militantes surdos são justas, e, infelizmente são questões que têm permanecido nas sociedades. Entretanto, acompanhando sobretudo Vigotski (1983), Benjamin – por meio de Konder (1999) - e Guattari (1977), entendemos que, a autocrítica permitiria aos movimentos sociais surdos questionar alguns de seus pressupostos, a forma como lidam com sua própria variabilidade e como têm buscado aliados para suas pautas. Ao mesmo tempo, os demais movimentos sociais devem perceber sua capacidade de dialogar com pessoas surdas.

Os professores surdos “demoraram, mas voltaram” ao Instituto de surdos como servidores em atuação. Ou seja, servem à Educação de Surdos e à Educação geral. Retornam com habilitação e titulação. Indagamos como o INES pode ser cada vez mais *Casa dos Surdos* e nossa casa comum (NÓVOA, 2017); diversa, pluriversa; com acordos ainda que frágeis e momentâneos.

Enquanto Lucila Silva (2018) apresentava a dissertação, explicava o sentido de composição, lembramos da arte do Professor José Vicente e do que estávamos refletindo em torno da categoria *Casa dos Surdos*. Ele nos mostrou

seu álbum de fotografias. Na contracapa há a aplicação da técnica de marmorização por imersão <sup>144</sup>.

É uma técnica antiga. Num vasilhame com água, colocam-se tintas cujas bases não se misturarem com a água. O objeto que será imerso nessa mistura heterogênea, deve ter a superfície tratada para reter o resultado da mistura de cores; se é uma superfície lisa, precisa ficar porosa para a aderência das tintas. Antes de imergir o objeto, deve-se misturar bem as tintas, desmanchando as bolhas que possam se formar. Mergulha-se o objeto, movimentando-o para produzir efeitos interessantes. “Cada peça é exclusiva, porque, mesmo que se utilize as mesmas cores e quantidades, o resultado final nunca é o mesmo. E esse toque de originalidade é o diferencial do trabalho.”<sup>145</sup> As cores que se formam podem ganhar efeitos inesperados porque algumas se misturam<sup>146</sup>.

A proposta de composição Lucila Silva (2018) lembrou bem esse trabalho que o Professor José Vicente nos mostrou. A diferença das cores, em que algumas podem ter se misturado e outras não, porque é possível ver claramente os limites entre elas. Composição única. Enfim, notamos a possibilidade de estabelecer uma analogia.



Figura 89: Trabalho de marmorização do Professor José Vicente de Campos

<sup>144</sup> Disponível em: <http://ateliermartabognar.com.br/tecnica-de-marmorizacao/>. Acessado em: nov. 2018.

<sup>145</sup> Disponível em: <https://www.artesanatopassoapassoja.com.br/marmorizacao-por-imersao-passo-a-passo/>. Acessado em: nov. 2018.

<sup>146</sup> Técnica disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MclKxbIXYyc>. Acessado em: nov. 2018.

Terá nossa pequena comunidade do INES o fôlego para promover nossa/sua própria revolução, na qual tod@s, nas nossas singularidades, busquemos a Educação que os surdos querem e têm direito? Estamos disponíveis a nos misturar? Percebemos que a instituição somos o que fazemos nela, com as forças que exercemos ali? Sim, há o MEC e outras forças, mas conduzimos o serviço. Que dinâmicas realizamos ou estamos dispostos a realizar para produzir efeitos interessantes?

Não podemos voltar ao *passado* do Instituto – seja para venerar ou julgar os que deixaram seus *rastros*. Mas podemos e, na qualidade de servidores para a população dos surdos brasileiros dessa e das próximas gerações, temos de construir **com** os surdos o *futuro* que ainda não se formou. Estaremos dispostos a nos lançar em novas composições nas quais o INES, *Casa dos Surdos* e casa comum, ou seja, nós, consideremos de fato todas as nossas singularidades, esse pluriverso.

## REFERÊNCIAS

*A educação que nós surdos queremos.* Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, Porto Alegre/RS, Salão de Atos da Reitoria da UFRGS, 20 a 24 de abril de 1999.

AGUIAR, T.C.; CHAIBUE, K. Histórico das Escritas de Línguas de Sinais. *Revista Virtual de Cultura Surda*, n. 15, mar. 2015, p. 1-28.

AITA, E.B.I; FACCI, M.G.D. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v.17, n.1, p. 32-47, abr. 2011.

ALBERNAZ, P.L.M. *History of cochlear implants.* *Braz. J. Otorhinolaryngol.*, n. 81, p. 124-125, 2015

ALBRES, N. de A. *Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras.* 2014. 305 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2014.

ALMEIDA, J.J.F. de. *Libras na formação de professores: percepções dos alunos e da professora.* 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2012.

AMORIN, C. (Org.). Organização do currículo – plataforma Lattes. *Pesqui. Odontol. Bras.*, v. 17(Supl. 1), p. 18-22, 2003.

AMPLIAR a democracia, respeitar as diferenças sem distinção entre surdos e ouvintes. *Jornal da Assines.* Rio de Janeiro, ano 5, n. 15, jun. 2016.

ANTONIO, L.C.O.; MOTA, P.R.; KELMAN, C.A. A Formação do intérprete educacional e sua atuação em sala de aula. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.10, p. 1032-1051, 2015.

ARAÚJO, F.D. de. Os regimes jurídicos dos servidores públicos no Brasil e suas vicissitudes históricas, *Revista da Faculdade de Direito da UFMG.* Belo Horizonte, n. 50, p. 143-169, jan./jul., 2007.

ASSINES. Ata da Assembleia Geral Extraordinária da Assines-Ssind – Associação de Servidores do Instituto Nacional de Educação de Surdos - Seção Sindical do Sinasefe – realizada em 02 de junho 2016.

ASSINES. *Fórum Permanente em Defesa do INES e IBC.* 2011.

ATA da 25ª Sessão em 30 de outubro de 1839. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brazil.* Rio de Janeiro, Tomo I, 1908, p. 284.

AZEVEDO, O.B. *Significado e comunicação: compreendendo as mediações linguísticas entre professoras e alunos surdos pelas vias da tradução e da etnonarrativa implicada.* 2013. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BARRAL, J.; PINTO-SILVA, F.E.; RUMJANEK, V.M. Vendo e aprendendo. In: LEBEDEFF, T. (Org.). *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: Wak, 2017, p. 95-127.

BARRETO, M. *O anacronismo do tempo: um debate atual entre Einstein e Bergson*. 2007. 195 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2007.

BARROS, A.C. de. *Aspectos da trajetória do protagonismo surdo no Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma narrativa para o público infante-juvenil*. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2019.

BASTOS, M.H.C. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o Curso Normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839). *Revista História da Educação*, Pelotas, RS, v.2, n.3, p. 95-119, jan./jun. 1998.

BATISTA, A.C. *A Formação de Pedagogos Surdos e Ouvintes: Tensões Multiculturais*. 2014. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BATISTA, A.C.; CANEN, A. Multiculturalismo e o campo da surdez: dialogando acerca das identidades e culturas das pessoas surdas. *Espaço*, Rio de Janeiro, n. 38, p. 19-29, jul./dez. 2012.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENJAMIN, W. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 197-221. (Obras escolhidas v. 1).

BENJAMIN, W. A doutrina das semelhanças. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 108-113. (Obras escolhidas v. 1).

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da História. In: \_\_\_\_\_. *O anjo da história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 7-20.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: \_\_\_\_\_. *O anjo da história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 83-90.

BERTHIER, F. *Les sourds-muets, avant et depuis l'abbé de l'Épée*. Paris: Ledoyen, 1840.

BERTHIER, F. *Sur l'opinion de feu le Docteur Itard relative aux facultés intellectuelles et aux qualités morales des sourds muets* (realizado em 1840) 1852.

BERTHIER, F. L'Abbé Sicard, célèbre instituteur des sourds-muet, successeur immédiat de l'Abbé l'Épée. 1873. Rio de Janeiro: INES 2012. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos; 4).

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias n.º 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.*

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 380*, de 3 de maio de 2013. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 mai. 2013. Seção 2, p.14-15.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Portaria n.º 450*, de 18 de setembro de 2012. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 set. 2012, Seção 1, p. 98-99.

BRASIL. INES. Edital de Concurso Público n.º 09/2012 de 04 de dezembro de 2012. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 dez. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n.º 12.677, de 25 de junho de 2012.* Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino.

BRASIL. Gabinete do Ministro de Estado da Educação. Portaria n.º 323, de 8 de abril de 2009, Regimento Interno do INES.

BRASIL. *Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos.* Disponível em: [http://portalines.ines.gov.br/ines\\_portal\\_novo/?page\\_id=262](http://portalines.ines.gov.br/ines_portal_novo/?page_id=262). Acessado em: ago. 2016.

BRASIL. Lei n.º 3.780, de 12 de julho de 1960. Dispõe sobre a Classificação de Cargos do Serviço Civil do Poder Executivo, estabelece os vencimentos correspondentes, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto n.º 45.360, de 28 de janeiro de 1959. Dispõe sobre a aplicação da Lei nº 3.483, de 08 de dezembro de 1958, que equiparou pessoal da união e das autarquias Federais a categoria de extranumerários-mensalistas, das outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura e Campanha para Educação do Surdo Brasileiro. Anais da Primeira Conferência Nacional de Professores de Surdos. Rio de Janeiro, 1959. Acervo do INES.

BRASIL. Decreto n.º 42.728, de 3 de dezembro de 1957. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro.

BRASIL. Decreto n.º 38.738, de 30 de Janeiro de 1956. Aprova o Regimento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

BRASIL, Lei n.º 1.765, de 18 de dezembro de 1952. Concede abono de emergência aos servidores civis do Poder Executivo e dos Territórios, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto n.º 26.974, de 28 de Julho de 1949. Aprova o Regimento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Ministério da Educação e Saúde.

BRASIL. Decreto n.º 14.199, de 7 de Dezembro de 1943. Aprova o Regimento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Ministério da Educação e Saúde.

BRASIL, Decreto-Lei n.º 240, de 4 de fevereiro de 1938. Dispõe sobre o pessoal extranumerário e o pessoal para obras, e dá outras providências.

BRASIL, Lei n.º 284, de 28 de outubro de 1936. Reajusta os quadros e os vencimentos do funcionalismo público civil da União e estabelece diversas providências.

BRASIL. Decreto n.º 9.198, de 12 de Dezembro de 1911. Aprova o regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Annaes do Parlamento Brasileiro*. Sessão de 1835, Tomo Segundo. Sessão de 29 de agosto de 1835.

BRASIL. Decreto n.º 5.435, de 15 de outubro de 1873. Aprova o Regulamento que da nova organização ao Instituto dos Surdos-Mudos.

BUCKLEY, P.J.; CHAPMAN, M. The Use of Native Categories in Management Research. *British Journal of Management*, v. 8, 1997, p. 283-299.

BRUNER, J. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BURKE, P. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CAMPELLO, A.R. e S. *Aspectos da visualidade na Educação de Surdos*. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, A.R. e S. A Constituição histórica da língua de sinais brasileira: século XVIII a XXI. *Mundo & Letras*, José Bonifácio-SP, v. 2, p. 8-25, jul., 2011.

CAMPELLO, A.R.; REZENDE, P.L.F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 2, p. 71-92, 2014.

CAMPOS, N.B. de; DELGADO-PINHEIRO, E.M.C. Análise do ruído e intervenção fonoaudiológica em ambiente escolar: rede privada e pública de ensino regular. *Rev. CEFAC.*, v. 16, n.1, p. 83-91, jan./fev. 2014.

CAMPOS, R.D. de. No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação. *Rev. Bras. Hist. Educ.*, v. 12, n. 1 (28), p. 45-70, jan./abr. 2012.

CANTIN, A.; CANTIN, Y. *Dictionnaire biographique des grands sourds en France: Les silencieux de France, 1450-1920*. Paris: Archives et culture, DL 2017, p. 95-106.

CANTIN, Y. *Les Sourds-Muets de la Belle Epoque, une communauté en mutation*. 2014. 395 f. Thèse (Doctorat en Histoire) - Centre de Recherches Historiques. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 2014.

CARRION, M.R. de. *Maravillas de naturaleza, en que se contiene dos mil secretos de cosas naturales*. Montilla: Imprensa Marquês de Priego, 1629.

CARVALHO, C.; MORAIS JUNIOR, L.C. de. *Outras palavras: minorias sociais/e narrativas sobre a/ diferença/essencializada*. Rio de Janeiro: Litteris, 2014.

CARVALHO, R.F. Entrelaçamentos entre Bergson e Prigogine: tempo, ciência e natureza. *Rev. Hist. UEG - Goiânia*, v. 1, n. 1, p. 103-118, jan./jun. 2012.

CARVALHO, V.F. *Avaliação dos acadêmicos ouvintes e professores surdos na UFSC na disciplina de Libras como L2*. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan./abr., 2014.

CLASSIFICAÇÃO de cargos e suas inovações a Lei n.º 3.780 de 1960. Editorial da *Revista do Serviço Público*, DASP, v.88, n.2, p. 111-112, Rio de Janeiro, ago. 1960.

CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. *Mons. Burnier: falece primeiro padre surdo da América Latina*. 24 de jul. 2009.

CONGRÈS universel pour l'amélioration du sort des aveugles et des sourds-muets. Tenu à Paris, du 23 au 30 septembre, 1878. Paris: Imprimerie Nationale, 1879. (Bibliothèque Sainte Genevieve).

COSTA, J.P.B. *O surdo e as posições sujeito ontem e hoje: falta, excesso ou diferença*. 2009. 119 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2009.

COSTA, J.P.; KELMAN, C.A.; GÓES, A.R.S. Inclusão de alunos com implante coclear: a visão dos professores. *Revista Educação Especial (Online)*, v. 28, p. 325-338, 2015.

COSTA, L. de M. da, *Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história*. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

COSTA, M.A.F. da; COSTA, M. de F. B. da. *Projeto de pesquisa: entenda e faça*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COSTA, O.S. *Implementação da disciplina de Libras nas licenciaturas em município do interior de São Paulo*. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2015.



COSTA, R. dos S. *O professor intérprete de Libras em uma escola polo do Município de Nova Iguaçu*. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

COUTO-LENZI, Á. *Cinquenta anos: uma parte da história da educação de surdos*. Vitória: AIPEDA, 2004.

COUTO, M. *Terra sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CUNHA JUNIOR, E.P. da *O embate em torno das políticas educacionais para surdos*: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

CUNHA, M.I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.* [online]. 1997, vol.23, n.1-2.

DASP. Editorial da Revista do Serviço Público. Classificação de cargos, e suas inovações. A Lei n.º 3.780 de 1960, p. 111-112, ago. 1960.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: *Conferência Mundial sobre NEE*. Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca-Espanha: UNESCO, 1994.

DESLOGES, P. *Observations d'un sourd et muët, sur un cours élémentaire d'éducation des sourds et muëts*, publié par L'Abbé Deschamps, Chapelain de l'Église d'Orléans. Paris: B. Morin, 1779.

DESLANDES, S.F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M.C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 31-60.

DINIZ, H.G. *A história da Língua de Sinais Brasileira (Libras): um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais*. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

DORZIAT, A. Educação de Surdos e Estudos Culturais: um encontro necessário. // *Surdez em Foco - Educando Alunos Surdos e Surdocegos: avanços e desafios*. Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Surdez - GEPeSS - PPGE/UFRJ. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, FCS-UFRJ, 18 outubro 2016.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, mar./2002.

DURR, C.; DURR, P. The chain of remembered gratitude: the heritage and history of the Deaf-World in the United States. In: \_\_\_\_\_. *The heart of deaf culture: literary and artistic expressions of deafhood*, 2012, p. 1-23.

FARDON, J. *A História da Ciência por seus grandes nomes*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2015.

FARIA, J.G. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do Decreto 5.626/2005, *Rev. bras. educ. espec.*, v. 17, n. 1, p. 87-100, abr. 2011.

FELIPE, T.A. Capacitação de Instrutores Surdos. In: Seminário Desafios para o Próximo Milênio, 2000, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas (organização), 19 a 22 de setembro 2000, p. 40-42.

FELIPPE, M.L. Casa: uma poética da terceira pele. *Psicologia & Sociedade*; v. 22, n.2, p. 299-308, 2010.

FENEIS. *Política Educacional para Surdos do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, out. 2005.

FENEIS, *Revista da Feneis*. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n.44, jun./ago. 2011a.

FENEIS, *Revista da Feneis*. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n.45, set./nov. 2011b.

FLÔRES, A.C. da F. *Monitor surdo: que sujeito é esse?* 2005. 174 f. Dissertação (Mestre em Educação da Ciência, da Saúde e do Ambiente) - Centro Universitário Plínio Leite, Niterói-RJ, 2005.

FOUCAULT, M. O nascimento do hospital. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 99-128.

FREITAS, G. de M. *Singularidades entrelaçadas: os cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos - Brasil e Portugal (1950 1980)*. 2016. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FREITAS, G. de M. *A construção de um projeto de educação bilíngue para surdos no Colégio de Aplicação do INES na década de 1990: o início de uma nova história?* 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

FREITAS, M.T. de A. Desenvolvimento da linguagem: diferentes perspectivas de um tema vygotskiano. In: FREITAS, M.T. (org.). *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998, p. 85-104.

GAGNEBIN, J.M. Walter Benjamin - esquecer o passado? In: MACHADO, C.E.J.; MACHADO JR., R.; VEDDA, M. (Org.). *Walter Benjamin*. Experiência histórica e imagens dialéticas. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 3-12.

GAMA, F.J da. *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos; 1).

GARIGLIO, J.Â.; BURNIER, S.L. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. *Cadernos de Pesquisa*, v.44, n.154, p. 934-959, out./dez. 2014.

GARRIDO, J.O.; PORTERO, L.G. Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos/Juan Pablo Bonet ; nueva edición anotada, comentada y precedida de un estudio crítico biográfico sobre Juan Pablo Bonet. Madrid: Francisco Beltran, 1930.

GESSER, A. "*Um olho no professor surdo e outro na caneta*": ouvintes aprendendo a língua de sinais. 2006. 215 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2006.

GESUELI, Z.M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educ. Soc.* [online]. v.27, n.94, p. 277-292, 2006.

GIANINI, E. *A Formação de professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação*. 2012. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, M. *Caminhos da inclusão: a história da formação profissional de pessoas com deficiência no SENAI-SP*. São Paulo: SENAI-SP, 2012. (Coleção Engenharia da Formação Profissional).

GÓES, M.C.R. de. Subjetividade, linguagem e inserção social: examinando processos de sujeitos surdos. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, Edição Especial Temática, p. 43-59, 1999.

GÓES, M.C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Educação Contemporânea).

GOTTI, M. Desafios de transformar em prática a Lei da Libras regulamentada. In: *Congresso Surdez: família, linguagem e educação*. Rio de Janeiro: INES, 2006, p. 103-108.

GREENE, Além do Cosmos: *O Tempo* (Dublado) Documentário National Geographic. YouTube. 22 ago. 2015.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gYXHCs9IV-4&app=desktop>. Acessado em: maio 2017.

GROHS, A.C. da C.P. Em busca de (novas) narrativas na universidade. In: *ANAIS 1º Congresso Internacional de novas narrativas: encontro de narrativas de comunicações e artes*. Grupo de Estudos de Novas Narrativas (Org.). São Paulo: ECA/USP, 2015, p. 681-692.

GUATTARI, F. Somos todos grupelhos. In: \_\_\_\_\_. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1977, p. 12-19.

HERCULANO, C.V. de C. *A representação do diferente – uma memória construída via decretos*. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

IMARINO, A. Tempo. *Nerdologia* 227. YouTube. 20 abr. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4GGS9XQpbkM>. Acessado em: maio 2017.

INES. Serviço Público Federal. Ministério da Educação. *Ata da Quinta reunião Ordinária do Décimo Conselho Diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos*. 12 de dez. 2017.

INES. *Entrevista filmada de Léa Carneiro* em março de 1997. Acervo.

INES. *Entrevista filmada de Regina Rondon Krivochein* em 2007. Acervo.

INES. *Anais da 1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos*. Ministério da Educação e Cultura. Campanha para Educação do Surdo Brasileiro. 1959. Acervo.

INES. Escultor Antônio Pitanga. *Revista do Instituto Nacional de Surdos Mudos*. 26 set. 1950. Acervo.

INES. *Atas: Congresso de Milão 1880*. Rio de Janeiro: INES 2011. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos; 2).

INJS - Institut National de Jeunes Sourds de Paris. *Jean-Marc Gaspard Itard*.

ISAIR, S.M. de A. Contribuições da teoria vygotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da educação. In: FREITAS, M.T. de A. (Org.) *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora-MG: EDUFJF, 1998, p. 21-34.

IVENICKI, A.; CANEN, A.G. *Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

JOUTARD, P. Desafios à História Oral do século XXI. In: FERREIRA, M. de M.; FERNANDES, T.M.; ALBERTI, V. (Org.). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000, p. 31-45.

KELMAN, C.A.; BRITO, L.S. Culturas e identidades surdas refletidas a partir da interculturalidade. In: KELMAN, C.A., OLIVEIRA, T.F. de; ALMEIDA, S.D (Orgs.). *Surdez: comunicação, educação e inclusão*. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 13-28.

KELMAN, C.A.; LAGE, A.L.S.; ALMEIDA, S.D. Bilinguismo e Educação: práticas pedagógicas e formação de professores. *Revista Espaço*, v.44, p. 19-145, 2015.

KELMAN, C.A. Alunos com implante coclear: desenvolvimento e aprendizagem. *Ensino Em Re-Vista*, v. 22, n.1, p. 13-24, jan./jun. 2015.

KELMAN, C.A.; BRANCO, A.U. Comunicação e metacomunicação na inclusão escolar. In: DESSEN, M.A.; MACIEL, D.A (Org.). *A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a Psicologia e a Educação*. Curitiba: Juruá, 2014, p. 484-516.

KELMAN, C. A. Narrativas de profissionais que lidam com crianças surdas na inclusão escolar. *Linhas Críticas* (UnB), v. 20, p. 307-324, 2014.

KELMAN, C.A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A.C.B. et al. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 49-70.

KELMAN, C.A.; BUZAR, E.A.S. A (in)visibilidades do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões. *Espaço*, Rio de Janeiro, n. 37, p. 4-13, jan./jun. 2012.

KELMAN, C.A.; SILVA, D.N.H.; AMORIM, A.C.F.; AZEVEDO, D.C.; MONTEIRO, R.M.G. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. *Linhas Críticas* (UnB), v. 17, p. 349-366, 2011.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e Surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, E. (Org.) *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 87-103.

KELMAN, C.A. Dilemas sobre o implante coclear: implicações linguísticas e pedagógicas. *Espaço* (Rio de Janeiro. 1990), v. 33, p. 33-41, 2010.

KELMAN, C.A.; BRANCO, A.U. (Meta)communication strategies in inclusive classes for deaf students. *American Annals of the Deaf* (Washington, D.C. 1886. Print), v. 154, p. 371-381, 2009.

KELMAN, C.A. Multiculturalismo e Surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 87-103.

KELMAN, C.A. *"Aqui tudo é importante!" Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo*. 2005. 173 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

KLIMSA, B.L.T. *Narrativas de alunos universitários sobre professor surdo e ensino de Libras*. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013.

KONDER, L. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KOZINETS, R.V. On Netnography: Initial Reflections on Consumer Research Investigations of Cyberculture. In: ALBA, J.W.; HUTCHINSON, J.W. *Advances in Consumer Research*. Provo, UT: Association for Consumer Research, v.25, p. 366-371, 1998.

KUMADA, K.M.O. *Acesso dos surdos a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais*. 2017. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LACERDA, C.B.F. de; ALBRES, N. de A; DRAGO, S.L.dos S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educ. Pesqui.* [online], v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013.

LACERDA, C.B.F. de. O intérprete de Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de aula de alunos Ouvintes: Problematizando a Questão. In: LACERDA, C.B.F. de;

GÓES, M.C.R. de (Org.) *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000a, p. 51-84.

LACERDA, C.B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998.

LACERDA, C.B.F. de. *O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. 1996. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1996.

LAGE, A.L. da S. O implante coclear no processo de medicalização e produção de subjetividades surdas - ou - Do sofrimento e da resistência. In: Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ (Org.). *Conversações em Psicologia e Educação*. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região, 2016.

LAGE, A.L. da S.; KELMAN, C.A. Professores surdos nos Congressos do INES e da Associação Brasileira de Educação Especial de 2010-2014. Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação - UP-4: "Inclusão, Ética e Interculturalidade". *Anais... LaPEADE-UFRJ*, 11, 12 e 13 maio de 2016, Cidade Universitária-UFRJ, Rio de Janeiro, p. 187-195.

LAGUNA, M.C.V. *Moralidade, idoneidade e convivência: discursos sobre as práticas dos repetidores de classe do INES no período de 1855 a 1910 que incidem na atuação profissional dos tradutores-intérpretes de língua de sinais da atualidade*. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LANE, H. *When the mind hears: a history of the deaf*. New York: Random House, 1984.

LEITE, E. M. C. *Os papéis do Intérprete de LIBRAS em Sala de aula Inclusiva*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005 (Coleção Cultura e Diversidade).

LEITE, T. de A. *O ensino de segunda língua com foco no professor: história oral de professores surdos de Língua de Sinais Brasileiras*. 2004. 250 f. Dissertação (Mestre em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LEITE, T.R. *Notícia do Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro pelo seu Diretor Tobias Leite*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de E & H Laemmert, 1877.

LEITE, T.R. *Salvaguarda do surdo-mudo brasileiro*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de E & H Laemmert, 1876.

LOBO, L.F. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. de. (Org.) *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A.C.B.; LUCIANO, R. de T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. de. (Org.) *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 33-50.

LOPES, S. de C. Políticas de Formação de Professores nos anos 1950: problematizando os anos dourados do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. *Cadernos de História da Educação*, v.12, n.1, p. 333-343, jan./jun. 2013.

LONGAREZI, A.M.; FRANCO, P.L.J. A.N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. (Org.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU; 2013, p. 67-110.

LÖWY, M. *Aviso de incêndio: uma leitura das teses 'Sobre o conceito de história'*. São Paulo: Boitempo, 2005.

LUZ, R.D. *Cenas surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?* São Paulo: Parábola, 2013.

MACHADO, A.M. A patologização dos processos educativos no cotidiano de serviços de saúde e escolas. *Seminário Psicologia e Interfaces na Despatologização da Educação*. UFF, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Santo Antônio de Pádua, 03 a 05 de outubro 2016.

MACHADO, L.R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, p. 1-23, jun. 2008.

MACHADO, P.C. *Diferença cultural e educação bilíngue: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares*. 2009. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MAESTRI, R. de C. *História de vida de uma psicóloga e professora surda: mediações desconstruções e construções*. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MANDELBLATT, J. *Políticas Públicas, (Des) igualdade de Oportunidades e Ampliação da Cidadania no Brasil: o caso da educação de surdos (1990-2014)*. 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2014.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017.

MARTINS, M.A.L. *Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações*. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2010.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MAZZOTTA, M.J.S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, V.A. de. *Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história*. 1996. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1996.

MÉNIÈRE, P. *De la guérison de la surdi-mutité et de l'éducation des sourds-muets: exposé de la discussion qui a eu lieu à l'Académie impériale de médecine*. Paris: G. Baillière, 1853.

MEYNARD, A. L'éducation des enfants sourds: l'importance de la dimension langagière. *Les Carnets de la Persagotière*, Institut Public la Persagotière, n° 3, 2007, p. 2-12.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MIRANDA, W. de O. *A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos*. 2007. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MONTEIRO, A.M.F. da C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, Ano XXII, n. 74, p.121-142, abr. 2001.

MONTEIRO, M. da S. A educação especial na perspectiva de Vygotsky. In: FREITAS, M.T. de A. (org.). *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998, p. 73-84.

MORAES, M. Mesa A Deficiência em Questão: sobre experiências do não ver e mediação escolar não medicalizante. *Seminário Psicologia e Interfaces na Despatologização da Educação*. UFF, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Santo Antônio de Pádua, 03 a 05 de outubro 2016.

MOREIRA, F.S.R. *História de vida e concepção de docentes surdos acerca das políticas de inclusão na Educação Superior no DF*. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

MOREIRA, R. de S. *Carreiras no Poder Executivo Federal: a busca do alinhamento entre a teoria e a prática*. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2015.

MORLEY, H. *The life of Girolamo Cardano of Milan, Physician*. London: Chapman and Hall (Vol. I), 1854.

NASCIMENTO, L.C.R. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 255-265, jun. 2006.

NAVEGANTES, E.V.S.; KELMAN, C.A. Alunos surdos usuários de implante coclear em sala de aula. *Anais II CONEDU*, v. 2, p. 120-132, 2015.



NIKITIUK, S.M.L. (Org). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1999.

NORA, A.B. *"Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte"*: línguas, identidades e representações em um curso superior bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa). 2016. 250 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2016.

NOVENTA e cinco mil servidores lutam pela aprovação da Emenda 42, *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 21 dez. 1955. Disponível na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional: <http://memoria.bn.br/DocReader/108081/10229>. Acessado em: ago. 2017.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, n. 350, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, S.R.N. de. *Educação e formação de professores surdos: contextos, inserções, dilemas e desafios*. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, S.D de. Carta de Sentil Delatorre de Oliveira: Ex-aluno Seção Gráfica do I.N.S.M. *Revista do I.N.S.M.*, 29 set. 1950, p. 18 (Acervo do INES).

OVIEDO, A. *Ferdinand Berthier (1803-1886)*, 2007. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.org/ferdinand-berthier/>. Acessado em: ago. 2015.

PÉLISSIER, P. *Iconographie des signes faisant partie de l'Enseignement primaire des sourds-muets*. Paris: P. Dupont, 1856.

PERELIGUINA, I. A competência dos pais na educação de uma criança com desenvolvimento atípico. Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação das obras dos representantes da Teoria Histórico-Cultural (NUTHIC/UFF) e Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/UFF e UFJF). *Creche da Universidade Federal Fluminense*, 20 agosto 2015.

PERLIN, G.; SOUZA, R.M. de. Política inclusiva e acesso ao ensino público: resistência e espaços de negociação. *Revista Digital de Políticas Linguísticas*. Año 7, v. 7, p. 52-71, set. 2015.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial, p. 17-31, n. 2/2014.

PINHEIRO, K.L. *Práticas pedagógicas bilíngues para crianças do Instituto Cearense de Educação de Surdos*. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PINTO, T. Relações possíveis entre desencadeamento psicótico e implante coclear: reflexões a partir do contexto clínico francês. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 11, p. 33-51, 2013.

PIRES, J.M. Promessa e realidade: orçamento e despesa efetiva com saúde e educação no período populista. *Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada*, v. 4, n. 6, p. 95-114, jan./jun. 2009.

PODE o surdo guiar veículo? *Revista Ensino ao Surdo da Associação Brasileira de Professores de Surdos*, Ano II, n. 4/5, p. 35, 1955. (Acervo do INES).

PRESTES, Z., TUNES, E. Algumas informações biográficas sobre L. S. Vigotski: será que, algum dia, a névoa se dissipará? *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 78-87, jan./abr. 2015.

PRESTES, Z.; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, jul./set. 2012.

PRESTES, Z.; TUNES, E; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, A.M., PUENTES, R.V. (Org.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU; 2013, p. 47-65.

PRESTES, Z.R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

QUADROS, R.M. de; KARNOPP, L.B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R.M. de; STROBEL, K.; MASUTTI, M.L. A Formação da Primeira Turma de Letras/Libras. X Congresso Internacional XVI Seminário Nacional do INES - Educação de Surdos: a conquista de novos territórios. *Anais ...* 14 a 16 de setembro de 2011, Rio de Janeiro/RJ, Simpósio; 2011, p. 152-162.

QUARTARARO, A.T. The Life and Times of the French Deaf Leader, Ferdinand Berthier: An Analysis of His Early Career. *Sign Language Studies*, v. 2, n. 2, p. 182-196, Winter 2002, (Article) Published by Gallaudet University Press DOI: For additional information about this article Access provided by UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/sls.2002.00072002>. Acessado em: jun. 2017.

RANGEL, G.M.M.; STUMPF, M.R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A.C.B. et al. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 113-124.

REBOUÇAS, L.S. *A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o Decreto 5.626/2005*. 2009. 170 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

REBUÁ, E. Ensaio benjaminiano: a experiência como construção de sentidos. *Cadernos Walter Benjamin*, n. 19, p. 22-41, jul./dez. 2017.

REIS, F. *A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos*. 2015. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2015.

REIS, F. Professores surdos: identificação ou modelo? In: PERLIN, G.; QUADROS, R.M. (Org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007, p. 86-99.

REIS, F. *Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica*. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

REIS, V.P.F. *A criança surda e seu mundo: o estado-da-arte, as políticas e as intervenções necessárias*. 1992. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1992.

REZENDE, P.L.F. *Implante coclear: normalização e resistência surda*. Curitiba: CRV, 2012.

RIBEIRO, A.P.G. Jornalismo, literatura e política: a modernização da imprensa carioca nos anos 1950. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 31, p. 147-160, 2003.

RIBEIRO, A. O Instituto Nacional de Surdos Mudos. Separata da *Revista do Serviço Público*, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, ano V, v. 4, n. 2, p. 52-76, nov. 1942.

RICAO, A.G.; ASENSIO, J.G.S de G. y. *Manuel Ramírez de Carrión, maestro de sordos en el Siglo XVII: Nuevos apuntes biográficos*. Barcelona y Madrid, 2009. Sección: Artículos, historia.

ROCHA, S. *O INES e a educação de surdos no Brasil*. Rio de Janeiro: INES, 2007.

ROCHA, S. *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)*. 2009. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ROCHA, M.C. *Experiências Instituintes na Formação de Professores de Surdos no INES*. 2016. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2016.

RODRIGUES, E.G. *A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo*. 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ROSA, F.S. *Literatura Surda: O que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em Língua Brasileira de Sinais Libras*. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS, 2011.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, E.F. dos. *O ensino de Libras na formação do professor: um estudo de caso nas licenciaturas da Universidade Estadual de Feira de Santana*. 2015. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2015.

SANTOS, M.L. dos; TSUKAMOTO, N.M.S.; FILIETAZ, M.R.P. O professor surdo no ensino de Libras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. *Anais VI CBMEE*, Londrina de 08 a 10 de novembro de 2011, p. 1191-1200.

SAVIANI, D; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHMITT, D. *Contextualização da trajetória dos surdos e educação de surdos em Santa Catarina*. 2008. 144 f. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.) *Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 210-222.

SHULMAN, L.S. *Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review, v.57, n.1, p. 01-22, 1987. (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Tradução Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. Conhecimento e ensino: fundamentos para uma nova reforma. Cadernos Cenpec. São Paulo, v. 4, p. 196-229, dez. 2014

SILVA, A.R. *O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro*. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, C.A. de A. *Entre a deficiência e a cultura: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos*. 2011. 227 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, E.V.N.; KELMAN, C.A.; IVENICKI, A. Perspectivas Multiculturais na Educação de Surdos/Education Policy analysis Archives. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, v. 24, p. 1-18, 2016.

SILVA, L.L. da. *Composições possíveis: travessias no pluriverso dos encontros com a surdez*. 2018. 86 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2018.

SILVA, M. da P.M. *Reflexões sobre identidade e surdez: aspectos pedagógicos e interacionais da interlocução de uma professora surda com alunos ouvintes*. 2006. 168f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2006.

SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R.M. de Quadros (org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006, p. 14-37.

SIMÕES, E. da S.; ZAVA, D.H.; KELMAN, C.A. Menos do Mesmo: a pedagogia visual na construção da L2. *Anais do VI CBMEE*, Londrina, 08 a 10 de novembro 2011, p. 3608-3616.

SKLIAR, C. (Org.). *Educação & exclusão*: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. O Nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: SKLIAR, C.; LARROSA, J. (Org.) *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKLIAR, C. Desobedecer a linguagem na educação de surdos. Palestra. Ciclo de palestras e mesas redondas: *Integrando Saberes no INES*. Instituto Nacional de Educação de Surdos e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Auditório do INES. Rio de Janeiro, 25 março 2015.

SKLIAR, C. Introdução: abordagens socioantropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação & Exclusão*: abordagens socioantropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 5-17.

SLORACH, R. Marxism and disability. *International Socialism.*, n. 129, 04 jan. 2011. Disponível em: <http://isi.org.uk/marxism-and-disability/> Acessado em: jul. 2018

SOARES, M.A.L. *O oralismo como método pedagógico*: contribuição ao estudo da história da educação do surdo no Brasil. 1996. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1996.

SOARES, R. da S. *Educação bilíngue de surdos*: desafios para a formação de professores. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOFIATO, C.G.; REILY, L.H. "Companheiros de infortúnio": a educação de "surdos-mudos" e o repetidor Flausino da Gama. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 625-812, set./dez. 2011.

SOUZA, R.M. de. Intuições "linguísticas" sobre a língua de sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época. *DELTA* [online], v. 19, n. 2, p. 329-344, 2003.

SOUZA, T.C.P. de. *Mérito, estabilidade e desempenho*: influência sobre o comportamento do servidor público. 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2002.

STELLING, E.; STELLING, L.F. *A criança é surda, a família quer saber*. Niterói, RJ: Atual Design, 2016.

STINCKWICH, M.B. *L'Institut National de Jeunes Sourds de Paris*. Paris: 2006. Disponível em: <http://www.injs-paris.fr/page/lhistorique>. Acessado em: ago. 2014

STROBEL, K.L. *Surdos: vestígios culturais não registrados na História*. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STUMPF, M.R. *Aprendizagem de escrita da língua de sinais pelo sistema SignWriting: língua de sinais no papel e no computador*. 2005. 330 f. Tese (Doutorado em Informática da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SVARTHOLM, K. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial, p. 33-50, n. 2/2014.

TERRA, C.L. *O processo de constituição das identidades surdas em uma escola especial para surdos sob a ótica das três ecologias*. 2011. 187 f. Tese (Mestrado em Educação Ambiental) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande-RS, 2011.

THOMSON, A. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da História Oral. In: FERREIRA, M. de M.; FERNANDES, T.M.; ALBERTI, V. (Org.). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000, p. 47-65.

TUNES, E. A Defectologia de Vigotski - uma contribuição inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia. In: *Veresk – Cadernos Acadêmicos Internacionais Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. Brasília: UniCEUB, 2017, p. 75-84.

TUXI, P. *A Atuação do Intérprete educacional no Ensino Fundamental*. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VILANOVA, M. Significado do X Congresso Internacional de História Oral. In: FERREIRA, M. de M.; FERNANDES, T.M.; ALBERTI, V. (Org.). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000, p. 19-21.

VALVERDE, F. de M. Ações para a Legalização da Libras. In: Seminário Desafios para o Próximo Milênio, 2000, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas (organização), 19 a 22 de setembro 2000, p. 35-39.

VIEIRA, A.M.D.P.; SOUZA JUNIOR, A. de. A Educação Profissional no Brasil. *Interações*, n. 40, p. 152-169, 2016.

VIGOTSKI, L.S. *Fundamentos de Defectologia*. Madrid, Espanha: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WERNER, H. Os mestres clássicos do ensino dos surdos-mudos. *Revista de Ensino aos Surdos*, Rio de Janeiro, p. 5-6;10, 1954. (Acervo INES).

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Levantamento de trabalhos sobre *professor surdo* nos Anais INES, CBEE e CBMEE (2010-2014)

Autores Evento/Ano	Título	Objetivo
MARTINS, M.A.L. V CBEE (2012)	Professor surdo: mediador da construção de sentidos na virada das práticas bilíngues	Refletir sobre o papel do professor surdo e suas estratégias junto aos alunos surdos, durante o processo dialógico de letramento <b>bilíngue</b> e construção de conhecimentos por meio de uma língua compartilhada.
PEDROSO, C.A.; GÔES, A.M. IV CBEE (2010)	O ensino de Língua Brasileira de Sinais no curso de Pedagogia	Analisar um programa de ensino de Libras com base nas percepções do professor surdo e dos alunos ouvintes.
ALBRES, N. de A. IV CBEE (2010)	Desculpe, não entendi. Você pode filmar? A atuação de tutores em ambiente virtual de ensino-aprendizagem para formação de professores surdos de Libras	Analisar a atuação de tutores em ambiente virtual de ensino-aprendizagem para formação de professores surdos de Libras.
QUADROS, R. de; STROBEL, K.; MASUTTI, M.L. INES (2011)	A Formação da Primeira Turma de Letras/ LIBRAS	Apresentar alguns ganhos efetivos que os surdos tiveram com o Decreto n.º.5.626/05 e as experiências e desafios do Curso de Letras-Libras da UFSC respaldados por essa legalidade.
CAVALCANTE, P. F. INES (2011)	O Professor Surdo na Educação Inclusiva: perspectivas	Apresentar como o professor surdo vem atuando dentro da realidade brasileira de educação inclusiva e suas perspectivas.
ALBRES, N. de A. V CBEE (2012)	Formação e trabalho docente de professores surdos para o ensino de Libras como língua materna	Refletir sobre a formação inicial de professor de Libras como língua materna no Curso Letras-Libras da modalidade à distância.
SANTOS, M.L. dos; TSUKAMOTO, N.; FILIIETAZ, M.R.P. VI CBMEE (2011)	O professor surdo no ensino de Libras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Reafirmar o professor surdo como articulador dos direitos linguísticos conquistados e elemento cultural para formar profissionais para atender a necessidade comunicativa das pessoas surdas.

Autores Evento/Ano	Título	Objetivo
FILIETAZ, M.R.P.; TSUKAMOTO, N.; VII CBMEE (2013)	O processo do ingresso do professor surdo na Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Apresentar o processo do Concurso Público de Provas e Títulos para 11 cargos da Carreira do Magistério Superior (Classe Auxiliar) em 11 campi da UTFPR.
TAVEIRA, C.C.; MARTINS, M.A.L. BELÉM, L.J.M. VI CBMEE (2011)	Identidade surda: questões levantadas pelos profissionais surdos da rede municipal de educação do Rio de Janeiro	Analisar as argumentações de 33 profissionais surdos que atuam nas escolas municipais do RJ sobre a construção da identidade surda como processo social discursivo.
SARTURI, C.; DALL'ALBA, C. V CBEE (2012)	A docência de professores surdos: representantes das marcas culturais e identitárias no discurso curricular e seus efeitos do Curso de Letras/Libras – Pólo UFSM	Problematizar a relação estabelecida entre o discurso curricular do Curso de Letras/Libras e a produção de identidades surdas docentes para o campo da educação de surdos.
SILVA, B.G. da IV CBEE (2010)	A prática docente de professores surdos em espaços acadêmicos de ensino	Conhecer as realidades dos professores e desafios no exercício da docência.
FILIETAZ, M.R.P.; TSUKAMOTO, N.; VI CBMEE (2011)	A ação da UTFPR no processo de inclusão de pessoas com surdez	Elucidar os ideais de trabalho de viabilizar a inclusão escolar.
CARVALHO, D.; VIEIRA-MACHADO, L. VI CBEE (2014)	Subjetivação do professor surdo: a formação no processo da inclusão	Analisar o processo histórico do surgimento e formação do cargo de "Professor Surdo" em Vitória-ES. O objetivo é identificar como a educação dos surdos foi desenvolvida após o período que o professor Huet desligou-se do INES.
NOBREGA, R. da; LAGE, A.L.da S. VI CBEE (2014)	Experiência de uma professora surda na EJA com surdos: desafios cotidianos na educação inclusiva	Cartografar a experiência de educadora surda na EJA numa escola municipal do RJ.
SCALASSARA, M. SILVA, L.; RODRIGUES, L.; ROCHA, L.R.M. da VI CBEE (2014)	Atuação de um professor surdo junto aos discentes de uma universidade tecnológica federal	Verificar o impacto da atuação de um professor surdo na disciplina de Libras na UTFPR, Campus Cornélio Procópio.
GODOY, N.A. de; LODI, A.C.B. VI CBEE (2014)	Os outros constitutivos do <i>eu-professor</i> surdo: uma análise bakhtiniana de narrativas de docentes surdos	Conhecer perfil e trajetória desse educador e buscar analisar, indagar e refletir, sobre os diferentes outros constitutivos desse eu-professor surdo.



## APÊNDICE B - Dissertações envolvendo professores surdos identificadas na BDTD

Autor/Ano Instituição	Título	Objetivo
LEITE, T.A. 2004 PPGELLI-USP	O ensino de segunda língua com foco no professor: história oral de professores surdos de Língua de Sinais Brasileiras	Identificar e discutir as implicações sociais, políticas e acadêmicas do sistema de conhecimentos, crenças e suposições dos professores surdos sobre o ensino da LSB
REBOUÇAS, L.S. 2009 PPGE-UFBA	A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o Decreto n.º 5.626/2005	Levantamento da disciplina Libras nas IES de todo Brasil e a partir deste trabalho, procurei estabelecer contato com estas IES e os professores surdos e ouvintes
REIS, F. 2006 PPGE-UFSC	Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica	Contribuir para a melhoria da representação do professor surdo, sua realidade, sua importância no quadro pedagógico dos surdos
ROSA, F.S. 2011 PPGE-UFPel	Literatura Surda: O que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em Libras de Sinais Libras	Analisar o que professores surdos sinalizam sobre livros digitais em Libras
ALMEIDA, J. J.F. de 2012 PPGE-UDEL	Libras na formação de professores: percepções dos alunos e da professora	Caracterizar a implementação da disciplina de Libras na UEL e seus efeitos junto aos graduandos, e analisar as percepções da professora sobre a organização e objetivos da disciplina em questão.
KLIMSA, B. L.T. 2013 PPGCL UNICAMP	Narrativas de alunos universitários sobre professor surdo e ensino de Libras	Analisar as narrativas dos alunos ouvintes sobre o professor surdo e o ensino de Libras no ensino superior.
COSTA, O. S 2015 PPGEE UFSCar	Implementação da disciplina de Libras nas licenciaturas em município do interior de São Paulo	Investigar o processo de implementação da disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas de Instituições de Ensino Superior em cidade de médio porte no interior do Estado de São Paulo.
SANTOS, E. F. dos 2015 PPG-UEFS	O ensino de Libras na formação do professor: um estudo de caso nas licenciaturas da UEFS	Analisar as contribuições que a organização do componente curricular Libras na UEFS oferece para a formação de seus licenciandos.
CARVALHO, V.F. 2015 PPGL-UFSC	Avaliação dos acadêmicos ouvintes e professores surdos na UFSC na disciplina de Libras como L2	Identificar os tipos de avaliações usados na disciplina de Libras L2, considerando a perspectiva dos professores surdos e dos acadêmicos ouvintes.

Autor/Ano Instituição	Título	Objetivo
PINHEIRO, K. L. 2012 PPGEB-UFC	Práticas pedagógicas bilíngues para crianças do Instituto Cearense de Educação de Surdos	Apontar a importância das práticas pedagógicas bilíngues efetuadas por professor surdo no desenvolvimento educacional, linguístico e cultural da criança surda.
SOARES, R. da S. 2013 PPGE-USP	Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores	Discutir a formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras em IES, considerando que esses profissionais deverão atender aos alunos surdos no contexto da educação bilíngue.
OLIVEIRA, S. R.N. de O. 2014 EAE-FGV	Educação e formação de educadores surdos: contextos, inserções, dilemas e desafios	Qual é o preparo e como se realiza o trabalho educacional de professores surdos e ouvintes para atuação com alunos surdos nas escolas estaduais e municipais de SP?
MAESTRI, R. de C. 2014 PPGE-UFPR	História de vida de uma psicóloga e professora surda: mediações desconstruções e construções	Identificar, analisar e compreender as experiências e desafios da vida educacional e profissional de uma pessoa surda; contribuir para a formação/autoformação da pesquisadora e para a formação de profissionais surdos e outros profissionais que atuem com sujeitos surdos.
MOREIRA, F. S. 2014 PPGE PUC Brasília	História de vida e concepção de docentes surdos acerca das políticas de inclusão na Educação Superior no DF	Investigar as percepções de docentes surdos que atuam na educação superior em relação às políticas de educação inclusiva voltadas para os surdos no Brasil desde a Lei n.º 10.436/02.

## **APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INFORMAÇÕES AOS PARTICIPANTES**

1 – Título da pesquisa:

A inserção dos professores surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos

2 – Pesquisadora Responsável: Aline Lima da Silveira Lage

3 – Convite

Você está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa. Antes de decidir é importante que você entenda porque a pesquisa está sendo realizada e de que forma participará. Leia cuidadosamente as informações a seguir, compare com a tradução em Libras e faça perguntas se precisar de mais informações. Não tenha pressa para decidir se deseja ou não participar desta pesquisa. Observe que há duas vias iguais deste documento. Caso concorde em participar, você deve assinar e receber uma via deste termo. A outra ficará comigo guardada, pois sou a pesquisadora responsável.

4 – O que é a pesquisa?

Esta pesquisa é um estudo para uma tese em educação realizada no Programa de PósGraduação em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O tema foi escolhido porque consideramos importante compreender o ingresso dos professores surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Eles são os primeiros professores que fizeram concurso público para se tornar professores do INES após o reconhecimento da Libras. Por muitos anos os surdos reivindicam uma educação elaborada não apenas para os surdos, mas por pessoas surdas. O ingresso dos professores no INES representa um momento importante nesta história.

5 – Qual é o objetivo da pesquisa?

A pesquisa tem como objetivo investigar o ingresso dos professores surdos no quadro efetivo de servidores públicos do INES e compreender como vem ocorrendo a sua inserção como pessoas surdas. Para isso preciso que os próprios professores surdos do INES analisem o seu ingresso no quadro de servidores efetivos e que os estudantes surdos do INES também debatam o impacto sobre a presença desses professores surdos no INES. Portanto, serão realizadas entrevistas com professores surdos e estudantes surdos.

6 – Por que você foi escolhida(o)?

Professor - Porque você é ou foi professor(a) do INES e queremos saber como está sendo ou foi essa experiência para você. Estudante - Porque você é estudante do INES e queremos saber de você a importância de ter professores surdos na sua formação no INES.

7 – Sou obrigada(o) a participar?

Não. Você decide se deseja participar desta pesquisa. Se decidir participar, você deverá assinar este documento com 03 páginas chamado INFORMAÇÕES AOS PARTICIPANTES e o documento TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO que está na folha 4. O documento INFORMAÇÕES AOS PARTICIPANTES tem muitas funções: prova que as informações sobre a pesquisa foram explicadas; tem os contatos do Pesquisador Responsável se precisar saber algo comigo mesmo depois que a pesquisa terminar; tem os contatos da comissão de ética se você precisar entrar em contato. O documento TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO tem a minha assinatura comprovando a sua participação e também a sua assinatura que prova que você aceitou participar da pesquisa. Importante que você saiba: Mesmo que você decida participar pode desistir (retirar o consentimento) a qualquer momento sem dar justificativas.

8 – O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Se aceitar participar nós combinaremos data, horário e local para a realização de uma entrevista. Você só precisa aceitar ser entrevistada pela Pesquisadora Responsável e comparecer na data, horário e local combinado. A entrevista não terá roteiro, nós conversaremos em Libras sobre seu

ingresso como professor(a) no INES. Essa conversa será filmada para que eu possa assistir depois.

9 – Quais são os possíveis benefícios de participar?

Ao participar você avaliará um momento recente e relevante na educação de surdos, pois é o que representa o ingresso de um número significativo de professores surdos no INES. Eles são os primeiros professores que fizeram concurso público para se tornar servidores públicos no INES após o reconhecimento da Libras. Por muitos anos os surdos reivindicam uma educação elaborada não apenas para os surdos, mas por pessoas surdas. O ingresso dos professores no INES representa um momento importante nesta história. Além disso, são poucas as pesquisas realizadas com professores surdos.

10 – O que acontece quando a pesquisa termina?

Após todas as entrevistas as respostas serão utilizadas para refletir sobre a inserção dos professores surdos no INES. Combinaremos uma reunião para que saibam como foram as respostas. As entrevistas serão arquivadas com o Pesquisador Responsável.

11 – Minha participação na pesquisa será mantida em sigilo?

Sim. Não será informado o nome dos professores surdos e estudantes surdos que participarão da pesquisa. As entrevistas serão gravadas porque utilizaremos Libras, mas as imagens não serão exibidas. Precisaréi da ajuda de dois pesquisadores usuários de Libras e de um profissional de tradução Libras/Português para conferir a tradução das entrevistas realizadas pelo Pesquisador Responsável. Eles também respeitarão o sigilo da pesquisa segundo o que está determinado legalmente e ainda segundo o código de ética profissional. Se você perceber algum problema sobre sigilo deve me procurar ou o Comitê de Ética em Pesquisa.

12 – Um filme dos professores surdos sobre seu ingresso como professor(a) concursada(o) no INES. O que é isso? Como participar?

As entrevistas dos professores surdos em Libras para a pesquisa estarão restritas a equipe da pesquisa para manter seus nomes em sigilo. Todavia, consideramos que pode ser uma relevante contribuição da pesquisa realizar um filme sobre o tema. O filme permitiria aos professores surdos narrar a inserção de surdos como professores no INES de forma pública, valorizando a Libras. Assim, no espaço público, os próprios surdos narrarão sua ação como profissionais da educação e no INES, lugares que foram reivindicados pelos movimentos sociais surdos por muitos anos. Professores, caso queiram registrar ideias, impressões, avaliações sobre seu ingresso como professor(a) surdo(a) no INES e divulgar podemos combinar a produção desse filme para exibição pública e gratuita. Mas seria outra atividade que combinaremos em separado (roteiro e filmagem combinados em conjunto com outros professores que se interessarem, num outro momento).

13 – Contato para informações adicionais:

Se você precisar de informações adicionais sobre a participação na pesquisa é só se comunicar com a Pesquisadora Responsável ou com o próprio Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ (CEP/CFCH-UFRJ). Pesquisadora Responsável: Aline Lima da Silveira Lage Telefones para mensagem de texto ou Whatsapp: (21) (21) XXXX-XXX E-mail: alinelimaines@gmail.com

Dados do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/CFCH-UFRJ) Telefone fixo: (21)3938-5167. Endereço: Prédio da Decania do CFCH – 3º Andar – sala 40, Campus da Praia Vermelha. E-mail: cep.cfch@gmail.com

Obrigado por ler estas informações. Caso concorde em participar, assine as duas vias iguais deste documento. Você receberá uma via. A outra ficará comigo guardada, pois sou a pesquisadora responsável.

Concordo em participar da pesquisa, respondendo às perguntas que me forem feitas.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura da(o) participante

Se deseja participar deste estudo, assine o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em anexo e devolva-o para a Pesquisadora Responsável. Você deve guardar uma cópia destas INFORMAÇÕES AOS PARTICIPANTES e do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO para seu próprio registro.

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do Local: \_\_\_\_\_

Título da Pesquisa: A inserção dos professores surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos  
Nome da Pesquisadora Responsável: Aline Lima da Silveira Lage

Assinatura da Pesquisadora Responsável: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1 – Confirmando que li as INFORMAÇÕES AOS PARTICIPANTES, assisti a versão em Libras e entendi as informações da pesquisa “A inserção dos professores surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos” acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento e desistir a qualquer momento, sem precisar dar justificativas e sem que meus direitos legais sejam afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa “A inserção dos professores surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos”.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE D – Dados sobre o currículo dos Professores de Libras segundo Plataforma Lattes

<b>Bárbara Camilla de Souza Carvalho</b>
Graduação em Letras-Libras pela UFSC (2012) e Especialização em Libras pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (2016). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Educação. Em rede social afirma que foi instrutora de Libras.
<b>Alex Curione de Barros</b>
Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (2004) e em Letras-Libras pela UFSC (2010). A Especialização em <i>Letramento e Surdez</i> foi certificada pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro em parceria com o INES. Foi Professor nas seguintes instituições: Centro Educacional de Surdos Pilar Velásquez (1995), como Professor Leigo; Associação de Pais de Deficiente Auditiva (2005); Universidade Salgado de Oliveira (2006-2008); UERJ (2006-2007; 2008-2009); Universidade Cândido Mendes (2008); Faculdade Angel Vianna (2007-2010); Escola Alemã Corcovado (2010), Faculdades Integradas Hélio Alonso (2011); Universidade Católica de Petrópolis (2008-2012); UFF (2010-2012); Instituto Federal Fluminense (IFF, 2012-2013); e, INES, no qual atuou de 1997 a 2005 como monitor e consultor de Libras, de 2005 a 2012. Como Professor, em 2012 ministrou a Disciplina História da Educação de Surdos no Curso de Pós-graduação Lato Sensu <i>Educação de surdos: uma perspectiva bilíngue em construção</i> . Em 2015, foi empossado no IFSC como Professor de Libras e Cultura Surda. Em 2018, foi transferido para o Colégio Pedro II.
<b>Roberta Santos Morais Gomes</b>
Especialista em <i>Libras: Ensino, Tradução e Interpretação</i> pela UFRJ (2013). Licenciada em Letras-Libras pela UFSC (2010) e Pedagogia pelo DESU (2009). Desde 2013, é professora de Libras no SEDIN. Atua como tutora da Disciplina Libras na modalidade Educação à Distância pela CECIERJ. De 2007 a 2012 foi contratada, por meio de outra empresa, como assistente educacional em Libras.
<b>Elaine Maria de Lima Bulhões</b>
Realizou o Ensino Médio no INES (1999-2001). Licenciada em Letras-Libras pela UFSC (2011). Atua como tutora em Educação a Distância na UFF. A partir de 2015, compôs como Coordenadora Pedagógica, o Grupo de Trabalho para desenvolvimento de atividades relacionadas à elaboração, à aplicação e à avaliação de exames do PROLIBRAS (Portaria INES n.º 148, de 05 de junho de 2012, publicada no DOU - de 08 de junho de 2012, com a redação alterada pela Portaria INES n.º 107, de 10 de maio de 2013, publicada no DOU de 17 de maio de 2013) sob Coordenação Geral da Prof.ª Dr.ª Tanya Amara Felipe de Souza.
<b>Paulo André Martins de Bulhões</b>
Não encontramos informações na Plataforma Lattes. A dissertação de Flôres (2005) informa que ele foi monitor no INES. Em 2001, em Brasília, atuou como professor no Curso para Capacitação de Instrutores e Agentes Multiplicadores com o objetivo de estudar a nova metodologia de ensino que era desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa de Libras da Feneis. O curso reuniu 76 surdos de todos os estados do Brasil. Além dele, os demais professores que ministraram as aulas foram Myrna Salerno Monteiro, surda, e as ouvintes Emeli Marques Leite e Tanya Amara Felipe de Souza (CURSO DE CAPACITAÇÃO, 2001 apud FLÔRES, 2005). Participou em diferentes projetos como filmagens de clássicos da história com adaptações para a comunidade surda e do Núcleo de Orientação à Saúde Sexual do Surdo (NOSS). O Anexo B da dissertação de Flôres (2005) apresenta o currículo do Professor Paulo André, indicando que a formação na Educação Básica foi realizada no Instituto Nossa Senhora de Lourdes (INOSEL) em 1983, no INES, em 1994, e que fez um curso não concluído, em 1999, na Universidade Moacir Sreder Bastos.
<b>Luiz Carlos dos Santos Souza</b>
Seu resumo de apresentação na Plataforma Lattes relata sua trajetória (p. 228). No item atuação profissional registrou como foi a transição de professor contratado por terceirização para professor do quadro efetivo.
<b>Humberto Gripp Diniz</b>
Graduação em Letras-Libras pela UFSC (2010). Em 2012, era Professor de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.
<b>Nelson Pimenta de Castro</b>
Ofereceu no Currículo do Sistema de Currículos Lattes, um breve, porém rico relato da sua vida (p. 229). O título de sua dissertação é <i>A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais</i> . Realizou a Educação Básica no INES (1975-1983) e o Ensino Médio no C.E. Alceu Amoroso Lima (1988-1990). Exerceu a docência nas seguintes instituições: Associação Velasquez de Assistência ao Surdo, (1997-2009); Feneis-RJ (1996-2000); Associação de Reabilitação e Pesquisa Fonoaudiológica (1998-2002), posteriormente como professor de Teatro Surdo em Libras, instrutor de Libras (2002-2010); Universidade Estácio de Sá como Instrutor Técnico - Professor de Libras (2005-2010); UFRJ (2012) como professor temporário. Integra o Grupo de Estudo sobre Sign Writing (SW) que produzir “conhecimento capaz de preencher lacunas técnicas e científicas do sistema de escrita de sinais SW para leitura e escrita das línguas de sinais contribuindo para que o sistema se torne mais completo e mais fácil de ler e escrever”, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Marianne Rossi Stumpf,


desde 2015. Em 2007, recebeu a Moção de Congratulações pelo Teatro Brasileiro de Surdos (TBS) pela Câmara Municipal do Rio de Janeiro - Plenário Teotônio Villela.
<b>Camila Lopes Nascimento</b>
Graduada em Letras-Libras pela UFSC (2012). Lecionou Libras no Centro de Integração de Arte e Cultura dos Surdos, CIACS (2010-2011) e foi instrutora de Libras no INES (2011-2012).
<b>Andreza da Silva Gonçalves Raphael</b>
Graduação em Letras-Libras pela UFSC (2012).
<b>Rejane Silvéria da Silva</b>
Especialista em Libras e Licenciada em Letras-Libras pela UFSC (2011). Chefe da Divisão de Formação e Capacitação de Recursos Humanos do DFCRH desde 2015. Informou a atuação profissional toda desenvolvida no INES como instrutora de Libras, Supervisora do Curso de Libras, na elaboração de material didático como DVDs e apostilas (2003-2012), por meio de contrato terceirizado.
<b>Rosana Duarte Grasse</b>
Especialização Lato Sensu <i>Educação de Surdos: uma perspectiva bilingue em construção</i> (2014) no INES. Graduada em Letras-Libras pela UFSC. O Ensino Médio foi concluído no INES (1993-1999). Desde 2012, é tutora a distância da Disciplina Libras no CECIERJ/CEDERJ. Em 1994, recebeu o Prêmio Mário Quintana do INES e, em 2007, Moção de Congratulações ao Teatro Brasileiro de Surdos pela Câmara Municipal do Rio de Janeiro.
<b>Vanessa Miro Pinheiro</b>
Graduada em Letras-Libras pela UFSC (2010) e em Arquitetura e Urbanismo pelo Instituto Metodista Bennett (2003), especializada em <i>Educação a Distância</i> pelo SENAC (2013) e em <i>Libras: ensino, tradução e interpretação</i> pela UFRJ (2014). É professora do INES onde ministra aula de Saúde Sexual e tutora de Libras no CEDERJ. Possui experiência de acessibilidade comunicacional e cultural. Trabalha no projeto de acessibilidade no qual é co-coordenadora e implementa a formação de bolsistas surdos em acessibilidade cultural nos Museus. Atuou como instrutora de Libras na Infraero (2005), no Centro Integrado de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência (2005-2006), na Casa da Cultura do Silêncio (2005-2006), na APADA (2005-2007), na Escola Municipal de Paulo Freire (2007). Atuou como assistente educacional de Libras no CIEP 437 Chancellor Willy Brand (2008), no CIEP 374 Augusto Rodrigues (2008) e no CIEP 175 José Lins do Rego (2009). Trabalhou como Professora de Libras na UFF (2010-2012), no Banco Central do Brasil (2011), na Procuradoria Regional da República - 2ª Região, MPF (2011), no Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro - SINPRO (2013). Foi tutora de Libras no Núcleo de Educação Assistida por Meios Interativos (2011), na Coordenação de Ensino a Distância - UFF, CEAD (2012). Na Casa da Ciência da UFRJ (2012) foi tradutora no Projeto <i>Cadê a Química?</i> Desde 2012 no CECIERJ é tutora na Disciplina de Libras. Foi educadora no Museu de Arte do Rio de Janeiro, MAR (2016) e tradutora de Libras na empresa No Ar Comunicação (2015-2016).
<b>Priscilla Fonseca Cavalcante</b>
Especialista em Educação de Surdos pelo DESU (2013). Licenciada em Letras-Libras pela UFSC (2012) e em Pedagogia (Português-Libras) pelo DESU (2009). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Metodista do Instituto Metodista Bennet (2008). Atualmente, é Professora Auxiliar de Libras do DESU e Coordenadora de Disciplina Libras pelo CECIERJ. Foi trabalhadora autônoma enquadrada como assistente educacional de Libras na Escola Municipal Paulo Freire, mediando a relação professor ouvinte e aluno surdo durante o processo ensino-aprendizagem (2008). Foi servidora pública enquadrada como instrutora de Libras na Escola Municipal de Educação de Surdos (2008-2010), atuando como Contadora de Histórias Infantis em Libras do projeto <i>A Hora da História</i> para a Educação Infantil e o 1º segmento (1º ano ao 5º ano), e como instrutora de Libras para turma de Curso Básico de Libras voltados para os servidores públicos, pais e alunos para a Prefeitura de Angra dos Reis. Na UFRRJ (2010-2013) foi servidora pública com dedicação exclusiva, realizando ensino de Libras e atividades pesquisa no Instituto Multidisciplinar com a linha de pesquisa Políticas públicas e práticas de inclusão no contexto da educação de surdos (08/2011 - 06/2013). No CECIERJ, atuou como Professora Visitante, coordenando a Disciplina Libras na UFRRJ para os Cursos de Licenciaturas do Consórcio CEDERJ (2012). Trabalhou no INES como Professora da Carreira EBTT no Curso de Libras do DFCRH (2013-2014) e a partir de 2014 como Professora de Libras da Carreira do Magistério Superior na Graduação e na Especialização Lato Sensu. Na Linha de pesquisa Acessibilidade e inclusão no campo da surdez, participou da pesquisa <i>Manuário Acadêmico: Estrutura e formação de sinais da Libras</i> (11/2015 - 03/2016) e foi Chefe de Divisão de Assistência ao Estudante - DIASE (04/2015 - 03/2016). Realizou atividade de extensão Curso de Libras para Professores do DESU (11/2014 - 09/2015). No Currículo do Sistema Lattes narra um pouco sua trajetória (p. 229).
<b>Vanessa Alves de Sousa Lesser</b>
Graduada em Arquitetura e Urbanismo pelas Faculdades Integradas Silva e Souza (2000). Formada para Magistério. Graduada em Letras-Libras pela UFSC (2010). Especializada em Educação Bilingue pelo DESU (2013). Mestranda na UFF. Foi ilustradora na Feneis (1995-2001) e UERJ (1995-2005). Foi Professora de Libras no INES (2002-2011) e a partir de 2012 Professora e Pesquisadora de Libras. Foi tutora na UFSC (2010), desde 2012 no CECIERJ. Coordena os Projetos <i>Glossário de LIBRAS para o Ensino de Química</i> (2011 - Atual) e <i>Livro em Libras</i> .
<b>Mônica da Silva Lima</b>
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2005). Licenciada em Letras-Libras pela UFSC (2010) e Especialização em Libras pela Sociedade Educacional de Santa Catarina (2011). De 2001 a 2005, foi

<p>Professora Polivalente no Centro de Educação Permanente para Surdos. Coordenou a Educação Especial de João Pessoa-PB (2005-2007), Professora de Libras na UFPB (2010-2012), na Prefeitura de Natal (2011-2013). Foi Professora Visitante de Libras na UFRN (2012-2014). Atua no DESU desde 2014.</p>
<p><b>Ana Paula Teles Pereira da Silva</b></p>
<p>Especialista em <i>Educação de Surdos</i> pelo DESU (2013). Licenciada em Letras-Libras pela UFSC (2011). Foi instrutora estagiária de Libras no Projeto <i>Informática Especial para pessoas Surdas</i> na Feneis (2004). Atuou como instrutora de Libras no INES (2008-2012) por meio de terceirização, na Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Libras - APILRJ (2011) e na Escola Municipal de Niterói Paulo de Almeida Campos (2012), onde também foi assistente educacional. Foi tutora do Curso de Libras On-Line, módulo Educação à Distância vinculado ao Núcleo de Educação Assistida por Meios Interativos – NEAMI/UFF (2011-2012), desde 2012 exerce essa mesma função no CIERJ na Disciplina Libras da UFRRJ.</p>
<p><b>Weslei da Silva Rocha</b></p>
<p>Possui Graduação pela UFSC (2010). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Letras-Libras como Professor de Libras nas turmas 1º ao 5º ano no INES. Pós-Graduado em Libras: Ensino, Tradução e Interpretação pela UFRJ. No Currículo do Sistema de Currículos Lattes informou na atuação profissional apenas o INES desde 2013 e no item <i>outras informações</i> do CV Lattes fez questão de afirmar a atuação em Relações Étnico-Racial para alunos negros surdos em geral (p. 230). Tem experiência na área de tradução e interpretação, com ênfase em guia-interpretação para surdocegos e Língua de Sinais Americana (ASL). Integrou o Grupo de Coordenadores do Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos.</p>
<p><b>Valdo Ribeiro da Nóbrega</b></p>
<p>Graduado em Letras-Libras pela UFSC (2008-2012) e Especializado em Educação de Surdos pelo INES (2013-2015). Tutor do Curso de Libras Online - Módulo Educação à Distância vinculado ao NEAMI-UFF (2011). Atuou no INES como assistente educacional em Libras (2006-2011) por contrato terceirizado, foi Assessor da Direção Geral (2011-2014) e, após o concurso, tornou-se servidor público, enquadrado como Professor EBTT de Libras (2014-2015). Recebeu prêmios como Melhor Ator de curta-metragem de 35mm pelo filme <i>O Resto é Silêncio</i>, em 2003 nos festivais: Cine PE Festival do Audiovisual; de Gramado-RS; Jornada Internacional de Cinema da Bahia; Vitória Cine Vídeo. Menção Honrosa no Festival Guarnicê do Maranhão (2003). Em 2014, vinculado como bolsista, atuou como Professor Pesquisador na UFPB. A partir de 2015, foi vinculado naquela universidade como Professor EBTT de Libras e em regime de dedicação exclusiva, na graduação. Desde 2016, coordena a Área de Libras. Desde 2015, colabora com o Centro de Tecnologia da Informação Renato Archer sendo tradutor. Em 2015, integrou o Projeto de Extensão <i>Glossário terminológico em Libras no Curso de Letras-Libras</i>, coordenado por Carolina Silva Resende da Nóbrega, o qual visava à promoção da criação de glossários terminológicos em Libras veiculados no Curso de Letras-Libras para utilização e reaproveitamento do material didático à comunidade da UFPB. Desde 2015, integra, sob coordenação de José Mario de Martino, o Projeto de Pesquisa <i>Avatares expressivos para a comunicação na língua de sinais brasileira</i>, que pretende contribuir com estudo e compreensão da Libras como língua natural para o estabelecimento de mecanismo ágil e flexível para a geração de conteúdo em Libras. Desde 2016, ele próprio coordena o Projeto de Extensão <i>Cordel em Libras: Uma tradução para a Literatura Surda</i>, cujo objetivo é promover a cultura literária nordestina para a comunidade surda. O projeto visa fortalecer a parceria com a UFSC a fim de ampliar o material para o corpus linguístico da Libras e na UFPB.</p>
<p><b>Adilson Magarão Buze</b></p>
<p>Graduado em Pedagogia para Surdos pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2006) e Letras-Libras, Licenciatura pela UFSC (2011). Formado pelo Curso de Especialização em <i>Educação de Surdos</i> (UFSC - 2015). Participou da Associação de Surdos da Grande Florianópolis (2003-2007). Atuou na Prefeitura Municipal de Florianópolis por meio de contratos temporários (2004-2005 e em 2009), realizando apoio pedagógico para surdos em Sala de Múltiplos. Ministrou duas vezes do Curso Libras Módulo I e duas vezes de Curso de Libras - Módulo II para comunidade escolar.</p>
<p><b>Fernanda de Araújo Machado</b></p>
<p>Professora e pesquisadora da UFSC desde 2013. Graduada em Educação Artística (2009) pela UFRJ e Graduação em Letras-Libras (2011). Mestre em Estudos da Tradução (2013) pela UFSC. Participa de pesquisas: desde 2006, membro do Grupo de Pesquisa do Projeto <i>Laboratório de Pesquisa, Ensino e Extensão em Libras</i>, da Faculdade de Letras da UFRJ; coordena a criação da <i>Antologia de Poesias em Libras</i>; integra o Grupo de Pesquisa <i>Corpus de Libras</i> (desde 2014); integra o Diretório de Grupo de Pesquisa do CNPq, liderado pela Prof.ª Dr.ª Ronice Müller de Quadros. Em 2013, ingressou no Programa de Pós-Graduação de Estudos da Tradução da UFSC para doutoramento com a pesquisa sobre a <i>Antologia Poética em Libras</i>, orientada pela Prof.ª Dr.ª Ronice de Muller Quadros e coorientação da Prof.ª Dr.ª Rachel Sutton-Spence. Coordenou o Festival Folclore Surdo (2014 e 2016), financiado pelo Ministério da Cultura, com a Prof.ª Dr.ª Rachel Sutton-Spence, incluindo vários tipos de manifestações literárias em Libras. Foi professora nas seguintes instituições: APERF (2001-2004); APADA (2002-2005); Associação de Assistência à Criança Surda (2004); Feneis (2003-2007); Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis (2008); Centro Educacional Pilar Velazquez (2009-2010); e, INES (2013).</p>
<p><b>Marcia Cristina Paulo dos Santos</b></p>
<p>O texto gerado pelo sistema de currículos da Plataforma Lattes informa que ela Possui Graduação em Letras-Libras pela UFSC (2012).</p>



## ANEXOS

### ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ

<p>UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS</p> 
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>
<b>Título da Pesquisa:</b> A INSERÇÃO DOS PROFESSORES SURDOS NO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
<b>Pesquisador:</b> Aline Lima da Silveira Lage
<b>Área Temática:</b>
<b>Versão:</b> 1
<b>CAAE:</b> 57811616.2.0000.5582
<b>Instituição Proponente:</b> UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio
<b>DADOS DO PARECER</b>
<b>Número do Parecer:</b> 1.857.901
<b>Apresentação do Projeto:</b>
Em 2013, por meio de concurso público, um número expressivo de professores surdos ingressou no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Todavia, não são os primeiros professores surdos do INES. Eles são os primeiros professores concursados após o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras - e a criação do Curso de Letras-Libras. Apresentam características sensoriais idênticas ao alunado e diversa da maioria dos demais servidores. Nesta proposta de tese pretendemos investigar esse ingresso desses professores surdos no quadro efetivo de servidores públicos do INES tendo os mesmos como principais interlocutores.
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>
O objetivo geral deste projeto de tese é investigar o ingresso dos professores surdos no quadro efetivo de servidores públicos do INES e compreender como vem ocorrendo a sua inserção como pessoas surdas. Os objetivos específicos são:
Investigar a introdução da Libras nos currículos da Educação Básica e Superior oferecidos pelo INES;
Investigar a memória dos encaminhamentos administrativos realizados entre a introdução da Libras nos currículos de formação da Educação Básica e Superior oferecidos pelo INES e o ingresso

Continuação do Parecer: 1.657.901

dos professores surdos no quadro efetivo de servidores:

Compreender a narrativa dos professores surdos do INES no qual os mesmos analisem o seu ingresso no quadro de servidores efetivos;

Analisar a narrativa de estudantes surdos do INES para compreender os prováveis impactos que o ingresso dos professores surdos causou na comunidade escolar e acadêmica.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A autora esclarece de forma clara e precisa tanto os riscos quanto os benefícios da pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa detalha as etapas e os procedimentos necessários, exigidos pelo Comitê de Ética e Pesquisa do CFCH.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O TCLE apresentado contém as informações necessárias, devendo apenas conter os meios de contato do CEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto está aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_755095.pdf	13/07/2016 09:54:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ALINETCLE.pdf	13/07/2016 09:50:11	Aline Lima da Silveira Lage	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	13/07/2016 09:49:51	Aline Lima da Silveira Lage	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOALINELAGE.pdf	13/07/2016 09:42:11	Aline Lima da Silveira Lage	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Av Pasteur, 250-Prata Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30  
**Bairro:** URCA **CEP:** 22.290-240  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

## ANEXO B - Anexo Denúncias de professores sobre as condições do INES nos anos 1950 e 1960

*Jornal do Brasil* de 04 de maio de 1958, p. 4<sup>147</sup>

# Diretoria do INES lamenta greve das professoras: processo está em Brasília

Afirmando que a Diretoria do Instituto Nacional de Educação dos Surdos faz questão de ser a maior amiga das professoras e que não pretendia que elas fôsem à greve, a Sra. Ana Rimoli de Faria Dória, diretora, lamentou que o corpo docente houvesse suspenso as aulas por falta de pagamento, desde 1957, e disse que "o professor tem que sofrer um pouco", enquanto o subdiretor, o Sr. Tarso Coimbra, informava que o processo da verba já se encontra em Brasília, onde o Sr. Juscelino Kubitschek deverá despachá-lo.

— O Brasil é um País pobre — diz o Sr. Tarso — e os recursos orçamentários ficam sempre aquém das necessidades. O dinheiro para pagamento das professoras, em 1958, seria de uma parte da verba conseguida pela Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, num total de Cr\$ 35 milhões. Destes, foram pedidos Cr\$ 10.400 mil para pagamento de 313 professoras, durante nove meses. No dia 23 de abril, o DASP deu aprovação ao pedido que, no dia 28, foi encaminhado ao Presidente. Era só esperar mais alguns dias. As moças não precisavam ter tomada esta medida extrema.

didático ao colégio. Diz que o material é fornecido sempre que solicitado pelas professoras. E, exibindo listas de pedidos das moças já atendidos pelo almoxarifado, diz:

— As professoras primárias, em geral, têm o seu próprio material didático. O Instituto, a rigor, não tinha obrigação de fornecer cartolinas, cola, algodão, tinta, etc.

### AUMENTO DO INSTITUTO

— Fundado há mais de 100 anos, o Instituto Nacional de Educação dos Surdos é o único no Brasil inteiro. Atualmente

<sup>147</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_07/87090](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_07/87090)

### CRÉDITO ESPECIAL

O Sr. Tarso Coimbra continua contando:

— Das 60 grevistas, 45 foram admitidas como estagiárias, no princípio de 1967. No meio do estágio, solicitaram uma gratificação. O Ministro, para atendê-las, pediu um crédito suplementar ao Congresso, mas não houve tempo para sua aprovação. Assim, o crédito suplementar foi transformado em crédito especial em 1968, para que as moças recebam o prometido. Esse processo, está em andamento no Congresso.

### APÊLO DA DIREÇÃO

Sem terem recebido nada em 1967, as professoras especializadas do Instituto Nacional de Surdos começaram o seu trabalho deste ano no dia 9 de abril. No dia 30, informa a Diretora, foram participar à direção que iriam parar as aulas, alegando falta de recursos financeiros para o seu transporte. Neste momento, continua D. Ana, fizemos um apêlo para que continuassem por mais alguns dias, até a solução do caso. Foram irredutíveis, não aceitando nem a sugestão que lhes fizemos de constituir uma comissão permanente, com a assistência de professores do Curso Normal, para procurar as diversas autoridades e apressar o assunto.

### NÃO FALTA MATERIAL

A diretoria do Instituto de Educação dos Surdos desmentiu também a declaração feita pelas professoras de que falta material

no Brasil inteiro. Atualmente, abriga 800 alunos, dos quais 100 novos entraram este ano. 500 pedidos de matrícula esperam aceitação. Precisamos de recursos para reaparelhar e aumentar o Instituto — disse ao JORNAL DO BRASIL o Senhor Tarso Coimbra.

— A Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, fundada por decreto de 3 de dezembro de 1957, viria dar uma parte dos meios de que necessitamos, assim como para a admissão de 200 novas professoras. Além da ampliação e reaparelhamento das atuais instalações do Instituto, a diretoria planeja a organização de uma fazenda-modelo, para os surdos-mudos filhos de lavradores — concluiu.



*Jornal Diário de Notícias* de 16 de maio de 1958, p. 1<sup>148</sup> e p. 5<sup>149</sup>



As professoras do Instituto de Surdos e Mudos, reunidas, recebem o relatório do Conselho de Educação.

## Forçadas a Abandonar as Aulas as Professôras de Surdos-Mudos

★ HA MAIS DE UM ANO NÃO RECEBEM VENCIMENTOS

**S**EXTA parte professoras do Instituto de Surdos-Mudos estão há mais de um ano sem receber as suas vencimentos, apesar das pressões feitas desde a criação da Escola Nacional de Educação Especial para Surdos e Mudos.

Desde a criação do IES, há cerca de seis anos, as professoras, após receberem a Escola Nacional de Educação Especial para Surdos e Mudos, não recebem os seus vencimentos.

### PROFESSAS

Abandonaram as aulas há mais de um ano, as professoras de Surdos e Mudos, apesar das pressões feitas desde a criação da Escola Nacional de Educação Especial para Surdos e Mudos.

Segundo se sabe a partir do relatório do Conselho de Educação, a situação das professoras de Surdos e Mudos é a seguinte: há mais de um ano que não recebem os seus vencimentos, apesar das pressões feitas desde a criação da Escola Nacional de Educação Especial para Surdos e Mudos.

Segundo se sabe, de acordo com o relatório do Conselho de Educação, a situação das professoras de Surdos e Mudos é a seguinte: há mais de um ano que não recebem os seus vencimentos, apesar das pressões feitas desde a criação da Escola Nacional de Educação Especial para Surdos e Mudos.

Segundo se sabe, de acordo com o relatório do Conselho de Educação, a situação das professoras de Surdos e Mudos é a seguinte: há mais de um ano que não recebem os seus vencimentos, apesar das pressões feitas desde a criação da Escola Nacional de Educação Especial para Surdos e Mudos.

<sup>148</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/093718\\_03/72208](http://memoria.bn.br/DocReader/093718_03/72208)

<sup>149</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/093718\\_03/72212](http://memoria.bn.br/DocReader/093718_03/72212)

## FORÇADAS A ...

(Conclusão da 1ª Página)

Essas vagas do vice-diretor, foram forçadas a abandonar as aulas, sem que essa atitude implicasse em qualquer caráter grevista, mas apenas devido a questões económicas.

### APÊLO AO MINISTRO

Ante a negligência da direcção do INSM, as professoras dirigem um apêlo ao professor Clóvis Salgado, ministro da Educação, no sentido de solucionar a situação em que se encontram. Tal solução, conforme afirmaram, não estaria apenas no pagamento dos salários vencidos, mas também amparando-as por meio das chamadas Tabelas de Mensalistas.

Por último, pedem a atenção do ministro para os milhares de alunos surdos e mudos, que se vêem impossibilitados de prosseguir em seus estudos por falta de professoras.

*Jornal Diário de Notícias* de 27 de outubro de 1960, p. 13<sup>150</sup>

## **Surdos-Mudos Maltratados no Instituto**

Uma comissão de surdos-mudos esteve em nossa redação para protestar contra a atual direção do Instituto Nacional de Surdos, situado na rua das Laranjeiras, 232, e fazer um apelo às autoridades para que seja substituído o capitão Tarsó Coimbra. Alegam que têm recebido maus tratos e sofrem sérias humilhações, não só por parte daquele diretor como, também, da sra. Ana Rimoli de Faria Dória, que considera os alunos péssimos e aplica suspensões aos que não se submetem aos castigos.

Os surdos-mudos não quiseram dar os seus nomes ao repórter, por temerem rigorosas represálias, mas alegaram que há cerca de dois meses não têm sequer lavadeira para suas roupas, sendo obrigados a andar sujos. Acrescentaram que temem até expulsão e grande parte dos seiscentos internos já pensou mesmo em revoltar-se contra os métodos adotados no Instituto, embora confiem nas autoridades e esperem ser atendidos.

<sup>150</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/093718\\_04/8287](http://memoria.bn.br/DocReader/093718_04/8287)





## Fome Ainda Não Chegou ao . . .

(Conclusão da 1ª página)  
 «Na noite seguinte, teve a distração a surpresa de ler, no noticiário dos jornais, o incidente verificado e em que o superior se dava vilipesa de mais tratos e da falta de alimentos aos colegas».

### ALUNO-PROBLEMA

«Essas atos de rebeldia são muito comuns nos adolescentes, sobretudo quando estes estão em comunidades de caráter de dois ou três indivíduos, como o capitão Tasso Coimbra. E aduziu: «Felizmente será, pois é um dos casos raros». A maioria dos educandos é constituída de alunos perfeitamente integrados no meio e que se preparam para as atividades profissionais».

E, mostrando o histórico da vida escolar do aluno impetuoso, disse: «L. A. ingressou no ensino com a idade de oito anos e, já nessa ocasião, segundo a observação educacional, era um aluno-problema. Portador de distração, não assimilava bem o ensino da linguagem e, por isso, era irritado. Em consequência recebeu os primeiros ensinamentos da linguagem isolado dos seus colegas. Mais tarde, na adolescência desandou a desobediência tudo o que via à frente e inúmeras vezes agrediu seus colegas. Há tempos, tentou espancar um superior de classe. Jamais o tratamos com severidade e tampouco pensamos em aplicar-lhe sanções severas, pois sempre vimos nele um caso clássico de educação. Todas as vezes em que praticou atos de indisciplina, recebíamos de acordo com a disciplina, restringindo-o de diversões e de atividades de sua preferência. Agora mesmo no caso que tanta repercussão teve na imprensa, e que, como se pode notar, poderia ter foro policial, L. A. foi apenas punido com suspensão de 60 dias».

### REERGUMENTO DA OBRA

A professora Ana Rimoli e o capitão Tasso Coimbra estão à frente da direção do Instituto Nacional de Educação de Surdos, há dez anos. Ao chegarem, por solicitação do Ministro da Educação, encontraram o estabelecimento em um estado de ruínas, palco de constantes conflitos entre os adolescentes rebeldes. Na-

via apenas um curso de alfabetização e outro de ensino de linguagem, precaríssimos, porém».

O descontentamento de educadoras da professora Ana Rimoli, entretanto, nos poucos, foi transformando o Instituto em casa que, hoje, é alvo da admiração de todos os países onde se ministra aquele tipo de ensino técnico-pedagógico, de formação de professoras especializadas, de arte, dois ciclos comerciais, o básico e o técnico em contabilidade e, atualmente, existem, em todas as unidades da Federação, cento e dez institutos congêneres, fundados por mestres que lá se educaram».

«O que não é possível é um aluno rebelde querer, em poucos dias, destruir um edifício por nós construído a duras penas», finalizou a professora Ana Rimoli.

## Trabalhadores . . .

(Conclusão da 1ª página)  
 Maloria na Câmara dos Deputados.

### A GREVE

Antes da deliberação da greve marcada para a próxima terça-feira, os trabalhadores ainda resistirão uma assembleia-monstro para fixar as últimas providências a respeito. Essa reunião, a ser efetuada no Maracanãzinho cu na praça da Bandeira, está na dependência das instruções a serem transmitidas pela comissão que viaja para Brasília.

Por outro lado, na defesa da mesma reivindicação, os servidores públicos prosseguem na articulação da «Operação Tartaruga», em todas as repartições federais, a partir de 8 do corrente. Abé uma comissão de organização, para qual cada funcionário mobilizado assume o compromisso de mobilizar outros cinco colegas.

### PROPAGANDA

Com o objetivo de incrementar a propaganda da greve os trabalhadores que firmaram o pacto de ação entram em defesa da paridade salarial, hoje, a distribuição de 100 mil volantes, serão distribuídos: ferroviários, 25 mil volantes; portuários, 25 mil; operários navais, 15 mil; diversas categorias de marítimos, 45 mil volantes.

Os volantes a serem espe-

*Jornal Diário de Notícias* de 10 de novembro de 1960, p. 1<sup>153</sup> e p. 7<sup>154</sup>

## Professôras Não Recebem há 3 Meses

Representando cerca de 200 professoras do Instituto Nacional de Surdos, compareceram à redação do «Diário de Notícias» as senhoritas Mirtes Rodrigues da Cunha Fonseca, Lúzia Regina Orofino, Leni Mota, Maria de Lourdes da Cunha e Norma Macedo, para prestar esclarecimentos sobre nota publicada em um matutino da cidade.

Declararam inicialmente ser verdadeira a situação de atraso no pagamento a professoras e funcionários desde agosto, o que tem gerretado sérios eina

(Conclui na 7ª página)

## Professôras . . .

(Conclusão da 1ª página) barações a muitos déles. Afirmaram, entretanto, não ser procedente a informação de que professoras têm deixado de lecionar por não terem com que pagar as suas conduções até o local.

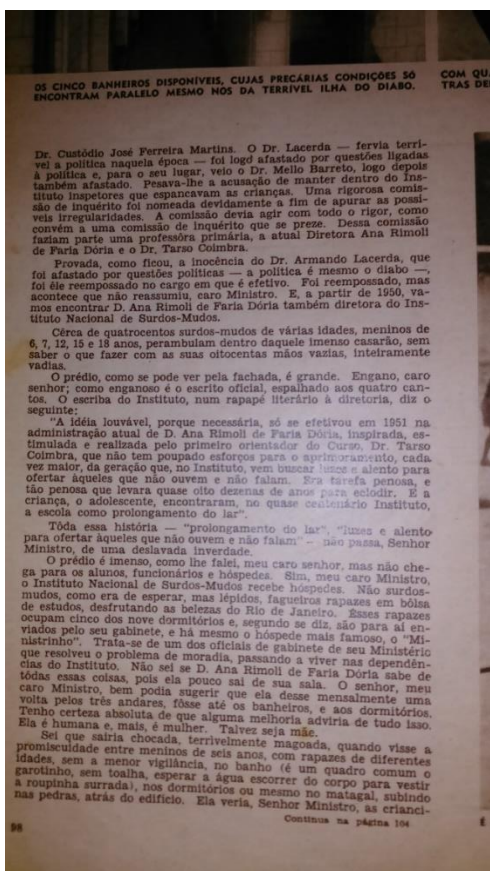
Ao contrário, dizem que o corpo docente do Instituto tem até tentado prolongar o ano letivo, que a direção pretende encerrar antecipadamente. «Logo — concluem — não tem razão de ser o apêlo feito pela ilustre diretora, d. Ana Rimoli, ao nosso sentimento de humanidade e civismo. As professoras têm comparecido e continuarão a comparecer normalmente às aulas, embora sem receber seus salários».

<sup>153</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/093718\\_04/8659](http://memoria.bn.br/DocReader/093718_04/8659)

<sup>154</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/093718\\_04/8665](http://memoria.bn.br/DocReader/093718_04/8665)







OS CINCO BANHEIROS DISPONÍVEIS, CUJAS PRECÁRIAS CONDIÇÕES SÓ ENCONTRAM PARALELO MESMO NOS DA TERRÍVEL ILHA DO DIABO.

COM QUATRO

TRÁS DELES

Dr. Custódio José Ferreira Martins. O Dr. Lacerda — feria terrível a política naquela época — foi logo afastado por questões ligadas à política e, para o seu lugar, veio o Dr. Mello Barreto, logo depois também afastado. Pesava-lhe a acusação de manter dentro do Instituto inspetores que espancavam as crianças. Uma rigorosa comissão de Inquérito foi nomeada devidamente a fim de apurar as possíveis irregularidades. A comissão devia agir com todo o rigor, como convém a uma comissão de Inquérito que se preze. Dessa comissão faziam parte uma professora primária, a atual Diretora Ana Rimoli de Faria Dória e o Dr. Tarsó Colimbra.

Provada, como ficou, a inocência do Dr. Armando Lacerda, que foi afastado por questões políticas — a política é mesmo o diabo —, foi ele reempilhado no cargo em que é efetivo. Foi reempilhado, mas acontece que não reassumiu, caro Ministro. E, a partir de 1950, vamos encontrar D. Ana Rimoli de Faria Dória também diretora do Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

Cerca de quatrocentos surdos-mudos de várias idades, meninos de 6, 7, 12, 15 e 18 anos, perambulam dentro daquele imenso casarão, sem saber o que fazer com as suas oitocentas mãos vazias, inteiramente vadias.

O prédio, como se pode ver pela fachada, é grande. Engano, caro senhor, como engano é o escrito oficial, espalhado aos quatro cantos. O escriba do Instituto, num rapapé literário à diretoria, diz o seguinte:

"A idéia louvável, porque necessária, só se efetivou em 1951 na administração atual de D. Ana Rimoli de Faria Dória, inspirada, estimulada e realizada pelo primeiro orientador do Curso, Dr. Tarsó Colimbra, que não tem poupado esforços para o aprimoramento, cada vez maior, da geração que, no Instituto, vem buscar luzes e alento para ofertar àqueles que não ouvem e não falam. Era tarefa penosa, e tão penosa que levava quase oito dezenas de anos para eclodir. E a criança, o adolescente, encontraram, no quase centenário Instituto, a escola como prolongamento do lar".

Toda essa história — "prolongamento do lar", "luzes e alento para ofertar àqueles que não ouvem e não falam" — não passa, Senhor Ministro, de uma deslavada inverdade.

O prédio é imenso, como lhe falei, meu caro senhor, mas não chega para os alunos, funcionários e hóspedes. Sim, meu caro Ministro, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos recebe hóspedes. Não surdos-mudos, como era de esperar, mas lépidos, faqueros rapazes em bóia de estudos, desfrutando as belezas do Rio de Janeiro. Esses rapazes ocupam cinco dos nove dormitórios e, segundo se diz, são para si o "Ministério". Trata-se de um dos oficiais de gabinete de seu Ministério das Relações Exteriores. Não sei se D. Ana Rimoli de Faria Dória sabe de tudo isso, mas eu sei, pois ela pouco sai de sua sala. O senhor, meu volta pelos três andares, fôsse até os banheiros, e aos dormitórios. Ela é humana e, mais, é mulher. Talvez seja mãe.

Sei que sairia chocada, terrivelmente magoada, quando visse a promiscuidade entre meninos de seis anos, com rapazes de diferentes idades, sem a menor vigilância, no banho (é um quadro comum o garotinho, sem toalha, esperar à água escorrer do corpo para vestir a roupinha surrada), nos dormitórios ou mesmo no matagal, subindo nas pedras, atrás do edifício. Ela veria, Senhor Ministro, as crianças

Continuação na página 104

## QUATROCENTAS CRIANÇAS CONTINUAÇÃO

nas imundas, pois as mínimas noções de higiene não são levadas em conta. Saberia que aquilo hoje está transformado num depósito de crianças, sem nenhum cuidado de educação. As aulas são ministradas em carteiras e mesas arrebitadas. O lixo amontoado nas corredores e nas salas — e um pedaço de papel de jornal se nos corretores e nas salas — as professoras estão inteiramente desorientadas e não têm mesmo para quem apelar. As vezes chegam para a aula e constatam que sua sala foi transformada em hospedaria. Alguns hóspedes estão chegando aquele pobre Instituto. Algumas professoras jamais receberam a devida remuneração de 3.800 cruzeiros mensais, como professoras especializadas que são. Imagine, Senhor Ministro, o terrível decréscimo no rendimento didático dos cursos. Em noite de chuva, os dormitórios ficam alagados: chove dentro dos quartos, Senhor Ministro; chove nas camas dos meninos — pobres meninos!

A verba de goteiras deve ter se esgotado no ano passado. Na seção de trabalhos manuais, os professores são quem compra, com o seu dinheiro, todo o material para as aulas.

Estão também nos banheiros, Senhor Ministro. São cinco ao todo, usados indistintamente por hóspedes, funcionários e alunos, grandes e pequenos. Meu caro Ministro: só vi coisa igual naquela famosa ilha de elefantes franceses, a Ilha do Diabo, na Guiana.

Assisti a uma aula e fiquei atônito. O Instituto vai agora fazer com seus e tenho quase certeza de que os desfiles, as Olimpíadas serão um grande sucesso. Possivelmente, as verbas serão grandes para manter as aparências, mas as professoras, posso dizer o nome de algumas — Leny, Lúcia, Lília, Maria Rogéria e muitas outras — sentem-se constrangidas por trabalhar em condições tão desfavoráveis. Elas reconhecem que é necessário levar ao conhecimento público toda essa lamentável situação que atinge tantas crianças. Dize o que me disseram essas moças? Elas sentem-se também culpadas, revoltadas por não poderem, não terem força bastante para superar as dificuldades e dar aos meninos assistência pedagógica capaz de ampará-las.

As oficinas estão no mais completo abandono; aqui é que poderia ser o parque de aprendizagem técnica, não é mais que um sombrio e inútil galpão. As seções de artes plásticas, audiometria, os consultórios médico e dentário, a enfermaria, nada funciona. Os surdos-mudos do Instituto não recebem assistência alguma. Diariamente, eles só têm mesmo a "pelada", que jogam diariamente, no pequeno campo que fica nos fundos do casarão. Gostam de futebol, mas seguramente já não podem mais ver jogo aos domingos. Antipaticamente, a generosidade do Fluminense reservava-lhes um pedaço de arquibancada, do lado das sociais de Álvaro Chaves, para que vissem o campeonato. Hoje em dia, o futebol transferiu-se para o Maracanã e os garotos não têm dinheiro para ir lá. Acabaram-se, pois, os domingos alegres dos meninos do Instituto.

Agora estão falando que a casa vai fazer cem anos. Haverá uma festa, na certa. O alto mundo oficial irá às comemorações. O desfile há de ser um sucesso. Os meninos vão desfilar diante do Presidente, a diretora fará um discurso e, coincidindo o aniversário com o Natal, receberão brindes de mãos cívicas. De acordo com a praxe, na hora do desfile, os meninos terão que sorrir, voltando o rosto para o palanque oficial. Mas, ai, caro Ministro, é que eu juro ao senhor que a diretora vai ficar descontente. Os meninos não vão sorrir. Os meninos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos sofrem o ano inteiro e não saberão fingir uma felicidade que nunca tiveram.

Respeitosamente,

JOSE MEDEIROS

PROFESSORAS SEM INCENTIVO DÃO UM POUCO DO QUE APRENDERAM.





RESULTADO DA REPORTAGEM DE "O CRUZEIRO": AS PROFESSÓRAS DO INSTITUTO DE SURDOS-MUDOS FORAM IMPEDIDAS DE ENTRAR NA INSTITUIÇÃO.

## TRINTA E CINCO PROFESSÔRAS PODEM CONTAR O SEU DRAMA

PREGADAS AS PORTAS DAS SALAS DE AULAS PARA QUE OS VISITANTES OFICIAIS NÃO COMPROVASSEM AS ACUSAÇÕES DA REPORTAGEM DE "O CRUZEIRO"

Texto e fotos de JOSÉ MEDEIROS

O CRUZEIRO, 28 de dezembro de 1960



NA CÂMARA DOS DEPUTADOS, O PARLAMENTAR FERNANDO FERRARI RECEBE A COMISSÃO DE PROFESSÓRAS E PROMETE UMA INVESTIGAÇÃO RIGOROSA.

TRINTA e cinco professoras do Instituto Nacional de Surdos-Mudos estão proibidas de entrar naquela casa. O vice-Diretor do Instituto, Sr. Tarso Coimbra, tomou essa medida a semana passada, quando "O CRUZEIRO" divulgou a reportagem "QUATROCENTAS CRIANÇAS NÃO PODEM CONTAR O SEU DRAMA".

A reportagem, em resumo, revelava o seguinte:  
Os surdos-mudos perambulam dentro do imenso casarão — verdadeiro depósito de crianças — sem saber o que fazer com as mãos vazias. Cinco dos nove dormitórios são ocupados por hóspedes (inclusive mora lá um oficial de gabinete do Ministro da Educação, o chamado "Ministrinho").

Promiscuidade entre meninos de seis anos e rapazes de diferentes idades.

Carteiras e mesas arrebitadas, lixo nos corredores.

Goteiras nos dormitórios e nas salas de aula.

Os cinco banheiros são usados indistintamente por hóspedes, funcionários e alunos.

As professoras compram, com o seu dinheiro, o material didático.

A consequência da reportagem de "O CRUZEIRO" foi esta: a direção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos mandou fechar com pregos as portas de todas as classes para que os visitantes oficiais não vissem, durante as Olimpíadas comemorativas do centenário do Instituto, realizadas na semana passada, o lamentável estado de abandono em que se encontra a casa.

Houve uma reunião das trinta e cinco professoras com o vice-Diretor, Tarso Coimbra. A diretora, D. Ana Rimoli de Faria Doria, ficou na sala vizinha, mas deixou os seus óculos em cima da mesa.

O CRUZEIRO, 28 de dezembro de 1957

"O repórter José Medeiros cometeu uma indignidade. Nada do que ele disse é verdade". Afirmou o Sr. Tarso Coimbra.

Convidado pelas professoras a "ir lá em cima" para ver as salas de aula (que a diretora não vê há muitos anos), o Sr. Tarso Coimbra desculpou-se.

"Não posso. Estou de férias."

E fez esta terrível acusação:

"Vocês quebraram as carteiras para que ele fotografasse".

No calor do debate, Lília, uma delas, disse: "o Instituto é uma imoralidade".

"Ou a senhora retira a palavra ou se retira."

A professora se retirou e, para espanto dela, as outras a seguiram. Todas foram, então, avisadas de que não mais poderiam entrar nas dependências do Instituto, cujas aulas foram suspensas, em virtude do início das férias escolares.

Dois dias depois voltam as professoras para pedir por escrito a ordem que as impede de entrar no Instituto.

O porteiro barrou-lhes a porta. Diante do alarido das moças, a eminência parda do Instituto, o vice-Diretor, receoso de escândalo, as recebeu no Gabinete.

"Vocês não têm nenhum direito e isto aqui não é praça pública."

A situação está, pois, neste pé. O deputado Fernando Ferrari leu da tribuna da Câmara o texto da reportagem "Quatrocentas crianças não podem contar seu drama". São crianças, não têm voz nem podem ouvir. As professoras podem falar, e como falam, meu Deus! Mas o Ministro deve andar multíssimo ocupado com a Educação e a Cultura do Gigante para descer à terra e fiscalizar os Tarsos e Anas Rimolis que no Brasil são tantos.

## ANEXO D - Sobre Armando Paiva de Lacerda: desligamento e reintegração no serviço público

Decreto n.º 22.783, de 19 de Março de 1947<sup>155</sup>. Altera a lotação do Ministério da Educação e Saúde.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica alterada a lotação numérica do Ministério da Educação e Saúde, aprovada pelo Decreto número 18.261, de 31 de abril de 1945, a fim de ser incluído na lotação do Gabinete do Ministro um cargo isolado de provimento efetivo de Diretor, do Quadro Suplementar.

Art. 2º Na lotação nominal do Gabinete do Ministro fica incluído o nome de Armando Paiva de Lacerda.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 19 de março de 1947, 126.º da Independência e 59.º da República.

EURICO G. DUTRA.  
Clemente Mariani.

*Jornal Correio da Manhã* de 19 de março de 1947, p. 3<sup>156</sup>



<sup>155</sup> <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-22783-19-marco-1947-343793-publicacaooriginal-1-pe.html>

<sup>156</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_05/35722](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_05/35722)



**Jornal Diário da Noite** de 28 de abril de 1947- as acusações, p. 1<sup>157</sup> e p. 3<sup>158</sup>

## **O ruidoso inquerito do Instituto Surdos-Mudos:**

# **-Trata-se de cerca de 40 vols. e 100 camas saídas d'ali para a sede do P. C. B.**

O delegado da Divisão Política e Social confirma inteiramente as informações divulgadas pelo DIARIO DA NOITE — Depoimentos tomados

"DIARIO DA NOITE" divulgou em edição de sábado último, estar em curso na Divisão de Polícia Política e Social, um ruidoso inquerito no qual se implicavam varios proceres do Partido Comunista, acusados, pelo atual diretor do Instituto Nacional de Surdos Mudos, sr. Melo Barreto de terem desviado bens daquela tradicional organização, ao tempo

em que era seu diretor o sr. Armando Palva Lacerda.

Em consequencia do destaque que demos ao noticiario em questão surgiram os habituais desmentidos e, por isso, voltamos ao assunto, ouvindo esta manhã o sr. Fredgard Martins, delegado de Ordem Social que preside o inquerito.

Disse-nos o sr. Fredgard Martins:

— Está, em verdade, em curso na minha delegacia o inquerito referido pelo "DIARIO DA NOITE" e outros jornais de ontem, solicitado pelo sr. Melo Barreto, atual diretor do Instituto de Surdos Mudos para apurar o desvio de bens daquela organiza-

ção ao tempo em que era diretor o sr. Armando Palva Lacerda.

— Segundo a queixa, trata-se de cerca de 40 volumes e 100 camas.

(Continua na 4.ª pag.)

**Unguento de Scott**  
Nas Farmácias e Drogeries.

<sup>157</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/221961\\_02/38709](http://memoria.bn.br/DocReader/221961_02/38709)

<sup>158</sup> [http://memoria.bn.br/docreader/221961\\_02/38712](http://memoria.bn.br/docreader/221961_02/38712)

## O RUIDOSO INQUERITO DO...

(Continuação da 1ª pag.)

saidas das oficinas do Instituto para sedes do Partido Comunista do Brasil, não podendo eu ainda precisar o conteúdo desses volumes.

— Já ouvi, nesta Delegacia, o sr. Armando Paiva Lacerda, o encarregado das referidas oficinas, o motorista do auto que fez o transporte e o sr. Trifino Corrêa que aqui compareceu espontaneamente para depor.

— Por enquanto — prossegue o sr. Fredgard Martins, ainda não pude concluir o inquerito, porque estou aguardando os resultados do inquerito administrativo, mandado instaurar pelo sr. Melo Barreto, diante do qual se deverá configurar ou não o crime com as provas de que o material transportado pertencera à Fazenda Nacional.

Posso, porém, adiantar — conclui a autoridade — que os depoimentos do chefe das oficinas e do motorista que fez o transporte, confirmam cabalmente que os volumes e as camisas foram dali retiradas e entregues em sedes do Partido Comunista.

### FALA AO "DIÁRIO DA NOITE" O ATUAL DIRETOR DO INSTITUTO DE SURDOS MUDOS, PROFESSOR MELO BARRETO

Sobre o mesmo assunto, DIÁRIO DA NOITE ouviu ainda, esta manhã, o professor Antonio Carlos de Melo Barreto, diretor do Instituto Nacional de Surdos Mudos, que nos disse:

— Já havia eu tomado posse quando tive conhecimento de que num sábado à tarde, dia 15 de março último, fora das horas de expediente, um caminhão, que fora contratado por 400 cruzeiros, fizera o transporte de cerca de 400 volumes e 100 camisas isto à minha revelia.

Como natural daí surgiu o inquerito administrativo e uma solicitação à polícia para apurar o fato, não tendo eu senão cumprido um dever e aliás, sem acusar quem quer que fosse.

Posteriormente, porém, ouvi do

chefe das oficinas e o motorista, ficando apurado que a coisa que teria saído com destino à rua Almirante Alexandrino, em meio o caminho tomara outros rumos, que eram os depósitos, na sede do Partido Comunista.

Eu, pessoalmente — prossegue — não tenho elementos para acusar quem quer que seja, mas acredito que a Polícia e a Comissão de Inquerito nomeada pelo sr. ministro Clemente Mariani, a tarde e apontando de público os verdadeiros culpados.

O que posso assegurar — conclui o sr. Melo Barreto — é que o Instituto de Surdos Mudos não tinha, desde 1940, qualquer inventário ou escrituração, o que dificulta de certo modo a conclusão dos fatos, os quais, depois de devidamente julgados pelos poderes competentes serão objeto de uma entrevista coletiva que darei à imprensa.

## Quer que a Constituição proíba o nepotismo

GOIANIA, 28 (Meridional) — O deputado Wilmar Guimarães, representante da U.D.N., pronunciou um discurso perante a Assembléia Legislativa Estadual, sobre parlamentarismo e presidencialismo. Sugeriu o representante da U.D.N., que, na futura Constituição de Goiás, seja inserido um artigo, segundo o qual os secretários de Estado só tenham a sua nomeação efetivada após a audiência de dois terços da Assembléia Estadual, a qual dará ou não o seu referendado ao ato do Executivo. Sugere, ainda, o deputado Wilmar Guimarães, que a futura Carta Magna proíba, ao chefe do Governo estadual que nomeie parentes seus para cargos públicos.

Leia O CRUZEIRO  
— Em todas as bancas

*Jornal Correio da Manhã* de 01 de junho de 1947, p. 2<sup>159</sup>

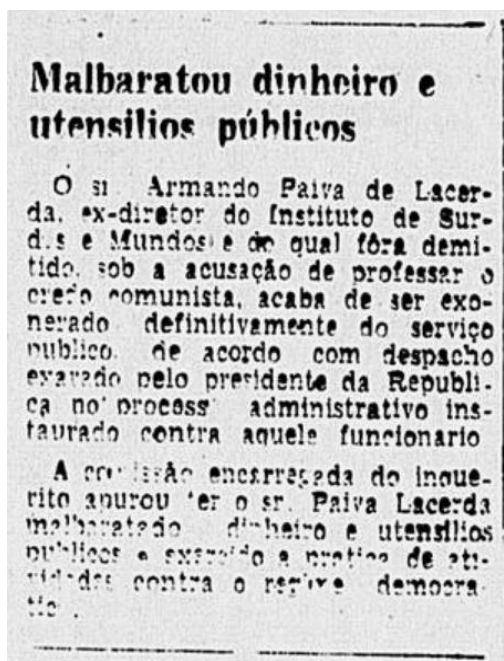
## APRESENTOU DEFESA O SENHOR ARMANDO LACERDA

Como foi noticiado, a comissão designada pelo ministro da Educação para apurar denúncias contra o antigo diretor do Instituto de Surdos e Mudos terminou seus trabalhos e já divulgou suas conclusões. Ainda, mesmo antes de instaurado esse inquérito e do parecer da mesma comissão, o sr. Armando Paiva Lacerda foi demitido daquelas funções, o que, na realidade, representa inovação prejudicial. Agora, porém, o sr. Etienne Brasil, advogado daquele cientista, apresentou defesa do seu constituinte, tendo sido esta incluída nos autos do inquérito administrativo mandado instaurar pelo ministro.

O advogado considerou o processo radicalmente nulo, porque constitui flagrante desrespeito à Constituição, com evidente cerceamento da defesa, visto como teve de limitá-la aos trâmites sigilosos estabelecidos pelo Estatuto dos Funcionários Públicos. Não obstante, apresentou elementos que destroem as acusações levantadas contra o sr. Armando Paiva Lacerda, que dirigiu, durante quinze anos, aquele Instituto, desenvolvendo um trabalho que o recomenda.

A defesa está fartamente dopatronal e daí terem sido convida-

*Jornal Diário da Noite* de 17 de novembro de 1947<sup>160</sup>, p. 2<sup>161</sup>



<sup>160</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/221961\\_02/41552](http://memoria.bn.br/DocReader/221961_02/41552)

<sup>161</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/221961\\_02/41552](http://memoria.bn.br/DocReader/221961_02/41552)

Jornal Diário de Notícias de 14 de dezembro de 1947<sup>162</sup> - seu protesto

## PROTESTA CONTRA SUA DEMISSÃO O DR. ARMANDO PAIVA DE LACERDA

Atribuindo o ato do governo a perseguição de caráter político, diz que recorrerá ao Judiciário — Declarações do ex-diretor do Quadro Suplementar do Ministério da Educação

O dr. Armando Paiva de Lacerda, ex-diretor do Instituto dos Surdos-Mudos, cargo de que tóra exonerado em março deste ano, foi recentemente demitido. Também, do cargo de diretor do Quadro Suplementar do Ministério da Educação.

Protestando contra a medida que o atingiu, esteve em nossa redação, fazendo-nos as seguintes declarações:

— "O governo, culminando na perseguição política que me move, resolveu demitir-me do cargo de diretor do Quadro Suplementar do Ministério da Educação, que exercia em caráter efetivo, depois de me haver exonerado, em março do corrente ano, "a pedido", mas à minha revelia, do cargo de diretor do Instituto de Surdos-Mudos, por considerá-lo em comissão, embora amparado eu por disposição expressa em lei, reconhecendo o meu direito à efetividade no mesmo. É mais um atentado que se consuma, agora, ao meu direito. É uma medida iníqua, que decorre de um inquérito torçado nos bastidores do Palácio do Catete, caracterizando a perseguição política que me move o governo, que assim premia os 16 anos de trabalho intenso para o restabelecimento de uma instituição que encontrarei em lastimável estado, ao assumir sua direção, conseguindo transformá-la no estabelecimento altamente conceituado em nosso meio e no estrangeiro, como publicamente se tem reconhecido.

Aguardel serenamente, até aqui, a decisão do governo, destruindo uma a uma as pérfidas acusações contra mim forjadas no inquérito policial-administrativo. Suportei com ânimo forte toda sorte de calúnias, de infâmias e de provocações divulgadas em alguns órgãos da imprensa, sem lhes dar resposta, porque, como disse certa vez Carlos de Laet, quando sofria uma campanha desse gênero, "nunca tive inclinação para briga de rato em cano de esgôto". Procurei-se

fazer escândalo em torno de um suposto desvio de material do Instituto para a sede do Partido Comunista. O material pertencia ao meu cunhado, capitão Trifino Correia, e a calúnia foi por este pulverizada em carta que publiquei no "Diário da Noite", além das incisivas declarações que, no mesmo sentido, fiz à imprensa e meu advogado dr. Etienne Brasil. O autor mal intencionado da denúncia e da campanha difamatória contra mim, foi o sr. Antônio Carlos Melo Barreto, meu sucessor no Instituto, que procurou inicialmente armar escândalo e se retraiu ante o revide enérgico do meu advogado. Nada pôde prorar porque ludiu as autoridades e o público, a fim de garantir-se por todos os meios no cargo.

No inquérito administrativo, uma comissão escolhida a dedo, como bem acentuou o "Correio da Manhã", e parcialíssima, presidida pelo major reformado João Barbosa Leite, chegou à conclusões obscuras e premeditadas, partindo de uma denúncia anônima. Chegou-se a anunciar minha demissão antes mesmo que tivesse feito minha defesa! As acusações formuladas nesse inquérito foram facilmente destruídas pelos valiosos depoimentos do coronel Inácio Freitas Rollm, do dr. Carlos Drummond de Andrade, de professores e funcionários do Instituto, assim como de eminentes professores de nossas Faculdades Superiores. Tão destituídas de fundamento legal se revelaram tais arguições da comissão, que o general Dutra, por certo muito a contra-gosto, viu-se compelido a despresá-las, como se infere do seu despacho publicado no "Diário Oficial", de 5 de novembro, lançando mão do Item III do artigo 318, para poder aplicar a pena de decisão.

De qualquer forma, recorrerel ao Judiciário, em defesa do meu nome e na salvaguarda dos meus direitos, certo de que a Justiça prevalecerá, afinal."

*Jornal Diário da Manhã* de 06 de março de 1948, p. 3<sup>163</sup>

## ARQUIVADO O INQUÉRITO DO INSTITUTO DE SURDOS MUDOS

Pelo juiz Roberto Medeiros, titular da 15ª Vara Criminal, foi arquivado o inquérito referente ao desvio de material havido no Instituto de Surdos Mudos, do qual eram apontados como responsáveis os srs. Armando Palva Lacerda e Trifino Corrêa. A decisão do magistrado foi consequência, segundo o despacho que exarou, de não existirem nos autos elementos e provas para o oferecimento da denúncia.

No decorrer do processo, ficou provado que o material retirado, e que deu causa ao inquérito, era de propriedade particular do sr. Trifino Corrêa, cunhado do ex-diretor daquele estabelecimento de assistência aos surdos mudos, e que com este ali residira. Sendo demitido, o sr. Palva de Lacerda teve de se mudar do referido estabelecimento, onde residia; o sr. Trifino Corrêa o acompanhou nessa mudança, levando, ambos, consigo seus próprios móveis, o que provocou escândalo, criado por inimigos do sr. Palva de Lacerda.

*Jornal Diário de Notícias* de 07 de março de 1948<sup>164</sup> - seu protesto

## INEDITORIAIS

# O CASO DO INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS MUDOS

## Desfeita a calúnia pela Justiça

Por despacho de 4 do mês passado, o dr. Roberto Medeiros, meretíssimo Juiz da 15.ª Vara Criminal, mandou que se arquivasse o "ruidoso inquérito" instaurado na Delegacia de Ordem Política e Social para apurar se os objetos retirados do Instituto Nacional de Surdos Mudos, por ocasião da minha exoneração do cargo de diretor, em março do ano findo, eram ou não de propriedade do Instituto. Como é sabido, os objetos pertenciam ao meu cunhado, capitão Trifino Correia, e se achavam sob minha guarda desde quando residira comigo esse meu parente em companhia de minha irmã. Por maiores que fossem os esforços dos meus acusadores para demonstrarem o contrário, isto é, que os referidos objetos haviam sido desviados do patrimônio do Instituto, procurando assim fludir a opinião pública, nada puderam provar esses senhores. Isso motivou o atuidado despacho do Juiz da 15.ª Vara, determinando o arquivamento do inquérito por não existirem nos autos elementos para o oferecimento da denúncia.

Fica assim destruída pela Justiça a imputação caluniosa que me foi feita por indivíduos interessados em me verem afastado do cargo, por motivos políticos ou para proveito pessoal, usando para tanto de processos deshonestos e de ardís, visando à provocação de escândalo público, por intermédio do noticiário tendencioso e sensacionalista veiculado levianamente por certos órgãos da imprensa, obedientes ao governo.

Acusações não menos inéptas me foram feitas no inquérito administrativo, instaurado no Ministério da Educação e Saúde, para que fossem apuradas supostas irregularidades que teriam ocorrido durante minha gestão aqui no Instituto. Mas não teve a comissão encarregada de proceder ao inquérito administrativo a mesma isenção de animo e espírito de justiça revelados pelo douto e íntegro magistrado prolator do despacho acima mencionado. As arguições da comissão contra mim foram de tal modo descahidas que o próprio general Dutra se viu compelido a desprezá-las, lançando mão de outro dispositivo do Estatuto dos Funcionários para poder aplicar a pena de demissão simples.

Today'a, essa primeira manifestação judiciária na 15.ª Vara, no caso do Instituto, restabelecendo a verdade dos fatos cirminosamente deturpados, muito me anima a esperar a completa reabilitação funcional com o reconhecimento dos meus direitos, como pretendo pleitear perante o Poder Judiciário.

Rio, 6 de março de 1948.

ARMANDO PAIVA DE LACERDA

<sup>164</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/093718\\_02/37692](http://memoria.bn.br/DocReader/093718_02/37692)

*Jornal Correio da Manhã* de 31 de agosto de 1955<sup>165</sup> - sobre reintegração

**REINTEGRADO  
E PÔSTO EM  
DISPONIBILIDADE**

**o antigo diretor do  
Instituto de Surdos-Mudos**

O presidente da República assinou decreto reintegrando, por decisão judicial, o sr. Armando Paiva de Lacerda no cargo efetivo (demitiram-no em 1947) de diretor do Instituto Nacional de Surdos e Mudos. O sr. Armando Lacerda, não obstante os trabalhos de divulgação internacional a que se dedicara naquela especialidade, fôra demitido por questões políticas, tendo então o governo suprimido o seu cargo. Sua reintegração foi feita depois de que o Supremo Tribunal lhe deu ganho de causa, em processo iniciado, assim, há oito anos.

Em face da extinção já decretada do cargo de diretor do I.N.S.M., o presidente da República colocou-o em disponibilidade com proventos integrais.

<sup>165</sup> [http://memoria.bn.br/docreader/089842\\_06/52266](http://memoria.bn.br/docreader/089842_06/52266)





## Amotinaram-se...

pela reportagem. Quando os inspetores e um reporter chegaram ao alojamento, os internados deitaram-se e cobriram seus corpos com os lençóis. Um inspetor começou a descobrir os alunos e, chegando a um dos leitos, encontrou um menino vestido. Atacou-o, então, a bofetadas. O menino tentou defender-se recebeu novas tapas. A agressão cessou apenas quando o comissário Tenório, entrando no momento, impediu que o menino apanhasse ainda mais.

### A INTERVENÇÃO DA POLÍCIA

A polícia foi convocada pelo sr. Melo Barreto, atendendo o delegado Bastos Ribeiro, com o comissário Tenório e uma turma de investigadores. Logo depois chegava um choque da polícia Especial, comandado pelo chefe Frederico, mas, o delegado Bastos Ribeiro dispensou-o.

### EXPLICAÇÕES DO DIRETOR

Atendendo à reportagem, o sr. Antônio Carlos Melo Barreto declarou que a rebelião fora orientada por elementos comunistas que se haviam aprove-

tado da ingenuidade de internados para provocar a exaltação de ânimos. Tomava como argumento para comprovar a sua afirmativa o fato de haver sido quebrado, na depredação geral, um quadro com o retrato do presidente da República. Na verdade, porém na sua explosão furiosa, os surdos-mudos quebraram tudo que encontraram ao seu alcance.

### PRISÃO DOS PROFESSORES

Declarou o sr. Antônio Carlos Melo Barreto que imediatamente após o restabelecimento da ordem iria procurar o general Lima Câmara para providenciar a prisão de todos os professores.

### PALESTRA E "WHISKEY"

Os representantes deste jornal foram recebidos pelo sr. Antônio Carlos de Melo Barreto e convidados a tomar um "whiskey" escocês que ele próprio anunciou haver custado Cr\$ 520,00. Ao despedir-se, recomendou aos repórteres a voltar hoje ao Instituto, depois de salientar a conveniência de que a imprensa fizesse escândalo contra os professores.

Comunicado do Diretor


1.a Matéria do *Jornal Diário Carioca* de 24 de setembro de 1950<sup>168</sup>, p. 1 (citado na matéria)

### Pedagogia Para Excepcionais

*Antônio Carlos Melo Barreto -  
Diretor Surdos Mudos Instituto  
dia 19 de setembro de 1950. 12 horas  
10 bateu em o rosto mãos  
quatro José Gomes de Araújo  
n.º 153*

Na sua confusa linguagem, denunciou o aluno n.º 153 do Instituto de Surdos Mudos: "Antônio Carlos Melo Barreto, diretor Surdos Mudos Instituto, dia 19 de setembro de 1950, 12 horas 10, bateu eu rosto mãos quatro José Gomes de Araújo n.º 153". Posto em linguagem corrente, quer isto dizer: "O di-

retor do Instituto dos Surdos Mudos, sr. Antônio Carlos Melo Barreto, no dia 19 de setembro de 1950, às 12 horas e 10 minutos, bateu-me quatro vezes no rosto, com as suas próprias mãos".




<sup>168</sup> Pesquisa na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional com termo Melo Barreto (Ocorrência 10/120)  
[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093092\\_04&pasta=ano%20195&pesq=Melo%20Barreto](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093092_04&pasta=ano%20195&pesq=Melo%20Barreto)

2. *Jornal Diário Carioca* de 07 de outubro de 1950, p. 16<sup>169</sup> e p. 12<sup>170</sup>

o caminho para sua fuga.

# O MINISTRO LIBERTOU VINTE SURDOS-MUDOS

**Defende-se o Diretor Criando Uma Lenda Comunista — Não Houve Conluio Dos Jornalistas Que Assustaram o Sr. Melo Barreto Não Aceitando Sua Versão**

Visitando na manhã de ontem o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, o ministro da Educação, professor Pedro Calmon, determinou a libertação de cerca de 20 surdos-mudos que se encontravam presos numa sala, como castigo pelas depredações ocorridas na noite anterior. Percorreu o professor Calmon todas as dependências do estabelecimento (já haviam sido removidos muitos sinais das depredações).

(Conclui na 12ª página)

<sup>169</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/4361](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/4361)

<sup>170</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/4357](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/4357)

## O Ministro Libertou Vinte Surdos-Mudos

(Conclusão da 16.ª página)

O diretor, prof. Antônio Carlos Melo Barreto, prestou-lhe informações visando atenuar a gravidade da ocorrência e convencer o titular da Educação de que se tratava de uma revolta insuflada por elementos comunistas.

Versão semelhante foi apresentada pelo diretor a outros jornais que não tiveram, como este, oportunidade de pessoalmente constatar a espécie de trato dado pelos inspetores aos internados.

### INVERDADE

O ministro parece ter-se deixado influenciar até certo ponto pelas explicações do diretor Melo Barreto, que insinuou ter sido este jornal informado dos acontecimentos por algum professor, seu inimigo. Não é verdade. Encontrava-se um repórter deste jornal na Polícia Central quando chegou o pedido de auxílio policial para conter os surdos-mudos. Imediatamente o repórter comunicou-se com a redação e o carro da reportagem chegou à sede do Instituto Nacional de Surdos-Mudos quase ao mesmo tempo que a polícia. Um policial tentou impedir a entrada dos representantes do "DIÁRIO", mas, o próprio sr. Melo Barreto autorizou a sua entrada. Tomando à sua conta um dos repórteres, o diretor travou do seu braço e o deteve em palestra durante todo o tempo de sua visita, mas, um outro jornalista subiu aos dormitórios ainda em tempo de assistir ao espancamento.

### O DOCUMENTO

Estranhou o ministro Calmon que o diretor, após haver sido publicada por este jornal uma declaração autografada de um aluno do INSM acusando-o pessoalmente de cometer espancamentos, não houvesse procurado fornecer esclarecimentos.

### INQUERITO

O ministro Calmon fará abrir inquerito para apurar a verdade sobre o que tem ocorrido no Instituto de Surdos Mudos, sendo de esperar que desta feita seja designada uma comissão de elementos estranhos à casa e absolutamente isentos de influências parcialistas.

### SAUDOSISMO

Entre os argumentos invocados pelo diretor Melo Barreto consta o de que a infiltração comunista no INSM mantém um ambiente de saudosismo em torno do nome do ex-diretor, sr.

moldido o edifício, mas, simplesmente depredado. A confirmação do ministro de que tudo foi muito reduzido porque apenas se quebraram vidros em várias portas (o resto já estava limpo) é uma nota humorística dentro da história.

### MANIFESTO DOS EX-ALUNOS

Trinta e dois ex-alunos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos dirigiram ao presidente da União Nacional dos Estudantes uma nota nos seguintes termos:

"Os abaixo-assinados, ex-alunos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, cientificados pelos nossos jornais, pelos funcionários e atuais alunos daquele estabelecimento de ensino, das mesmandos e desumanidades praticadas pelo sr. Antônio Carlos Melo Barreto, seu atual diretor, vêm num gesto de justa solidariedade com os seus infelicitados colegas, pedir o valioso auxílio dos estudantes brasileiros para libertar os mesmos surdos-mudos do jugo daquele malfetor. O sr. Antônio Carlos Melo Barreto já foi demitido do cargo de diretor de outro estabelecimento federal de ensino, em Vitória, a bem do serviço público, por espancador de menores, como pode ser verificado no respectivo processo, que se encontra arquivado no Ministério da Educação. Agora essa é a espécie de honra que está espancando surdos-mudos que se acham sob sua direção.

Tais desumanidades, praticadas contra um estudante de menor idade, não podem deixar de atingir a toda a classe estudantil como também a todo brasileiro digno. As bofetadas dadas pelo sr. Melo Barreto no aluno 133, José Gomes de Araújo, conforme acusação que ele próprio faz ao Diretor, e que foi publicada no DIÁRIO CARIOCA de domingo, 24 do corrente, atingiram, necessariamente, as nossas próprias faces e não de provocar uma justa reação de repulsa em todos nós contra quem não se envergonha de esbordoar crianças indefesas.

Assinam o documento, que é datado de 28 de setembro (antes, portanto, do motim) os ex-alunos surdos-mudos Nelson de Oliveira, Emilio Fernandes de Souza, Valter Melo Muller, Otacilio Penha, Wilson Cândido do Nascimento, Humberto G. Moreira Lima, Miguel Seabra, Raul Pedreira, Valter de Oliveira, Alair Rodrigues de Souza, Osmando Dutra Filho, Hugo Pimentel Cortez, Sebastião Lopes, Antônio José de Abreu, Agosti-

nho Rodrigues da Paz, José Gomes de Araújo, Jorge Miranda Pereira, Carlos de Carvalho, Claudionor Felizardo, Feliciano Alves Pacheco, Darcy Ferreira, Milton Arruda Loureiro, Rosalvo da Costa Alves, José Antônio Afonso, Carlos Pereira e Souza, Hisler Franco Audi, Rubem de Oliveira Silva, José da Silva Pinho, Luiz Antonio Belo, Antônio Gama e Milton Nunes da Silva.

## O Brasil...

(Conclusão da 16.ª página)

metem os importadores, embora não hajam revelado a base de custo, posto o produto no Cais do Rio. Da última vez que se realizaram importações de batatas holandesas, elas chegaram a Cr\$ 1,60 o quilo e foram vendidas no varejo a Cr\$ 3,00, ou sejam quase 11 por cento de aumento na passagem das mãos do atacadista para as do consumidor.

### NAO TEM ALTERADO

Em reportagem que ontem publicamos assinalava-se, por sinal, que embora os gêneros alimentícios importados houvessem baixado de cerca de 40 por cento, esse benefício não refletiu no mercado interno, donde concluir-se que a diferença para menos foi toda carreada para o bolso dos intermediários, possivelmente devido à complacência da C. C. P.

### TAMBEM A BANHA

Por outros motivos, mas com a mesma consequência, está faltando banha no mercado. Acontece que não se explica a escassez por uma contingência normal, prendendo-se antes aos efeitos da devastação produzida nos rebanhos pela peste suína, que reduziu os rebanhos nacionais de dezenas de milhares de cabeças, afetando fundamentalmente a produção de todos os derivados, especialmente a banha.

### AS GORDURAS VEGETAIS

Outro fator concorrente é a ausência, no mercado, de gorduras de origem vegetal, como as de coco e algodão. Esses artigos sempre serviram para descarregar uma grande parte das exigências do consumo, aliviando, portanto, a necessidade de gordura animal. Desde há algum tempo, no entanto, as gorduras vegetais passaram a obter altos preços para exportação e têm tomado o destino do estrangeiro, registrando-se exportações em grande escala, principalmente de óleo babassu, de muito boa aceitação nos



3. *Jornal Diário Carioca* de 08 de outubro de 1950, p.16<sup>171</sup>, p.12<sup>172</sup>

# O DIRETOR DO I. N. S. M. NÃO FOI AFASTADO

## COMEÇOU MAL O INQUÉRITO

**Enganou o Ministro e os Jornalistas — Demitido a Bem do Serviço Público, Teve Sua Reintegração Negada Pelo Ministério — Antecedentes do Sr. Antonio Carlos Melo Barreto e Sua Posição Atual — Proposta Indecorosa Aos Reporteres**

Não apenas a um, mas, a três inquiridos, respondeu o diretor do Instituto Nacional de Surdos Mudos, quando dirigia a Escola Técnica do Espírito Santo, terminando por ser demitido. Os três inquiridos constituíram o processo 20.987, de 1940, que se encontra arquivado no Ministério da Educação.

### AS CAUSAS

Está publicado no "Diário Oficial" de 30 de maio de 1942, página 8864, o parecer do Dasp sobre as acusações formuladas contra o sr. Antonio Carlos Melo Barreto, entre as quais a de infligir maus tratos aos alunos, praticar irregularidades na compra de material, apropriando-se de bens públicos, criando no estabelecimento de ensino que dirigia um estado caótico de disciplina e opressão, conforme declarou o procurador Regional da República no Espírito Santo.

### A DEMISSÃO

Tendo em vista o que consta do processo n. 35.752, de 1941, do Ministério da Educação, foi o sr. Melo Barreto demitido de cargo que ocupava no educandário do Espírito Santo, a bem do serviço público.

(Conclui na 12.ª página)



Aspecto das depredações que o diretor convenceu o ministro de que não houve

<sup>171</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/4377](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/4377)

<sup>172</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/4373](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/4373)

## O Diretor do...

(Conclusão da 16.ª página)

### CONTRA A REINTEGRAÇÃO

Em 1045 o sr. Melo Barreto requereu a sua reintegração no cargo, mas, o seu pedido recebeu parecer contrário do Consultor Jurídico do Ministério da Educação aprovado pelo ministro, que era então o prof. Ernesto de Souza Campos.

### A VOLTA

Depois de todos esses incidentes, sendo ministro o sr. Clemente Mariani, foi o sr. Antônio Carlos de Melo Barreto inexplicavelmente conduzido a direção do Instituto Nacional de Surdos Mudos, em substituição ao sr. Armando de Paiva Lacerda, que hoje acusa de ainda ser lembrado com saudades pelos alunos.

### O COMUNISMO

Procurando desculpar-se do clima de revolta que criou no Instituto Nacional de Surdos Mudos, aproveitando-se da complacência acomodativa do Ministério da Educação, o sr. Antonio Carlos Melo Barreto vale-se do fácil argumento de

## Preparou o...

(Conclusão da 16.ª página)

que ela tornasse a sair, alegando que faltavam certas mercadorias. Avisou-a, também de que ia deitar-se, repousar um pouco, pois passara uma noite de insônia, recomendando que de volta não a acordasse, pois pretendia dormir bastante tempo. A empregada, regressando, procurou evitar ruídos, para não despertar a patrão.

### O ENCONTRO DO CADAVER

Eram 12,20 horas quando o sr. Kurt chegou. Como ninguém o atendesse, quando bateu à porta, abriu-a com a chave em seu poder e entrou, dirigindo-se logo ao quarto. Ai foi encontrar a esposa, no leito, banhada em sangue, trajando o vestido preto feito na véspera. Um revólver calibre 32, cano longo (de propriedade do sr. Kurt), estava caído sobre o peito da suicida.

### ACEITA A HIPÓTESE

Malgrado as circunstâncias misteriosas em que foi encontrada morta a sra. Luiza Kuhl, aceitou a polícia do 2.º Distrito a hipótese de suicídio, após ouvir a empregada e o sr. Kurt. D. Luiza contava 39 anos de idade.

que os surdo-mudos são comunistas, ou recebem influência de professores comunistas. A verdade, porém é que mesmo se tal afirmativa se confirmar, o culpado da receptividade dos alunos para a doutrinação comunista seria ele próprio, pela sua incapacidade de dirigir conquistando a confiança dos seus dirigidos.

### AFASTAMENTO DO CARGO

O ministro Calmon, para dar uma satisfação ao público e ficar em paz com a sua consciência, abriu inquérito para apurar os fatos. Nada prometeu, no entanto, no sentido de afastar o diretor, homem que sabe ser melífluo ou violento de acordo com o seu interesse e cuja presença à frente do Instituto neutraliza em grande parte o efeito das inquirições.

### AS DEPREDAÇÕES

Acresce notar que o sr. Melo Barreto sonsegou informações à imprensa e ao próprio ministro, no recente episódio das depredações cometidas pelos alunos surdos-mudos. Aos jornalistas quisou mesmo formular propostas indecorosas, como aos representantes deste jornal, insinuando que fizéssemos a notícia ao seu gosto esvoartando no dia seguinte "para conversar". Ao ministro declarou que o DIA RIO CARIOCA exagerava o caráter do motim e as suas consequências, induzindo o titular da Educação no erro que se refletiu na sua nota transcendendo excusas.

### ESPANCAMENTOS

Quanto aos espancamentos, este mesmo jornal forneceu ao ministro da Educação não apenas as notícias inquinadas de exagero, mas, dois fatos de importância capital: um documento firmado por aluno espancado pessoalmente pelo sr. Melo Barreto e o testemunho de vista, com retrato do espancador, que foi visto esbofetando um surdo-mudo no dormitório, exatamente no dia do motim. Trata-se de um inspetor de alunos, a que está confiada a guarda da disciplina em um educandário de crianças excepcionais, portanto necessariamente orientado num sentido educativo que proíbe o uso da violência.

### DESMENTIDO

Estranhou o ministro, em seu encontro com o diretor Melo Barreto, que este não houvesse oposto formal desmentido a quanto fôra afirmado por este jornal. Até hoje persiste o silêncio do diretor, que continuará mudo, porque não pode contestar os fatos.



4. *Jornal Tribuna da Imprensa* de 09 de outubro de 1950, p. 1<sup>173</sup> e p. 5<sup>174</sup>

**O TEMPO**  
**HOJE BOM**  
 Máxima — 28,5.  
 Mínima — 17,2.

**TRIBUNA DA IMPRENSA**

ANO 2 — N.º 242  
 Diretor: CARLOS LACERDA  
 SEGUNDA-FEIRA

80 CENTAVOS REDAÇÃO: RUA DO LAVRADIO, 98 — (Sede própria) — 22-4188 (Rádio Interam) — RIO DE JANEIRO 9 OUTUBRO 1950

Jurei no altar de Deus  
 Voto honestidade eterna e  
 cuido como de minha obra  
 e espírito humano.  
 JEFFERSON

## MENORES TRATADOS COMO BICHOS NO INSTITUTO DE SURDOS - MUDOS

### SEGUNDO CLICHE'



### NERO MOURA, ministro da Aeronáutica

O ministro da Aeronáutica no governo do sr. Getúlio Vargas saiu o coronel Nero Moura, atualmente no Brasil, desacompanhado de fundos dirigidos ao "Aviação Brasil", empresa ligada ao sr. Ademar de Barros.

O coronel Nero Moura, nos tempos de Estado Novo, era o piloto de confiança do sr. Getúlio Vargas e foi o comandante do 1.º Grupo de Caza da FAB que operou na Itália na última guerra.

### ESPANCAMENTO DOS INTERNADOS

Não é verdade que tenha havido intervenção estrangeira (consular) no Instituto Nacional de Surdos Mudos na revolta dos menores ali internados.

Conforme apuramos, o sr. Antônio Carlos Melo Barreto não dispõe de credencial para dirigir um estabelecimento de ensino, a não ser com violências, espancamentos e surras de menores, como as que deram origem ao motivo.

CONCLUI NA  
 PAGINA 5 N.º

### JURACI RETORNARÁ A' CASERNA

Considera-se derrotado o candidato ao governo da Bahia —  
 "Atire a primeira pe-


173 [http://memoria.bn.br/docreader/154083\\_01/2687](http://memoria.bn.br/docreader/154083_01/2687)174 [http://memoria.bn.br/DocReader/154083\\_01/2691](http://memoria.bn.br/DocReader/154083_01/2691)

CONCLUSÃO DA  
PÁGINA 1 N.º



**MASTAMENTO QUE SE IMPUNHA**

Trata-se, na verdade, de elemento reincidente, re-lapsa, de má folha cerrida. O sr. Melo Barreto já respondeu a 3 inquéritos quando dirigia a Escola Técnica do Espírito Santo (processo 20.987, nos arquivos do Ministério da Educação), e acabou por ser demitido na gestão de sr. Clemente Mariani. Tudo porque os seus antecedentes o qualificam como pessoa acusada de sadismo e de autoritarismo doentio.

Conseguiu, graças a pistolões, voltar a dirigir um estabelecimento como o Instituto Nacional de Surdos Mudos. Não se regenerou, porém. Logo depois do primeiro contato com os menores internados no INSM voltou a espancar pobres crianças. Não concordando com tais "métodos de ensino", um professor, seguido de outros, protestou contra a maneira imposta a menores pelo sr. Melo Barreto.

Segundo a técnica de mandar tirar inquérito e nada apurar, manda o sr. Melo Barreto as reclamações dos professores. Com pais de alunos e dos menores internados como bichos, a um artigo tudo quanto fóra de respeito em tempo oportuno.

Convidado, não suportando mais a sua tratos, os menores surdos revoltaram-se justamente. Uma maneira que encontraram para tornar pública a onda de humilhações e maus tratos que diariamente lhes eram infligidos.

**A POSIÇÃO DO MINISTRO**

No ofício Melo Barreto, é ex-libito a posição do ministro da Educação, que nomeou, para a Comissão de Inquérito incumbida de apurar as irregularidades, pessoa das relações do acusado.

Em sua visita ao colégio da rua das Laranjeiras, o sr. Pedro Campos deixou-se engodar pela argumentação do diretor.

Dá-nos um professor do I. N. E. M. que o titular da pasta de Educação está propenso a aceitar, consoante o ponto de vista de sr. Melo Barreto, seja o movimento de origem comunista, não por que não se interessaria mais em apurar a verdade.

**TERCEIRO COMUNISTA**

Depois de um desmascaramento total, feito não só por professores, pais de alunos e alunos, manda o sr. Melo Barreto, torçemente, para justificar os seus métodos educacionais praticados contra menores, a notícia de que o sr. Melo é comunista e dirigido por comunistas. Além do mais, o argumento é de um ridículo completo, como apuramos na manhã de hoje. Os menores não são comunistas, não estão dirigidos por comunistas, nem os seus pais são comunistas. Apenas a imprensa maldosa, funcionários, alunos e pais de alunos não comem espancamentos e violên-

cias como as que, desde que assumiu a direção do INSM, vem praticando o sr. Melo Barreto, provavelmente um sadico como indica nos inquéritos anteriormente instaurados quando esteve no Espírito Santo, e as denúncias formuladas mais recentemente quando dos seus primeiros espancamentos a menores surdos-mudos, por professores daquela instituição.

Para a razão dos acontecimentos e do quebra-quebra praticado agora e que está sendo cozinhado não só pelo sr. Melo Barreto como pelos pistolões que lhe proporcione a volta a um educandário como o Instituto Surdos-Mudos.

CONCLUSÃO DA  
PÁGINA 1 N.º



nas eleições. Foi derrotado, o não pelo PSD e seu candidato, sr. Régis Facheiro, mas sobretudo pelo queremismo. Getúlio foi o seu maior adversário, pois conseguiu penetrar no meio rural, onde hoje desfruta de prestígio incontestado. Ao getulismo juntaram-se o peessedismo, o integralismo, o comunismo e o autonomismo, com uma só finalidade: derrotá-lo. Mas, do resultado das urnas, a lição que se tira é que, na realidade, só há duas forças ponderáveis na Bahia: uma o getulismo e outra o juracismo.

**VOLTARA' A CASERNA**

Tendo se candidatado apenas ao posto de governador da Bahia, o sr. Juraci Magalhães quis fazer um teste definitivo de seu prestígio político na terra onde foi interventor e governador constitucional. Perdendo as eleições, espera concluir o seu atual mandato de deputado para retornar às fileiras do Exército, onde ocupa atualmente o posto de coronel.

5. *Jornal Diário Carioca* de 10 de outubro de 1950, p. 16<sup>175</sup>, p. 12<sup>176</sup>

# ALUNOS SURDOS-MUDOS AMEAÇADOS DE EXPULSÃO

**O Diretor Procura Anular a Eficiência do Inquérito Que Se Realizar — Relação de Alunos Espancados e Expulsos No Ano Corrente**

Nenhuma providência anunciou até hoje o Ministério da Educação, no sentido de restabelecer-se a disciplina no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, afastando o atual diretor, sr. Antonio Carlos Melo Barreto e executando a sua promessa de abrir inquérito rigoroso para apurar as causas do motim registrado na última quinta-feira. Segundo as informações correntes deve-se a atitude conciliatória do ministro a influência de figuras de prestígio na administração. (Conclui na 12.ª página)

## Alunos. . .

(Conclusão da 16.ª página)

Enquanto isso, o diretor Melo Barreto, ganha tempo explorando o desânimo dos alunos, que verificam a inutilidade de seus protestos contra os desmandos e o sadismo do homem que os mantém sob o mesmo regime de terror. Estão atualmente sob ameaça de expulsão, para impedir uma atuação inconveniente ao resultado do inquérito (se houver) os alunos de ns. 238, 46, 200, 168, 102 e 170.

### ESPANCAMENTOS

Como subsídio para instruir os membros da Comissão de Inquérito, apontamos os seguintes alunos, recentemente espancados pelo diretor Melo Barreto: n. 153 (declaração autografada publicada por este jornal), n. 46, 266, 200 e 64. Três desses alunos estão sob ameaça de expulsão. O aluno n. 717, além de espancamento comum, foi surrado a correadas.

### EXPULSOS

No decurso do ano de 1950, já foram expulsos os seguintes alunos: ns. 124, 131, 153, 103, 153, 26, 119, 192, 225, 145, 271, 118, 7, 155 e 195.

### NÃO TEM DESTINO

E' de se notar que não há outra instituição onde possam educar-se os alunos expulsos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, o que dá a essa medida um caráter de excepcionais severidade, constituindo prejuízo insanável para os menores que a sofrem.

### FARTO MATERIAL

De tudo se depreende que o ministro da Educação, se estiver sinceramente disposto a cumprir o seu dever, que não é tanto administrativo como de humanidade, já possui uma série de elementos que o tornam apto a encaminhar suas investigações.

<sup>175</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/4433](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/4433)

<sup>176</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/4429](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/4429)

6. *Jornal Diário Carioca* de 11 de outubro de 1950, p. 12<sup>177</sup> e p. 8<sup>178</sup>

PERGUNTA

# MELO BARRETO BATEU NO SURDO MUDO CAÍDO

## Diário Carioca

Rio de Janeiro, Quarta-feira, 11 de Outubro de 1950

### DESIGNADA A COMISSÃO DE INQUÉRITO NO INSM

Protestam Os Professores Contra a Imputação Caluniosa — O Diretor Mentiu Aos Professores, Enganou o Ministro, Despistou Os Jornalistas e Maltrata As Crianças — "Caveira", o Terror Do INSM — Fome, Sujeira e Terror Geraram o Motim

O ministro da Educação, nomeou ontem a Comissão de Inquirição para apurar os incidentes ocorridos no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, a sua extensão, motivos e responsabilidades. Compõem a comissão os arts.

Alvaro Pereira (antem designado para assistente técnico do gabinete) na qualidade de presidente; Tasso Coimbra (assistente técnico do Instituto Nacional de Surdos-Mudos) e Amílcar Farja Dória.

#### MAL COMEÇADO

A notícia da designação da comissão principal revelando indícios de que o caso não está muito bem conduzido. Em primeiro lugar, falta o afastamento do diretor, para que a Comissão proceda ao inquirimento dando plena liberdade aos depoentes. Em segundo lugar, estranhável a presença de sr. Tasso Coimbra, assistente técnico do Instituto. Foi o mesmo sr. Tasso Coimbra, quando auxiliar do Gabinete do ministro Clemente Mariani, a pessoa designada para dar exercício ao atual diretor.

#### AS CAUSAS

Espancamentos sucessivos má qualidade da alimentação, falta de higiene e não influências de professores levaram os alunos ao motim do dia cinco do corrente, que teve por objetivo exatamente fazer conhecido fora do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, a insustentável situação dos menores ali internados.

#### OS ESPANCADORES

São espancadores contumazes de menores surdos-mudos os arts. Antonio Carlos Melo Barreto, diretor; Garcia (vulgo Caveira), chefe de disciplina; Barbosa, inspetor; e Julio, roupeiro.

#### EPISÓDIOS

No próximo dia do motim, foi (Conclui na 8.ª página)



Ariovisto, antigo aluno n.º 12, do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, pergunta a José Gomes de Araújo: "Quem é o culpado?"

### RESPOSTA

"O culpado é o diretor"

do Diretor  
*José Gomes de Araújo pede ao ministro Antonio Carlos Melo Barreto expulsão*  
*do Diretor*

"José Gomes de Araújo pede ministro Antonio Carlos Melo Barreto expulsão". Em outra linguagem, eis os termos do apelo: "José Gomes de Araújo pede ao ministro a expulsão de Antonio Carlos Melo Barreto"



José Gomes de Araújo responde a pergunta de Ariovisto: "O culpado é o diretor"

177 [http://memoria.bn.br/docreader/093092\\_04/4445](http://memoria.bn.br/docreader/093092_04/4445)178 [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/4441](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/4441)

## Melo Barreto Bateu No Surdo-Mudo Caido

(Conclusão na 12.ª página)

ram espancados pelo diretor os alunos 46 e 268. Posteriormente já foram esbofeteados os alunos 200 e 64. O aluno 153, que já foi expulso, depois de atirado ao chão pelo diretor, que lhe vibrara duas bofetadas, foi o mesmo caído, esbofetado mais duas vezes. Estavam presentes no momento os seguintes funcionários do Instituto: Caveira, Barbosa, Julio, e roupeira Amélia e o prof. Carlos Potech.

### OUTROS ESPANCADOS

Podem ser acrescentados a relação dos alunos e ex-alunos (o diretor está expulsando suas vítimas para prejudicar o inquerito): 170, 46, 200, 238, 195 e 155.

### TERCEIRO MOVIMENTO

O motim do dia cinco foi o terceiro gesto de revolta dos alunos do Instituto dos Surdos Mudos contra a administração do estabelecimento. Da primeira vez, quebraram instalações da Escola Nacional de Educação Física. Da segunda, cuspiram o diretor.

### SUBSIDIOS

Tentamos hoje iniciar o inquerito que o ministro da Educação tarda tanto em levar a efeito, tomando o depoimento do aluno 153, José Gomes de Araujo, que foi causa indireta e involuntária dos acontecimentos do dia 5. Utilizando um intérprete, pudemos obter as revelações que reproduziremos. Antes, porem, cumpre narrar um episódio: o aluno 268, de cerca de 9 anos de idade real e 3 de idade mental, foi suspenso pelas orelhas com tal violência que disso resultou um deslocamento parcial.

### O DEPOIMENTO

Responde o ex-aluno José Gomes de Araujo:

P — São frequentes os espancamentos no Instituto de Surdo-Mudos?

R — Sim.

P — Quais os espancadores mais frequentes?

R — Caveira, Barbosa, Julio e Melo Barreto. O zelador é um "pão duro", mas, não bate.

P — Os espancamentos são realizados na presença dos outros alunos, ou em locais isolados?

R — Tanto de uma forma, como de outra.

P — Onde e a que horas costumam espancar alunos?

R — À noite, no dormitório.

P — Qual o pior de todos os seus inimigos?

R — O Caveira. Bate até de pau.

P — O diretor Melo Barreto já bateu em algum aluno, que você saiba?

R — Bateu-me, na presença de Caveira, Potech, Barboza, Julio e Amélia. Deu duas bofetadas e eu caí. Deu-me outras duas quando eu estava caído.

P — Só em você ele bateu?

R — Não. Bateu no 46, no 268, no 200 e no 64.

P — Por que vocês se revoltaram?

R — A comida não presta, (dá dor de barriga, principalmente no jantar), espancam, não há roupa limpa, só há banho duas vezes no mês. Os surdos-mudos estão com raiva.

P — Os professores aconselharam vocês a reagir?

R — Não. Barboza disse isso, mas é mentira.

P — Que que vocês pretendiam obter com o motim?

R — Que soubessem de tudo lá fora.

P — Por que escolheram o dia 5 para o motim?

R — A revolta estava combinada para o dia 7. Houve antecipação porque todos estavam com muita raiva.

P — Você tem medo de confirmar isso perante o ministro da Educação?

R — Medo nenhum, fora do Instituto.

### MITÔMANO

O diretor Melo Barreto mentiu aos professores declarando que era falsa a notícia publicada por este jornal segundo a qual é próprio declarar que os professores comunistas eram os autores intelectuais do motim e que ele pediria ao general Lima Câmara a sua prisão. Essas declarações foram verdadeiras. Os professores pediram-lhe então, por escrito, que desmentis-

se oficialmente. O diretor não o fez.

### REPTOS DOS PROFESSORES

A falta do desmentido oficial, os professores enviaram ontem, aos jornais, a seguinte nota:

"Tendo os jornais desta Capital publicado, sobre o movimento da revolta dos alunos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, versões difamatórias aos professores daquele estabelecimento, atribuídas pelo reporter ao diretor, sr. Antonio Carlos Melo Barreto, os abaixo-assinados, medindo suas graves responsabilidades de educadores, sobre as quais não podem ceixar pairar dúvidas maculadas, rogam a V. S. publicar as expressões de seu veemente protesto contra aquelas insinuações cujo caráter inverídico foi proclamado pelo próprio sr. diretor, em reunião com os professores e chefe da Seção Escolar do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, Rio de Janeiro, 7 de outubro, de 1950, as: Antonio de Paula Cavalcanti de Albuquerque, Mario Regis de Alencastro, Paulo Barbosa, Renato Andrade, Jorge Mario Barreto, Maria de Lourdes Barreto, Léa Borges Carneiro, Regina Rondon Krivolhen, Edith Pereira de Araujo, Felipe Carneiro, Nancel Teixeira de Godoy, Luiz Felipe (Sobrenome ilegível), Maria Augusta Andrade Fortes e José Marijes de Alencar Benvides".

### EXPULSÕES À NOITE

As expulsões de alunos, feitas

nos últimos dias, verificam-se ordinariamente à noite. Os alunos vão às aulas à tarde e somente terminadas as atividades do dia são remetidos para os Estados em que residem suas famílias. Desse modo o diretor vai destruindo as provas contra ele existentes, enquanto o complacente ministro aguarda oportunidade para a realização de um inquerito que não será mais que uma farsa se executado com o diretor ainda integrado no posto de comando.

### DIFICULDADES

Esse o fator que requer maior urgência no andamento das diligências, pois um grande número de surdos mudos é de retardados mentais, ou menores suficientemente tímidos e aterrorizados para servir aos interesses da direção.

### OUTRA INVERDADE

Afirmou também o sr. Melo Barreto que o aluno 153 (já expulso, é claro) era analfabeto, incapaz de escrever a declaração que publicamos. É falso. Sua linguagem é incorreta, sua expressão difícil, mas, facilmente traduzível para o vernáculo. Para comprová-lo o mesmo rapaz firma outro documento, escrito de seu punho, na sua linguagem, exprimindo o seu pensamento: um apelo ao ministro, para que se condôa da sorte dos seus companheiros que ainda restam no Instituto Nacional de Surdos Mudos.

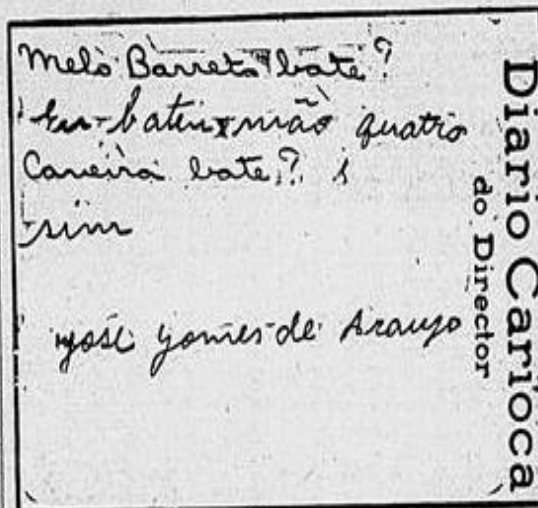
## Suicidou-se Porque Estava Apaixonada

Dominada por uma paixão violenta, a doméstica Carolina Augusta Sampaio, de cor branca, casada, com 28 anos, residente na rua Coronel Camisão, 481, em Cordovil, suicidou-se, ontem pela manhã, ingerindo grande quantidade de formicida.

A tresloucada senhora deixou um bilhete endereçado a Orlando de tal, expondo os motivos que a levaram ao gesto de desespero, e pedindo aos parentes que a enterrassem no Cemitério de Irajá, com toda a simplicidade.

Informada da ocorrência, a policia do 21.º distrito compareceu ao local, na pessoa do comissário Pinto Amando, que tomou as providências que lhe competiam, inclusive a da remoção do cadáver para o Necrotério do Instituto Médico Legal.

## ACUSAÇÃO



Resposta escrita por José Gomes de Araujo, acusando Melo Barreto e Caveira de espancarem os alunos

7. *Jornal Diário Carioca* de 12 de outubro de 1950, p. 12<sup>179</sup>, p. 8<sup>180</sup>

**PERSISTE  
A REVOLTA  
NO I. N. S. M.**

**Os Meninos Surdos-  
Mudos Quebraram  
Um Barracão**

Continuam em plena rebeldia os alunos do Instituto Nacional de Surdos Mudos, que na tarde de anteontem ensaiaram novas depredações, desta feita num barracão, antigo vestiário utilizado pela ENEF. Deve-se a per-  
(Conclui na 8.ª página)

**Diário  
Carioca**

SECÇÃO  
**AZUL**

Rio de Janeiro, Quinta-Feira, 12 de Outubro de 1950

<sup>179</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/4457](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/4457)

<sup>180</sup> [http://memoria.bn.br/docreader/093092\\_04/4453](http://memoria.bn.br/docreader/093092_04/4453)

## Persiste a . . .

(Conclusão na 12.ª página)

sistência da excitação dos menores surdos-mudos à permanência do sr. Antonio Carlos Melo Barreto na direção do Instituto, apesar de finalmente haver o ministro se decidido a designar uma comissão de inquérito para apurar as causas dos motins que já se verificaram. O diretor tem determinado diversas expulsões.

### CONFIRMAÇÃO

Comprovando haver o sr. Melo Barreto atribuído aos professores a responsabilidade nos tumultos havidos no Instituto Nacional de Surdos Mudos, um vespertino publicou ontem a cópia do seguinte registro, constante da parte 1.151, apresentada ao quarto Distrito Policial, pelo comissário Rui Tenório, que foi a autoridade chamada a intervir no dia 5 de outubro: "Segundo informações do diretor desse estabelecimento, o fato se prende a ocorrências anteriores, sendo de presentir-se a interferência de professores comunistas, os quais de há muito vêm insuflando os menores contra a administração".

Posteriormente o diretor declarou aos professores que não fizera tal afirmativa, sendo falsa a publicação feita pelo DIÁRIO CARIOCA.

### PAPEL DA COMISSÃO

Resta a esperança de que o presidente da Comissão de Inquérito assumira a iniciativa de solicitar o afastamento do dire-

incumbência.

Afirmou ainda que a arma, o par de luvas, o alicate e a tesoura, objetos que foram encontrados em seu poder, não lhe pertenciam e sim ao desconhecido. Disse ainda que não fizera nenhum disparo tendo a automática sido colocada, em suas mãos, vazia quando foi preso.

### NOVO RUMO

Palavras da senhora do morto, Lucy Ferreira, deram novo rumo às investigações sobre o crime de Valter. Disse a senhora que o automóvel fora a desgraça do marido. Ele o adquirira há pouco tempo restando, ao que parece, receber o recibo final, e não estar o antigo proprietário mais disposto a realizar a transação, desejando ficar novamente com o veículo.

### PRÉSO UM SUSPEITO

Arquimedes Custódio, brasileiro, operário da Cia. Americana Fabril, residente à rua Paula Brito, n.º 492, foi detido como sendo o segundo participante do crime, tendo sido identificado pelo sr. Ozéias de Souza Batista, residente à travessa São Francisco Xavier, n.º 417, uma das testemunhas do crime.

O comissário Silvio Vieira, do 19.º Distrito, apurou que os acusados realmente pretendiam reaver o automóvel, à força, pelo fato da vítima não haver satisfeito os compromissos que assumira na ocasião de sua compra.

tor Melo Barreto, não se conformando em participar de uma simples farsa contemporizadora, deixando ao futuro governo a decisão definitiva.

8. *Jornal Diário Carioca* de 13 de outubro, p.8<sup>181</sup>, p. 12<sup>182</sup>



Informa o sr. Gervino Gomes de Araujo que não fez nenhuma declaração favorável ao diretor do INSM. Veio à redação do DIÁRIO CARIOCA especialmente para trazer a sua demissão.

# Continuam as Expulsões de Alunos Surdos-Mudos

Pede Justiça o Pai de Um Dos Meninos Espancados — O Diretor Melo Barreto Ofereceu Um "Show" à Reportagem — Procura o Acusado Defender-se Por Vias Travessas — Desfalca-se Administrativo e Técnico

As mesmas coisas que se vêm a Instituto Nacional de Surdos-Mudos em um "show" depois que para o "Correio da Noite", o sr. Antonio Carlos Melo Barreto propôs uma expulsão, ou, melhor, segundo a nova denominação que tiveram, "responsabilidade" de alguns alunos de matricular-se em Comissão de Inspecção.

Na noite de ontem, data em que a reportagem do "Correio da Noite" apareceu e no "show", foram expulsos os alunos 252, 24 e 21.

**DOIS PROCEDIMENTOS**  
A respeito dos alunos expulsos foram feitos dois procedimentos: um em nome do diretor e outro em nome do pai do menino espancado.

**FALSA A INFORMACÃO**  
Essa notícia na redação des-

te Jornal a sr. Gervino Gomes de Araujo, pai do aluno 252 José Gomes de Araujo, que desmentiu firmemente quanto ao fato de expor ao "Correio da Noite", qualquer declaração favorável ao diretor Melo Barreto. Apenas fora ao Instituto procurar esclarecer os motivos que levaram a expulsão e explicar a sua filha. O sr. Melo Barreto afirmou em relação ao mesmo assunto, que a Comissão para que fossem permitidos a reportagem logo por

(Continua na 8ª página)

## ELEIÇÕES NA CASA DO SARGENTO

Três lugares, amovíveis, de 21 horas, uma comissão de administração geral reorganizadora da Casa do Sargento do Brasil, tendo a re-

## SERIAM CO-A MORTE DO

A POLÍCIA CRE NA CULPABILIDADE DOS MULHERAS ACUSARAM OS DOIS — VALT

Adredida a Polícia não favor duráveis quanto a participação dos irmãos Arquirolas e Comédia, na morte do garoto Américo Ferreira Nunes, ocorrida na madrugada de ontem na estação de Rocha.

Valter Miranda e o outro dos Irmãos Arquirolas Américo numa via pública, na Delegacia de 15.º Distrito Policial, diante dos irmãos Pedro Faria Pinto e Arquirolas Comédia, nega que se conheça. O seu cinema é no volante e é considerado um mau elemento. Depois de interrogatório, quando se dirigia para o teatro em companhia de um guarda civil, aprende a polícia a casa a partir, conseguindo fugir, para ser seguro depois por sequestrar no prédio de número 24, de rua Ana Neri, e conduzi-lo novamente para a 15.º Distrito Policial.

A AMEAÇA DE MORTE

181 [http://memoria.bn.br/docreader/093092\\_04/4465](http://memoria.bn.br/docreader/093092_04/4465)  
182 [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/4469](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/4469)



## Continuam as Expulsões de...

(Conclusão na 12.ª página)

coincidência encontrou no Instituto) uma afirmação qualquer que lhe fosse conveniente. O sr. Gercino recusou-se, dizendo que esperava saber, ao fim do inquerito, se o diretor tinha ou não agido com justiça.

### APELO AO MINISTRO

Declarou ainda o sr. Gercino Gomes de Araujo que espera do ministro da Educação e da Comissão de Inquerito uma atuação digna, para que a expulsão de seu filho não fique impune.

### O "SHOW"

Para divulgar uma reportagem favorável, que compensasse de certo modo as revelações que tem sido feitas por diversos órgãos de imprensa (a que o sr. Melo Barreto não se atreveu a apresentar contestação, apesar de recomendações expressas do ministro da Educação) o diretor do Instituto Nacional de Surdos Mudos preparou o estabelecimento carinhosamente. O reporter, leigo em educação, visitou varios departamentos e encontrou tudo num regime de ordem admirável. O dormitório arrumadinho, a comida melhorada, um aluno tímido e intimidado pela presença da reticência declarando que tudo corria às mil maravilhas. Era o aluno, por sinal, foi o novo Carlos Virgés, um surdo falante que há algum tempo vem sofrendo do estomago por culpa da alimentação. A ridicula farsa da reportagem rehabilitadora transcorreu no melhor gosto diuiano.

### COM QUEM ESTÁ A VERDADE

A verdade está com os que tem apresentado documentação farta sobre o regime de terror e irresponsabilidade vigente no

Instituto Nacional de Surdos Mudos. Poderá o inquerito aberto no Ministério da Educação fracassar, desde que não inspira confiança a medida do ministro, sem o afastamento imediato do diretor. Terá o ministro, no entanto, conseguido por esse meio apenas um adiamento da apuração fiel da verdade, pois os proprios sentimentos cristãos do povo se insultam com a complacencia ministerial, que chega ao aberto proteccionismo.

### DESCALABRO TECNICO-ADMINISTRATIVO

E' tambem inteiramente falso que o Instituto Nacional de Surdos Mudos esteja tecnicamente equipado e aparelhado para a sua finalidade. Basta dizer-se que não possui o estabelecimento uma escala de aferição de testes, portanto não dispõe de turmas homogeneizadas, nem de aparelhos indispensaveis. Ao contrario, o atual diretor perturbou todo o sistema escolar, admitindo surdos falantes e mudos ouvintes, que se misturam nas turmas com surdos-mudos e debéis mentais, sem nenhuma preocupação de ordem, de applicação de metodos de ensino. Há professores admitidos sem concurso (José Roberto Melo Barreto, filho do diretor, Marizezo Benevides, Carlos Potro's, Elza Pinto e M. Bretas estão nesse grupo) e um professor de trabalhos manuaes servindo como professor de cultura geral; o sr. Lindolfo Pieri.

### A OUTRA VISITA

Foi por sinal esse professor Pieri o responsavel por um equívoco de que o deputado Café Filho teve de se penitenciar. Visitando o Instituto de surpresa (dessa vez não houve "show" preparado) em companhia de um jornalista, em um sabado, só encontrou o prof.

9. *Jornal Diário Carioca* de 15 de outubro, p. 16<sup>183</sup>, p. 11<sup>184</sup>

# PRIMEIROS DEPOIMENTOS NO INQUÉRITO DO INSM

## Começou a Comissão Pelos Dois Principais Acusados — Nenhuma Notícia de Providência Para Afastar o Diretor — Dois Pedidos de Retificação

Iniciou-se no dia 13 do corrente o Inquérito para apurar os incidentes ocorridos no Instituto Nacional de Surdos Mudos, com a inquirição do diretor, prof. Melo Barreto e do chefe de disciplina Garcia (vulgo Cavelra). Até hoje nenhuma providência para o afastamento do diretor e, portanto, liberdade na orientação do Inquérito, é conhecida. Falta na comissão quem siga o exemplo do promotor Cordelro Guerra que pediu o afastamento do delegado Paula Pinto da Delegacia de Economia Popular, por simples prevenção contra a possibilidade de vir a sua simples presença prejudicar a apuração da verdade.

### RETIFICAÇÕES

Resta a vigilância dos jornais impedir que o inquérito degenerem em farsa. Teríamos, por isso mesmo entrado em um período de trégua, não fora a necessidade de atender a dois pedidos de retificação, dirigidos (Conclui na 11.ª pág.)

<sup>183</sup> [http://memoria.bn.br/docreader/093092\\_04/4497](http://memoria.bn.br/docreader/093092_04/4497)

<sup>184</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/4492](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/4492)

## Primeiros. . .

(Conclusão da 16.ª página)  
à este jornal pelos professores  
Lindolfo Pieri e Elza Barbosa  
Chaves Pinto.

### O CASO PIERI

Escreveu-nos o prof. Pieri:  
"Para os devidos fins, declaro a este jornal não ter fundamento a nota a meu respeito publicada hoje, sob o título "Continuam as Expulsões de Surdos-Mudos", de vez que nunca recebi em minha sala de aula a visita do parlamentar Café Filho, não o conheço pessoalmente e nunca trabalhei aos sábados conforme me acusam".  
Datado de 13 de outubro de 1950.

### ONDE A RAZÃO?

O sr. Pieri foi hábil contendo apenas uma parte da informação. Esta publicação no "Correio da Manhã" do dia 13 de novembro de 1949, na reportagem que se inicia na última página, cortando para a 8a. (os detalhes são necessários para evitar outras sutilezas) sob o título "Impressões do mundo impenetrável dos surdos-mudos", a notícia que fez o sr. Café Filho, em companhia dos deputados Costa Porto e Rui de Almeida, ao Instituto Nacional dos Surdos Mudos. A impressão da visita foi péssima. Constataram que os métodos de ensino eram empíricos e notaram falta de asseio. Era um sábado e não havia aulas, circunstância que o "Diário" também registrou em sua nota. O único engano está em que foi o sr. Melo Barreto que atendeu os visitantes (pelo menos isso aparece da reportagem).

### ONDE O SR. PIERI

Lá se encontra este trecho:

"Vimos, contudo, alguns resultados do trabalho dos professores. Os surdos-mudos começam a aprender alguma coisa na seguinte base, organizada pelo prof. Lindolfo Pieri, etc".

Entra uma descrição de uma tentativa de aplicação do método de projetos, depois o comentário seguinte: "A aprendiza-

gem é lenta e trabalhosa, dentro daquele empirismo".

### PROTESTO DOS PROFESSORES

Os professores de cultura geral do INSM procuraram o sr. Café Filho para prestar esclarecimentos: o empirismo não era fruto da incapacidade do corpo docente, mas, da falta de capacidade do diretor. E o sr. Lindolfo Pieri não poderia representar o corpo docente pois estava deslocado de suas fun-

ções, sendo um professor de trabalhos manuais empregado em curso de linguagem (temos documento).

A culpa do deslocamento não é evidentemente do professor Pieri, mas, de quem o deslocou, prejudicando o ensino e contrariando o Estatuto dos Funcionários.

### OS INTERINOS

Outra carta, enviada pela professora Elza Barbosa Chaves Pinto, diz: "Tendo o jornal

de que V.S. é digno diretor feito alusão a meu nome, ao tratar hoje de assunto ligado à vida do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, referindo que eu fora nomeada professora, sem concurso, apressome-se em esclarecer que a minha nomeação, datada de 19 de maio de 1947, foi feita em caráter interino. Valendo-me da sua vontade, permito-me acrescentar que para essa nomeação em caráter interino credenciam-me dois diplomas: o de professor primário, concedido pela Escola

Normal do Colégio São José, de Recife, em 3 de dezembro de 1935 e o de licenciado pela Faculdade Nacional de Filosofia, expedido em 10 de março de 1947".

### CARGOS DE CHEFIA

Este jornal não afirmou que a nomeação era em caráter efetivo, mesmo porque isto seria o maior dos absurdos. Dissemo: que alguns professores não têm concurso. Cumpre, no entanto, acrescentar, que o diretor Melo

Barreto prefere os seus interinos, sem prática de ensino de surdos-mudos (o que deveria ser exigido não havendo no Brasil curso especializado) para atribuir-lhes cargos de chefia. O prof. Carlos Potech, também citado por este jornal, possui igualmente curso da Faculdade Nacional de Filosofia e é interino. Ocupa a chefia da Seção Escolar, de que, estamos, informados, a prof. Elza Pinto é assistente. Os professores veteranos e treinados funcionam sob a sua orientação.

10. *Jornal Diário Carioca*, Carta de Peri em 17 de outubro de 1950<sup>185</sup>, p. 4

## A Opinião do Leitor:

### AINDA OS SURDOS-MUDOS

Nova carta do sr. Lindolfo Pieri, pedindo retificação. Este jornal dissera, em reportagem sobre os motins havidos no Instituto Nacional de Surdos Mudos, que o sr. Pieri, professor de trabalhos manuais, exerce o ensino de cultura geral e que, de uma feita, o sr. Café Filho, visitando o Instituto, de lá saiu mal impressionado. E' que assistira a demonstração de método de ensino aplicado pelo sr. Pieri. O professor apressou-se em pedir uma retificação, porque na notícia dizia-se haver ele próprio feito a demonstração. O mais estava certo como documentamos. Aconteceu, porém, que o pedido de retificação foi feito na sexta-feira, à tarde. O jornal de sábado não trouxe notícia alguma sobre o Instituto e, portanto, não foi tratado o assunto. Sábado o sr. Lindolfo Pieri trazia-nos outra carta, revelando surpresa "o silêncio em torno da minha defesa, em face da insólita agressão moral que me foi feita". Na verdade não houve agressão moral alguma, ou, se houve, a reação foi um tanto retardada, pois deveria ter-se dirigido ao "Correio da Manhã", no dia 13 de novembro de 1949, sendo como foi o "Correio" o primeiro a dizer que uma demonstração do método do sr. Lindolfo Pieri levou os parlamentares a desconfiar de que os professores do Instituto limitavam-se a um lamentável empirismo no seu ensino. Pode-se alegar que se o professor Pieri fizesse, ele mesmo, a demonstração, os parlamentares mudariam de idéia. E' uma hipótese a comprovarse, chamando-os para uma nova "test". Quanto ao mais, o sr. Pieri declara que foi feito professor de trabalhos manuais por força de concurso e tem registro para lecionar cultura geral, na repartição competente, que não cita qual é. Se é secundário, será no Ministério da Educação. Se é primário, na Secretaria de Educação da Prefeitura. De qualquer maneira, isso não influi nem contribui para caracterizar uma falsidade. Ao contrário, confirma. Professor de trabalhos manuais, exerce irregularmente o cargo de professor de cultura geral, pois o registro que possui não o habilita a fazê-lo no INSM. Além de tudo isso, o sr. Lindolfo Pieri não tem culpa nenhuma disso. A sua pessoa não tem interesse especial, nem foi dito nada diretamente a seu respeito. Apontou-se, apenas, uma irregularidade administrativa cuja culpa é do diretor. Nada mais.

bro. de 1949, sendo como foi o "Correio" o primeiro a dizer que uma demonstração do método do sr. Lindolfo Pieri levou os parlamentares a desconfiar de que os professores do Instituto limitavam-se a um lamentável empirismo no seu ensino. Pode-se alegar que se o professor Pieri fizesse, ele mesmo, a demonstração, os parlamentares mudariam de idéia. E' uma hipótese a comprovarse, chamando-os para uma nova "test". Quanto ao mais, o sr. Pieri declara que foi feito professor de trabalhos manuais por força de concurso e tem registro para lecionar cultura geral, na repartição competente, que não cita qual é. Se é secundário, será no Ministério da Educação. Se é primário, na Secretaria de Educação da Prefeitura. De qualquer maneira, isso não influi nem contribui para caracterizar uma falsidade. Ao contrário, confirma. Professor de trabalhos manuais, exerce irregularmente o cargo de professor de cultura geral, pois o registro que possui não o habilita a fazê-lo no INSM. Além de tudo isso, o sr. Lindolfo Pieri não tem culpa nenhuma disso. A sua pessoa não tem interesse especial, nem foi dito nada diretamente a seu respeito. Apontou-se, apenas, uma irregularidade administrativa cuja culpa é do diretor. Nada mais.

S. A. Diário Carioca

<sup>185</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/4541](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/4541)

11. *Jornal Diário Carioca* de 24 de outubro de 1950, p. 1<sup>186</sup>

# SUSPEITOS OS INTÉRPRETES DO INQUÉRITO NO I. N. S. M.

Substituídos Por Dois Elementos Ligados Ao Diretor Melo Barreto — Continuam Os Espancamentos

Foram substituídos os intérpretes que servem no inquérito em curso no Instituto Na-

cional de Surdos Mudos, empregando agora a comissão, nessa tarefa, o roupeiro Júlio

e o funcionário Avair, ambas pessoas ligadas ao diretor Melo Barreto, principal acusado que, por sinal, continua com-

prometendo o inquérito por não ter sido afastado.

Avair foi trazido para o INSM pelo sr. Melo Barreto.

O roupeiro Júlio está diretamente envolvido no caso de espancamento do aluno surdo-mudo n.º 153, José Gomes de Araújo.

A escolha de intérpretes é essencial para a conservação pelo menos a aparência de moralidade no curso do inquérito.

## CONTINUAM OS ESPANCAMENTOS

Estamos informados de que o regime de espancamento do aluno continua, esmerando-se os espancadores em demonstrar às suas vítimas que nada mudou com a abertura do inquérito. A violência e a continuação do sr. Melo Barreto, prestigiado pelo jurista ministro Pedro Calmon são os seus argumentos mais valiosos.

12. *Jornal Diário Carioca* de 08 de dezembro de 1950, p.12<sup>187</sup> e p. 8<sup>188</sup>

**ESGOTADO O PRAZO PARA  
O INQUÉRITO NO I.N.S.M.**

**Não Foi Respondido o Pedido de Informações da Câmara — Expedientes Protelatórios Para Nada Resolver Na Atual Gestão — Confirmadas as Acusações ao Diretor**

Embora se esgote amanhã o prazo (determinado pelo ministro da Educação) para encerramento do inquérito aberto para apurar as ocorrências que se verificaram no Instituto Nacional de Surdos Mudos, a 5 de outubro último, é improvável que isto realmente aconteça, preferindo as autoridades interessadas no caso prosseguir em expedientes protelatórios. Esta conclusão resulta do exame da atitude da Comissão de

Inquérito, que confirma as previsões pessimistas deste jornal, enunciadas oportunamente. Decorridos dois meses desde que se iniciou o trabalho de inquirição de testemunhas, ouvidas as mais graves acusações ao sr. Antonio Carlos Melo Barreto, nem mesmo julgou conveniente a Comissão aconselhar a medida essencial de afastamento provisório desse diretor.

(Conclui na 8.ª página)

<sup>187</sup> [http://memoria.bn.br/docreader/093092\\_04/5379](http://memoria.bn.br/docreader/093092_04/5379)

<sup>188</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/5375](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/5375)

## Esgotado o Prazo Para...

(Conclusão da 12.<sup>a</sup> página)

Os depoimentos prestados por alunos surdos-mudos e por professores bastam, à saciedade, para convencer a comissão de que o sr. Antonio Carlos Melo Barreto é realmente um homem falho de qualidades morais para ocupar qualquer cargo num educandário, tendo-se destacado, na direção do Instituto Nacional de Surdos Mudos como sádico, mitômano e caluniador. Os depoimentos dos alunos comprovam que um regime de espancamento e máus tratos foi realmente instaurado pelo sr. Melo Barreto no Instituto. As declarações dos professores estabelecem definitivamente que o sr. Melo Barreto é mentiroso, caluniador e jejuno de conhecimentos sobre assuntos educacionais.

### OUTRAS IRREGULARIDADES

A Comissão, se bem que agindo cautelosamente, cometeu erros vários, cujos efeitos poderiam beneficiar unicamente o diretor acusado. Deixou de ouvir, por exemplo, o testemunho da sra. Durvalina Silva, apontada como testemunha de que o sr. Melo Barreto transferia para a sua casa mantimentos da dispensa do Instituto. Por várias vezes foram chamados a servir como intérpretes o mestre Avari Prado e o roupeiro Júlio, sabidamente incapazes de traduzir a linguagem mímica dos alunos, havendo finalmente necessidade de socorrer-se de auxílio de um professor, pois o depoente protestava, com veemência, contra as deturpações cometidas. O roupeiro Júlio, por sinal, é suspeitíssimo para interpretar, pois está envolvido diretamente nos episódios que, por via de consequência, provocaram a revolta dos alunos.

### COERENCIA

Nem se poderá alegar coisa alguma contra a validade dos depoimentos de vítimas do sr. Melo Barreto — e todas demonstraram uma admirável coerência em suas acusações — de vez que os surdos mudos são criaturas inteiramente despro-

vembro último, publicado no "Diário do Congresso" do dia seguinte e até hoje não respondido pelo ministro da Educação:

"Requeremos que, por intermédio da Mesa, o Ministério da Educação e Saúde informe:

1) Se o sr. Tarso Coimbra, membro da Comissão de Inquérito designada para apurar as causas dos acontecimentos ocorridos no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, no dia 5 de outubro último, ocupa a função de Assistente Técnico do mesmo Instituto.

2) Em que local a comissão designada está procedendo, ou já procedeu ao referido inquérito, e se, nesse local, há possibilidade de fazer-se valer a influência do sr. diretor e demais implicados sobre os testemunhos de alunos e servidores.

3) Se os alunos Paulo Santos, n. 200; Paulo Pereira Lopes, n. 46; José Takar, n. 166; Pedro Mario Firpo Cruz, n. 195; Alberto Tostes, n. 156; José Gomes de Araujo, n. 153; Sigueo Kikawa, n. 238; Aldo Cascardo, Orlando Cagnarelli Filho, n. 62; João de Tal, n. 64; Mauro de Andrade, n. 57; Jorge Miana, n. 26; Irineu Silva, n. 261; Dulcídio Rodrigues Moreira, n. 127; Joel de Tal, n. 142; e ainda os de ns. 42, 125, 108, 162 e 145, tidos pela direção como principais implicados nos referidos acontecimentos foram afastados do Instituto e mandados para os seus lares, muitos dos quais situados em lugares distantes desta Capital.

4) Se o sr. Antonio Carlos de Mello Barreto, diretor do Instituto Nacional de Surdos Mudos, sobre o qual pesam as acusações de espancador e infligidor de máus tratos aos alunos daquele Instituto, foi igual e preliminarmente afastado do cargo, conforme mandam as normas de justiça e equidade, a fim de permitir que os trabalhos da Comissão se processem dentro de clima de imparcialidade.

5) Se o sr. Alcides Garcia, chefe de Disciplina do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, elemento também acusado de infligir

criaturas inteiramente desprovidas de imaginação e só se mostram dissimulados quando preocupados em negar alguma verdade que conheçam, nunca em fazer afirmativas. Tão faltos de imaginação eles se revelam que lhes falecem recursos para formular conceitos abstratos. Não se compreende, portanto, que por tanto tempo haja hesitado a Comissão de Inquérito em apresentar suas conclusões.

#### SEM RESPOSTA A CÂMARA

A má vontade demonstrada pelo Ministério em apurar fatos que resultassem na condenação do diretor do Instituto Nacional dos Surdos Mudos é outra constante escandalosa. Até hoje não se julgou o Ministério obrigado a responder a um requerimento de informações apresentado à Câmara dos Deputados pelo sr. Segadas Viana, no qual se sugeriam fatos gravíssimos — todos já denunciados por este jornal — inclusive quanto à constituição da Comissão de Inquérito.

#### TRANSFERÊNCIA DE RESPONSABILIDADE

Desde o início mostrou-se o ministro Pedro Calmon de uma edificante timidez. Primeiro, recusou-se a suspender imediatamente o diretor, preferindo aceitar suas explicações. Premido, posteriormente, pelo clamor da imprensa, determinou a abertura do inquérito, mas, conservou ainda o diretor, como elemento de coação. A presença do sr. Melo Barreto desmentia por si mesmo o interesse do Ministério em que se esclarecessem realmente os fatos. O diretor prevaleceu-se dessa circunstância para expulsar alunos, residentes no interior, desarte afastando testemunhas. Posteriormente, a marcha do inquérito convence de que o ministro não dará conclusão ao caso, em sua gestão, continuando — por meio de prorrogações, ou de outros expedientes burocráticos — a alongar a marcha das investigações até que outro governo se instale no poder e a responsabilidade das decisões se transfira para outro ministro.

#### O REQUERIMENTO DE INFORMAÇÕES

E' o seguinte o texto do requerimento de informações apresentado pelo deputado Segadas Viana no dia 21 de no-

verno também acusado de infligir máus tratos aos mesmos alunos, foi, pelos mesmos motivos, igualmente afastado de suas funções.

6) Se houve servidores que tivessem acompanhado os alunos afastados, residentes no interior do país e, em caso afirmativo, quais foram esses servidores.

7) Qual a verba utilizada nos transportes desses alunos e servidores.

8) Que intérprete foi, ou será designado para tomada de declarações de menores surdos-mudos e a que critério obedeceu, ou obedecerá essa designação.

9) Qual a quantidade de vestuário e de roupa de cama adquirida no período que vai desde o início da administração do sr. Melo Barreto até o mês de setembro recém-fimido.

10) Qual a quantidade daquele material em uso e qual a quantidade em "stock".

11) Qual o número de alunos matriculados no Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

12) Se já houve, por representações ou denúncia pública dos jornais, graves suspeitas de máus tratos anteriormente infligidos aos alunos do Instituto Nacional de Surdos Mudos, durante a administração do sr. Melo Barreto.

13) Se pelos processos ns. 20.987/40 e 35.752/41, ambos do M.E.S., referentes a inquéritos instaurados para a aprovação da responsabilidade da direção do sr. Melo Barreto em fatos ocorridos na Escola Técnica de Vitória, ficaram provadas contra ele graves acusações entre as quais as de haver mandado infligir máus tratos a alunos praticando irregularidades na compra de material, apropriando-se, ainda, de bens públicos, causando prejuízos à Fazenda Nacional e implantando, no Liceu "a desordem e o confusão, num estado caótico de coisas, dentro de um ambiente de indisciplina e opressão", conforme declarou o sr. Procurador Regional da República no Estado do Espírito Santo.

14) Se, à vista do que foi apurado, o sr. Antonio Carlos de Melo Barreto foi demitido, de acordo com (aqui há um erro prejudicial à inteligência do texto) da Escola Técnica de Vitória".



13. *Jornal Diário Carioca* de 25 de janeiro de 1951, p. 12<sup>189</sup> e p. 9<sup>190</sup>

# CONTINUARÁ ESPANCANDO O DIRETOR DO I. N. S. M.

Em Vez de Punição, o Prêmio de Uma Direção Vitalícia — Iníquas Conclusões do Inquérito Encomendado Pelo Ministro da Educação

O Serviço de Imprensa do Ministério da Educação divulgou ontem uma nota dando conta das conclusões do inquérito instaurado no Instituto Nacional de Surdos Mudos. Os termos dessa nota já haviam sido, por sinal, divulgados anteriormente pela imprensa. O todo o trabalho realizado pela Comissão nomeada pelo ministro da Educação, apesar de sultarem pedidos de punição contra os chefes de Disciplina, da Portaria e da Zeladoria.

(Conclui na 9.ª página)

## Continuará. . .

(Conclusão da 12.ª página)

Como se esperava, pela evidente suspeição de que se cerrou o inquerito, nada foi apurado contra o diretor do Instituto, sr. Antonio Carlos de Melo Barreto, que pessoalmente espancou alunos e é o principal responsável por todo o acontecido. Melhor seria, portanto, que a Comissão não cometesse, sobre a covardia de não apurar devidamente as responsabilidades, a iniquidade de difamar as suas intenções procurando atirar sobre funcionários subalternos toda a culpa de crimes cujo principal autor ficou impune.

### PERPETUO

Inquerito no I. N. S. M. — denunciado antecipadamente por este jornal como uma farsa — surgiu na Câmara dos Deputados uma emenda a projeto referente ao I. N. S. M.; determinando que se torne vitalício o cargo de diretor do estabelecimento, com o que se perpetuará na sua direção o espancador sr. Antonio Carlos de Melo Barreto.

<sup>189</sup> [http://memoria.bn.br/docreader/093092\\_04/6171](http://memoria.bn.br/docreader/093092_04/6171)

<sup>190</sup> [http://memoria.bn.br/docreader/093092\\_04/6168](http://memoria.bn.br/docreader/093092_04/6168)

14. *Jornal Diário Carioca* de 11 de fevereiro de 1951, p. 12<sup>191</sup>, p. 9<sup>192</sup>

# Pedem os Surdos-Mudos a Substituição do Diretor

VISITA AO "DIÁRIO CARIOCA", PARA UM APÊLO PÚBLICO AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Uma comissão de ex-alunos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos esteve ontem na redação do DIÁRIO CARIOCA a fim de dirigir um apelo público ao ministro da Educação, no sentido

de ser afastado do cargo de diretor do estabelecimento de ensino referido o sr. Antonio Carlos Melo Barreto. Até agora os alunos do I. N. S. M. toleraram a administração do sr. Me-

lo Barreto, apesar dos desmandos que cometeu, confiados na esperança de que a mudança de governo importasse na substituição do seu responsável. Passados todos estes dias, porém,

sentem-se os internos decepcionados sob a ameaça de uma permanência que lhes é demasiadamente incômoda.

(Conclui na 9.ª página)



A comissão de surdos-mudos, na redação do "DIÁRIO CARIOCA", na oportunidade de sua visita para pedir ao ministro da educação a substituição do sr. Melo Barreto

<sup>191</sup> [http://memoria.bn.br/docreader/093092\\_04/6397](http://memoria.bn.br/docreader/093092_04/6397)

<sup>192</sup> [http://memoria.bn.br/docreader/093092\\_04/6394](http://memoria.bn.br/docreader/093092_04/6394)

## **Pedem os. . .**

(Conclusão da 12.<sup>a</sup> página)

### **UMA DECLARAÇÃO**

Por ocasião de sua visita a este jornal, entregaram-nos os ex-alunos do I.N.S.M. uma declaração escrita, do seguinte teor:

"Nós somos surdos-mudos, alunos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Nós queremos que o senhor, no seu jornal, peça ao governo para tirar o sr. Melo Barreto de Diretor do Instituto. Ele bate nos surdos-mudos. Ele é mau diretor. Os surdos-mudos não gostam d'ele. Nós pedimos para o sr. Getúlio Vargas mandar voltar o sr. Armando de Palva Lacerda, para diretor do Instituto. Os surdos-mudos gostam d'ele. Muito obrigado".

15. *Jornal Diário Carioca* de 15 de fevereiro de 1951, p. 9<sup>193</sup>, p. 12<sup>194</sup>

**REVISÃO DO INQUÉRITO NO  
INSTITUTO DE SURDOS MUDOS**

**Memorial Dirigido ao Ministro da Educação Pelo Pai de Um Aluno Espancado Pelo Diretor — Não Se Conformam Com a Punição Sòmente Dos Funcionários Subalternos**

O sr. Gerclino Gomes de Araujo, pai do aluno do Instituto Nacional de Surdos-Mudos José Gomes de Araujo, — que foi espancado pelo diretor do educandário referido — dirigiu ao ministro da Educação um memorial protestando contra as conclusões do Inquérito levado a efeito para elucidar os escan-

dados provocados pelos desmandos do diretor, sr. Antonio Carlos Melo Barreto. Nesse Inquérito as conclusões envolveram apenas funcionários subalternos, malgrado a responsabilidade evidente do diretor.

(Conclue na 9.ª página)

<sup>193</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/6458](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/6458)

<sup>194</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/6461](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/6461)

## Revisão do Inquérito No...

(Conclusão 12.<sup>a</sup> página)

"Exmo. sr. ministro da Educação e Saúde — O abaixo assinado, Gercino Gomes de Araujo, pai do menor José Gomes de Araujo, ex-aluno do Instituto Nacional de Surdos Mudos, injustamente afastado daquele estabelecimento de ensino, depois de estofeteado pelo seu diretor, sr. Antônio Carlos de Melo Barreto, envolvido no inquérito mandado abrir por esse Ministério, para apurar graves irregularidades ocorridas no Instituto, não se conformando com as conclusões da Comissão incumbida do referido inquérito, vem expor e pedir a v. excia. o seguinte:

1.<sup>o</sup> — Pela Comissão de Inquérito foram ouvidos quase todos os professores, mestres, alunos e funcionários do Instituto, deixando, entretanto, de ser ouvidos os pais dos alunos e algumas testemunhas que declararam, pelos jornais, terem presenciado espancamentos de alunos no dia 7 de outubro p.p., data da maior e mais justa revolta dos alunos.

2.<sup>o</sup> — Pouco tempo antes daquela revolta que deu lugar a que o sr. ministro Pedro Calmon mandasse abrir esse último inquérito, já 70% dos professores daquele estabelecimento de ensino havia solicitado ao

Ministério, infringindo dessa forma, mais uma vez, o regulamento dos funcionários públicos.

4.<sup>o</sup> — No inquerito mandado abrir pelo ministro Pedro Calmon e que se acha dependendo do despacho de V. Excia., os depoimentos, quase que na sua totalidade, como V. Excia. vai, naturalmente, verificar pessoalmente, acusam, claramente, o sr. Melo Barreto e os seus comparsas, não só de espancamentos de alunos como também de outros atos lesivos aos interesses publicos.

5.<sup>o</sup> — Não compreende o signatario como pôde ser mantido, até aqui, no lugar de diretor do Instituto Nacional de Surdos Mudos, um individuo já demittido de outro Estabelecimento de Ensino no Estado do Espirito Santo, como espancador de menores (processo arquivado nesse Ministério) e, depois de acusado pela quase totalidade dos que militam no Instituto e pelo clamor publico, levantado através de quase todos os nossos jornais, pelas monstruosidades que reincidentemente vem praticando contra menores indefesos, como aconteceu com o seu filho, apesar de ter sempre o mermo demonstrado qualidades de bom aluno e de boa educação, como confirmam seus professores e as suas proprias atitudes.

que a revolta que se deu em 1910, que o sr. ministro Pedro Calmon mandasse abrir esse último inquérito, já 70% dos professores daquele estabelecimento de ensino havia solicitado ao seu diretor a abertura de um outro inquérito, para apurar a quem cabia a responsabilidade dos inúmeros maltratos e dos espancamentos dos menores, assinando um documento que deveria ter provocado no sr. Melo Barreto uma reação bem diferente daquela que se verificou, confirmando ser o mesmo o principal autor de tais monstruosidades.

3.º — No inquerito solicitado pelos professores, acima referido, não foi ouvida uma só das vítimas e, a despeito do seríssimo depoimento dos professores e funcionários acusando, desasombradamente, o diretor e seus cúmplices, o sr. Melo Barreto não deu, até a presente data, aos signatários daquele honroso documento, qualquer sa-

# A.

pequenos para podermos importar, assegurar as compensações que nos tanto, a lei de oferta e procura, resultante do sistema tem implicação dos prêmios cobrados nas opetal forma que não será possível ainda os preços atuais, ou desatros visados por qualquer comércio

tudo, está bem informada sobre os altas que sempre importam em vida, e têm a certeza de que se terá a importância em absoluto da

o o vínculo Fornecedores-Japerclado, para entregar ao outro, desejados pelo mercado, justificando Servir a Nossa Estimada Clientela.

de público, nos nossos agradecimentos operado, sejam: Banco do de Crédito Real de Minas Gerais.

pre o mesmo demonstração qualidades de bom aluno e de boa educação, como confirmam seus professores e as suas próprias atitudes.

6.º — Os alunos do Instituto, que tiveram durante toda a administração passada, na pessoa do seu diretor, dr. Armando de Paiva Lacerda, um legítimo substituto de seus pais, e um benfeitor que honrou o governo, fazendo com que fosse classificado aquele Estabelecimento, aqui e no estrangeiro, como modelar, passaram, incompreensivelmente, do dia para a noite, a sofrer o jugo de um verdadeiro carrasco, o que constituiu, sem duvida, o unico e verdadeiro motivo das suas inumeras revoltas.

7.º — O peticionario, na qualidade de pai dessa vitima, e ainda que não fosse, como brasileiro, não pode se conformar com a injustiça praticada contra o seu filho que sempre se revelou um bom menino, nem tão pouco em ver o mal se sobrepor ao bem, para prejudicar a menores indefesos.

8.º — Ainda na qualidade de pai desse menor surdo-mudo, em quem também reconhece excelentes qualidades, não teria coragem de continuar no convívio dos seus concidadãos, tranquilamente, se não viesse, como vem, sob o amparo da lei, a presença de V. Excia. para fazer este justo e humano protesto.

Pelo que expôs acima, o requerente espera e tem a certeza de que V. Excia. não deixará que esse singular inquerito, tenha um desfecho tão surrrentemente injusto, onde se procura inocular o maior e principal responsavel pelos espancamentos dos menores surdos-mudos, atribuindo esse horrível crime, exclusivamente aos seus cúmplices.

Por ser verdade o que afirma e justissimo o que pede E. Deferimento".

16. *Jornal Diário Carioca* de 18 de fevereiro de 1951, p. 12<sup>195</sup>, p. 9<sup>196</sup>

## REVISÃO DO INQUÉRITO DO I.N.S.

O ministro da Educação resolveu realizar pessoalmente uma revisão no Inquérito procedido no Instituto Nacional de Surdos Mudos, para apurar as causas da revolta dos alunos contra a administração Melo Barreto, atendendo a que os interessados na causa consideram injusta a punição de funcionários subalternos (com o reconhecimento ~~de~~ ~~da~~ ~~procedência~~ ~~das~~ ~~acusações~~) enquanto se deixou de punir o principal responsável, que é o diretor.

### A COMISSÃO

A comissão de inquérito, que se deixou influenciar por influências de prestígio pessoal no governo passado, compunha-se dos srs. Alvaro Pereira, Tasso Coimbra e Sra. Ana Rivoli de Faria Dória.

Consta no Ministério da Educação que agora a sra. Faria Dória vê com bons olhos a saída do sr. Melo Barreto, candidatando-se a substituí-lo no cargo.

### DEMISSÃO OU EXONERAÇÃO

Segundo informações de boa fonte, o ministro da Educação já teria examinado o processo e

(Conclui na 9.ª página)

## Revisão do...

(Conclusão 12.ª página)

concluirá, em princípio, pela necessidade de adotar medidas mais severas em relação ao diretor. A necessidade de expulsão mais definitiva foi recomendada, no entanto, porque o ministro não sabe se o sr. Melo Barreto deve ser simplesmente expulso do serviço público...

<sup>195</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/6497](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/6497)

<sup>196</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/093092\\_04/6494](http://memoria.bn.br/DocReader/093092_04/6494)

17. *Jornal Diário da Noite* de 20 de fevereiro de 1951, p. 3<sup>197</sup>

**Nomeada a professora  
Ana Rimoli para o Institu-  
to Surdos Mudos**

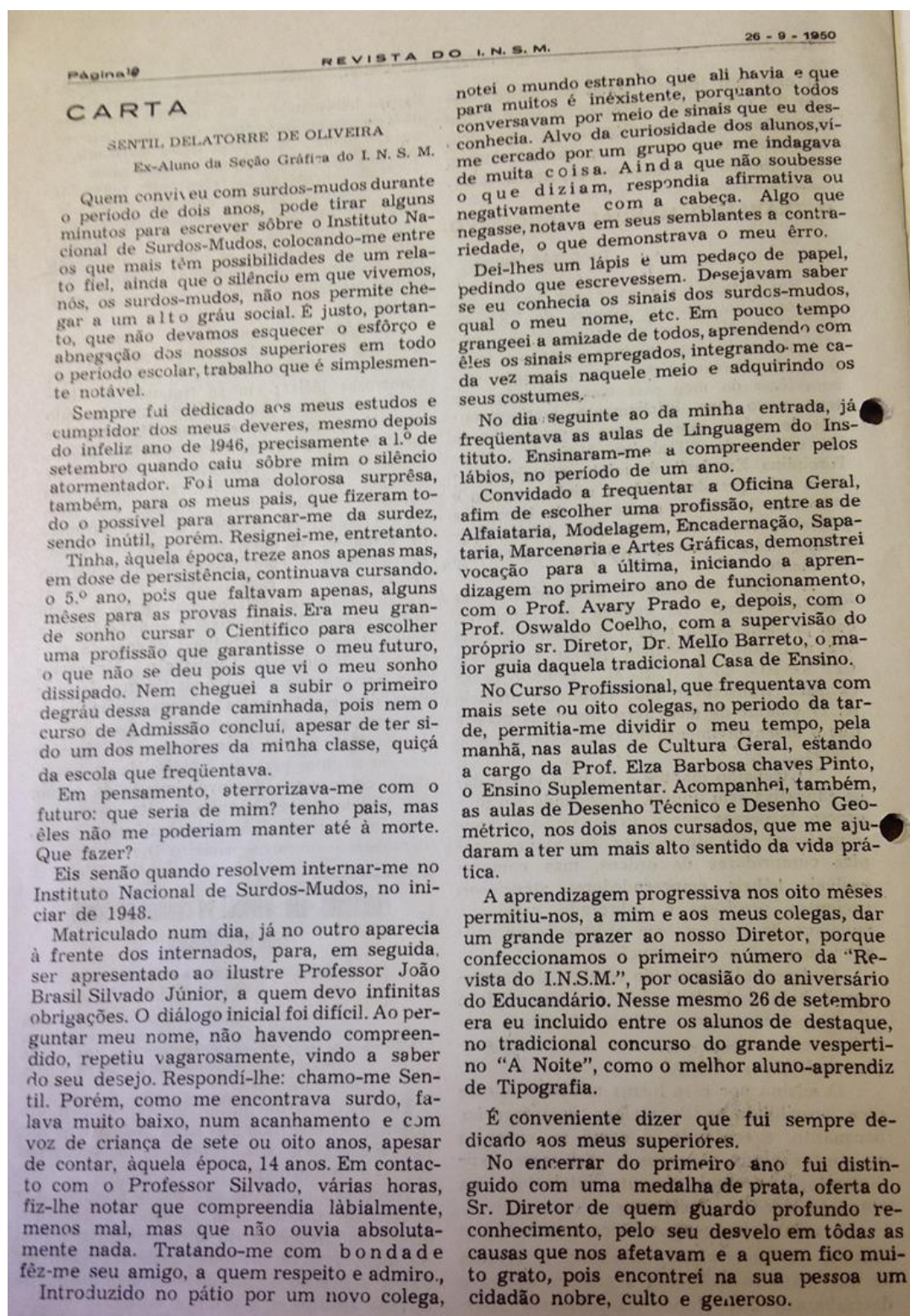
O presidente da Republica assinou decreto, nomeando a professora Ana Rimoli de Farla Doria para o cargo de diretora do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, desta capital.

---

<sup>197</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/221961\\_03/9138](http://memoria.bn.br/DocReader/221961_03/9138)



**ANEXO F - Carta de Sentil Delatorre de Oliveira, ex-aluno da Seção Gráfica, publicada na Revista do I.N.S.M. (Oliveira, 1950, p. 18) em 26/09/1950 (Acervo do INES), dois dias depois de denúncia contra o Diretor Mello Barreto no *Jornal Diário Carioca*.**



## ANEXO G – Imprensa, avaliações e denúncias e sobre o INES e suas gestões

### 1. *Jornal A Notícia* em 1907<sup>198</sup> (109 ocorrências com o termo Brasil Silvado)

07 de junho de 1907 (Ocorrência 82/109)<sup>199</sup>

**O Instituto dos Surdos-Mudos**

**Gravas irregularidades. — O Sr. Dr. Brasil Silvado accusado de esparcar os alumnos. — Compras fantasticas. — Verduras pela hora da morte. — Alumnos quasi nus. — Surdo a todas as queixas.**

O aliantado da hora não permittiu que hontem fosse mais além do que dissemos relativamente a ida de uma commissão de funcionarios do Instituto dos Surdos-Mudos a secretaria do interior. Os motivos, entretanto, que levaram os funcionarios em questao a procurar o Sr. Dr. Tavares de Laya eram importantes e hoje, que elles persistem, não podemos nos limitar ao que hontem noticiamos, silenciando por essa forma o que conseguimos saber.

O Sr. Dr. Brasil Silvado, como director do estabelecimento que nos serve de epigrafe, é alvo de accusações que, pela sua gravidade, precisam ser apuradas. A commissão que, procurando hontem fallar ao Sr. ministro, não o encontrou, já levar ao conhecimento do S. Ex. o facto de ter o Sr. director agredido brutalmente um alumno que, atrazado de encontro a umas cadeiras, lançou um braço, baixando por isso a enfermaria.

O facto, entretanto, não é novo e, se é grave, de outros também de não menor gravidade accusado, aliás de longa data, o Sr. Dr. Brasil Silvado. Não só pelo que ouvimos dos membros dessa commissão que, indignada com a nova occorrença, foi a secretaria do interior, como por outras informações que obtivemos e que fazem parte de representações enviadas ao Sr. ministro da Justiça, passam-se naquelle estabelecimento actos que reclamam urgentemente a intervenção do governo.

Segundo essas informações o Sr. director não tem a menor força moral e prestigio necessários para se impôr perante os empregados e os proprios alumnos; não quer que os repetidores e mestres das officinas que são, por sua natureza, os encarregados da educação e disciplina dos alumnos, lhes dêem o menor castigo corporal e entretanto o Sr. director e seu filho espancam barbara e estupidamente os infelizes, em um hora conitados á sua guarda, que elles, muitas vezes, baixam a enfermaria.

O Sr. director não se satisfaz em esbofetear e espedalhar os esbordá-os a cacete a ponto de retirar nem um pedaco.

Até o peso da manopla e as vergastadas de corrente de chave os infelizes conhecem, applicados pelos filhos do Sr. director.

O art. 3º do regulamento diz que os repetidores devem pernoitar nos dormitorios dos alumnos em logar que possam velar pela moralidade, ordem e asseio do estabelecimento.

Apesar disso, porém, allí nunca dorme o filho do director, que, como repetidor, tem sido licenciado por varias vezes, ficando o estabelecimento em abandono nos dias de seus plantões.

Ha professores que poucas vezes vão ao Instituto, e isso com grande prejuizo do ensino.

Entretanto recebem elles do Thesouro, com prejuizo do mesmo e dos repetidores, e individualmente, todos os seus vencimentos, integralmente. Quanto aos mestres das officinas, o Sr. director exige que um compareça todos os dias e trabalhe das 8 horas da manhã ás 7 da tarde, ao passo que os outros, um trabalho apenas 1 hora por dia e o outro só comparece quando quer.

E o Sr. director dá 3 mezes de férias a estes mestres e, aquelle, não dá sequer um dia.

Para não pagar a um operario a porcentagem a que elle tem direito, manda-lhe fornecer o material de que elle precisa para trabalhos particulares seus e o Sr. director já foi corrido de uma aula pelo respectivo professor, que o desafiou a mostrar a sua folha corrida.

A esse mesmo professor o Sr. director consentiu que desse aula sómente tres vezes por semana, quando elle era obrigado a dá-la diariamente.

A desmoralisação do Sr. director chegou ao ponto de ser apedrejado, dentro do proprio Instituto, por um creado, que o ferio com um bloco de carvão de pedra.

Os copeiros, por serem seus conniventes, são outros tantos directores.

Assim é que esbofetam os alumnos e operarios, sem que nada lhes succeda.

Ainda pelos fins de dezembro ultimo, um copeiro esbofetou, dentro do proprio Instituto, um antigo official surdo-mudo, que quiz se queixar á policia.

«Quanto á parte economica, basta dizer que o Sr. director, que tem umas seis pes-

soas em sua casa, e que não tem o direito de retirar nem um pedaco, apresenta todos os mezes uma conta de mais de 160\$3, só de verduras para o Instituto, quando neste, onde comem umas 70 pessoas, não se gasta nem metade dessa quantia.

A verba de roupa e calçado sobe a mais de dez contos, apesar dos alumnos andarem quasi nus, sujos e descalços.

Por que? Porque de vez em quando o Sr. director manda uma ordem de pagamento de fornecimento de roupa que não se vê.

Essa roupa de carregação, feita nos alinhavos, é preparada em casa do Sr. director, que compra a fazenda com o proprio dinheiro do Instituto.

A lavagem de roupa é contractada, com um amigo e socio do Sr. director, por 250\$000 mensaes.

Quasi todos os mezes, o Sr. director manda, com um nome ficticio, uma conta de 150\$ de concerto de roupa. Tal coisa nunca existio, porque em alguma roupa que se pôde aproveitar, o concerto é feito pelo enfermeiro do Instituto.

Do pedido de mantimentos, que é feito quinzenalmente, metade ou mais de me-

<sup>198</sup>

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=830380&pasta=ano%20191&pesq=Brasil%20Silvado>

<sup>199</sup> Mudamos a forma de identificar a fonte porque não conseguimos capturar o hiperlink de cada matéria.

tade vai para a casa do Sr. director, que não tem direito de retirar nem um phosphoro do Instituto. E não fallamos das especialidades que elle manda buscar por conta do mesmo Instituto. Emquanto neste os em-

pregados e alumnos comem em pratos velhos de metal, e ás vezes não ha uma vasilha para aquecer agua para o café; o Sr. director manda buscar para a sua casa b'a bateria de cozinha e fina frasca para a sua mesa.

Nem sequer nos dias de festa nacional a comida do Instituto é melhorada.

Entretanto o Sr. director manda buscar para a sua casa as mais boas e appetitosas iguarias e as mais capitosas bebidas.

O artigo 19 do regulamento diz que ao director compete localizar os funcionarios, inspecionar as aulas e dar as ordens e instrucções necessarias para a regularidade e efficacia do ensino.

O Sr. director, todavia, rarisimas vezes vai as officinas, e quando o faz é para tratar de negocios do seu particular interesse, taes como mandar imprimir trabalhos seus, encadernar livros e fazer calçados, sem entrar com o devido pagamento.

Quanto as aulas, o Sr. director nunca pae as p'cellas, mesmo porque nunca está no Instituto nas horas em que ellas funcionam.

O dispendio se deve receber generos de primeira qualidade, submettendo a decisão do director qualquer duvida que haja e se

respeito. (Art. 84).

Pouco bem. Occasões ha em que não se pode entrar na dispensa, tal é o f'ido que exhalam os generos deteriorados, incapazes de serem ingeridos por alguém.

Mesmo assim, muitas vezes a comida é preparada com esses generos e vai para a mesa, sem que os empregados e alumnos tenham o direito de reclamar, porque o Sr. director diz que quem quizer d'acim e que o portão é largo.

Noutras occasioes os generos são lançados fóra, tal é o seu estado de putrefacção.

Nos mezes de dezembro, janeiro e fevereiro, periodo das férias, as contas em vez de diminurem, por se achar o pessoal reduzido a terça ou quarta parte, augmentam, como succedem com o fornecimento de verduras que subo a 386\$ no mez de janeiro.

O Sr. director que tem por indole um espirito mesquinho, apaixonado e odiento, chegou ao ponto de mandar distribuir por outros a importancia de quarenta e tantos mil réis, pertencentes a um alumno fallecido no Instituto, importancia esta que devia ser recolhida á caixa economica, em nome deste alumno.

O Sr. director fez aquisição de um custoso estojo de cirurgia e um outro de

respeito, assim como de um grande armario que foi para a sua casa.

Das duas est'as até hoje ninguém teve noticia no Instituto.

«O Sr. director confiado na impunidad e na protecção que tem, segundo diz elle, continúa a se locupletar ainda mais, si é possível, com os dinheiros publicos.»

Continuando do modo que tem ido até agora, muito em breve a verba deste anno estará consumida, apezar de se passar, mal, dos alumnos andarem esfarrapados e descalços, e não haver nem sequer material para as aulas.»

O Sr. ministro do interior informou hoje ao nosso companheiro junto ao seu ministerio que espera ouvir a commissão que o procurou hontem, ahim de agir.

## 08 de junho de 1907 (Ocorrência 83/109) – apresenta carta de Brasil Silvano

### O caso do Instituto dos Surdos Mudos

A *Notícia* publicou hontem desenvolvida informação sobre as representações que têm sido dirigidas ao Sr. ministro do Interior pelos empregados do Instituto dos Surdos Mudos contra o proprio director, o Sr. Dr. Brasil Silvano.

Essas representações, como viram os leitores, envolvem accusações de summa gravidade como são a de que o Dr. Brasil Silvano, tem espancado os infelizes alli recolhidos e a de compras de objectos que apenas figuram nas contas remetidas ao ministerio.

Não nos cabe, a nós, estranhos á vida d'aquelle estabelecimento, indagar da veracidade ou do fundo calunioso dessas asserções, de que aliás os signatarios assumem a inteira responsabilidade.

Essa função cabe absolutamente ao Sr. ministro do interior. As accusações são de uma gravidade que certamente não escapou ao seu alto espirito e lhe impõem uma intervenção immediata.

Ha, com effeito, funcionarios de uma repartição publica que accusam o seu chefe de verdadeiros crimes, como são o espanca-

Publicamos na seguida uma carta dirigida ao director desta folha pelo Sr. Dr. Brasil Silvano. Essa carta foi recebida hontem; e so pela circumstancia de não ter vindo á cidade o director da *Notícia* não foi hontem mesmo publicada. Era bem excusada, portanto, a referencia que faz hoje o Sr. Dr. Brasil Silvano a desaffeições que aqui tentamos que ignoramos completamente.

Por habito constante esta folha não encara questões alheias átravés do prisma das pessoas que n'ella estejam envolvidas, através de sympathias ou antipathias individuais. Por isso mesmo não são as amistosias relações entre o director da *Notícia* e o Sr. Dr. Brasil Silvano, nem desaffeições imaginarias, que nos fazem vêr neste caso o perigo de ficarem expostos á publicidade de denuncias, sem a publicidade da defesa, cidaes como o Sr. Dr. Brasil Silvano, investidos ha longos annos da responsabilidade de funções publicas e atacados assim no seu caracter de funcionarios e até na sua probidade pessoal. Em casos destes a solução do governo deve ser prompta e enérgica para que não pairam sobre os seus auxiliares essas sombras de suspeição, tão do agrado da decente anciedade de escan-

mento de seylados e as compras simuladas, a custa dos dinheiros publicos.

Trata-se de uma denuncia verdadeira ou de uma odiosa calumnia? Não o sabemos, mas o que é inhiudível é que um inquerito rigoroso se impõe. Já elle mesmo está tardando excessivamente, porque as representações não são de hontem e não se comprehende absolutamente como podem trabalhar juntos funcionarios que accusam e um chefe que é accusado por elles. Forçosamente ha ali uma monstruosa anomalia jámais vista e siquer imaginada. Até hontem o Sr. Dr. Tavares de Lyra aguardava explicações verbaes do director do Instituto; nada mais como providencia effectiva.

Póde ser que o Dr. Brasil Silvano hoje se digne informar o ministro; mas isso não basta. O Sr. Dr. Tavares de Lyra, para fazer inteira justiça, não póde contentar-se nem unicamente com as representações dos em-

pregados do instituto, nem com as explicações do seu director. Com umas e outras S. Ex. terá de manter no estabelecimento todo o seu pessoal, sem poder condemnar os culpados nem reparar os prejuizos causados ao accusado. Isso seria uma justiça duvidosa, que não aproveitaria a ninguem e qua deixaria mal a publica administração. Só ha uma solução—um rigoroso inquerito, e esse esperamos que não se fará demorar.

talos que é um mal latente nas grandes cidades, como a nossa.

É a carta:

Logo, Roberto d'A. Neves. — Em relação á vossa local de hontem sobre o estabelecimento que dirijo, posso assegurar que nenhuma commissão de empregados procurou o Sr. ministro para de mim queixar-se.

Algum dos empregados podem ter feito isso, por conta propria, e não em commissão de especie alguma por parte de quem que seja.

Sou elle um repellido interino que, sendo um cego letrado e um pedrego muito conhecido, quer, por fazer passar a effectiva, e um escriptario honrado a 7 de novembro do anno passado, que tem o grande merito de não saber escrever, tendo posto a escriptura do estabelecimento em tal estado que é simpatizante com a verdade; isso na parte que legitimamente elle tem de escrever, porque tudo mais é escripto por mim e sou, em pela assente, Sr. Pedro Bastos, a meu pedido, porque o tal escriptario, esta é a verdade, não sabe escrever.

Isso é um facto material veridico em qualquer momento.

Em tudo está sciuto o Excm. Sr. ministro, que, sem dúvida, tira partido, porque esses dois empregados, commissão por mim no empieamento de meus deveres,

representaram por escrito contra mim.

A outra representação foi feita por um infeliz moço penitenciário reconhecido oficialmente em Agosto do anno passado, em vista do relatório da comissão que, em virtude de requisição minha, o ministerio mandou ao Instituto para verificar o alcance.

Pertinente protegido pelo Sr. José Rodrigues Barbosa, então secretario do Dr. Felix Gaspar, e meu inimigo pessoal desde muitos annos, o que muito me honra, somente em novembro foi elle exonerado, e simplesmente exonerado.

Nada disso me surprehende. Durante 22 annos de vida publica tenho aprendido perfeitamente que, para certos funcionarios, eu sou um chefe que é sempre preciso nugar a todo transe.

Pego-yos, e agradeço, a publicação desta liahas, porque a uma referencia desastrosa, feita em publico, deve tambem responder uma contestação publica, tanto mais que neste caso o silencio poderia parecer um recurso mais comedido do que digno.

De tudo o que acabo de dizer tenho documentos inegavelmente, sendo claro que daquelles que são reservados, ou de puro caracter official, somente poderei dar conta ao meu superior hierarchico, o Exm. Sr. ministro da justiça e negocios interiores. —*Brasil Silvano*»

09 de junho de 1907 (Ocorrência 84/106)

**O INSTITUTO DOS SURDOS MUDOS**

**GRAVES IRREGULARIDADES**

Voltoi hoje ao ministerio do interior, onde finalmente teve occasião de fallar ao Sr. Dr. Tavares de Lyra, a comissão de funcionarios do Instituto dos Surdos, que repetiu a S. Ex. tudo quanto temos dito relativamente á administração do Sr. Dr. Brasil Silvano.

Em palestra que tivemos com os Srs. Raymundo Baptista da Silva e Antonio Martins, o primeiro repetidor e o segundo escripturario do estabelecimento em questão,

ouvimos de ambas accusações gravissimas contra o Sr. Dr. Brasil Silvano accusações que não são gratuitas, disse-nos Sr. Antonio Martins, pois tenho em meu poder para exhibir quando se tornar necessario, os documentos comprobativos das faltas do Sr. director.»

O Sr. ministro do interior, depois de ouvir a comissão, prometteu providenciar de accordo com o que foy de direito.

11 de junho de 1907 (Ocorrência 85/109)

# Instituto de Surdos-Mudos

**Historia de sua fundação - O primeiro e o ultimo directores accusados de faltas gravissimas - Um nosso reporter visita o estabelecimento - Suas impressões - Contestação do director ás accasações que lhe foram feitas**

Bem descurado tem sido, principalmente no actual regimen, o bello e caridoso Instituto dos Surdos Mudos, creação benemerita de D. Pedro II, que do seu bolsinho custeou, durante o primeiro anno, todas as despesas do estabelecimento, até que benefícios e donativos particulares, angariados por uma commissão de homens notaveis, nomeada pelo ex-imperador, trouxeram os elementos necessarios para a sua manutenção, antes da subvenção concedida pelo Corpo Legislativo e Assembléa Provincial do Rio de Janeiro.

A idéa da criação do Instituto de Surdos Mudos deve-se á vinda a esta capital, em fins do anno de 1853, do ex-professor e director do Instituto de Bourges, E. Huet,

que procurou approximar-se do governo do Brasil, por intermedio do respectivo ministro francez Sr. de Saint George, que o apresentou ao marquez de Abrantes.

Em audiéncia especial foi E. Huet recebido por D. Pedro, que o acolheu benevolmente, promettendo auxiliá-lo na realisação do seu intento.

A pedido do imperador, o marquez de Abrantes incumbiu o Dr. Manuel Pacheco da Silva, então reitor do Imperial Collegio D. Pedro II, de facilitar a Huet os meios necessarios para abrir a sua escola.

Não se tendo naquella época a idéa da possibilidade de educar surdos-mudos e encontrando-se natural repugnancia dos paes em entregar seus filhos a um estrangeiro desconhecido, não foi facil obter discipulos para Huet.

A esforços do Marquez de Abrantes e do Dr. Pacheco da Silva, conseguiu-se uma menina de 12 annos e um menino de 10 para alumnos de Huet, e que o collegio Vassilon, sito á rua Municipal n. 8, os recebesse, sendo Huet como hospede e professor, e os meninos, como alumnos, mediante a pensão annual de 500\$., para cada um, paga pelo bolsinho de D. Pedro.

Em 1 de janeiro de 1856 publicou aquelle

dispensa, não conseguindo ver as salas das aulas, officinas, thesouraria, etc., por ser domingo e estarem taes dependencias fechadas.

Os alumnos, em numero de 40, achavam-se em recreio nos fundos da chacara que dá para o morro de Santa Thereza.

Ainda assim conseguiu o nosso reporter ver uns tres ou quatro, com os uniformes de brim bem conservados, todos calçados com botinas de bezerro, pretas.

O Sr. Dr. **Bruno Salgado**, querendo provar ser inveridica a accusação de trazer os alumnos maltrapilhos, mostrou ainda ao nosso companheiro alguns ternos de brim e camisas novas, de brim e chita de boa qualidade e de bom acabamento.

Verdade seja dita que o nosso reporter apenas viu algumas peças, não tendo sido levado a rouparia á examinar a que está em uso diario.

Os dormitorios são amplos, arejados e estavam em irreprehensivel asseio.

Na cosinha um cosinheiro apenas preparava o jantar dos alumnos.

Constava a alimentação de feijoadá, arroz, carne de vacca e de porco assadas e de salada de alface.

Esta dependencia do estabelecimento, muito acanhada, estava bantinte limpa.

A dispensa, um compartimento de acanhadissimas proporções, muito menor do que a de qualquer hotel de 3.º ordem, não tinha grande stock de generos, mas o que lá estava depositado parceu ao nosso companheiro de 1.º ordem.

E de ver que dessa visita nenhum juizo seguro pôde se firmar no facto de ser hontem um domingo e não estar o estabelecimento funcionando, o de não se poder interrogar os surdos-mudos, e mais que tudo, estar a administração de sobreaviso para uma visita inesperada, muito contribuíram para que o nosso companheiro não tivesse uma optima impressão e achasse que o Instituto dos Surdos-Mudos mereça seria dis-

professor seu programma de ensino, o qual comprehendia: lingua portugueza, arithmetica, geographia e historia do Brasil, escriptura mercantil, lingua em articulada e leitura sobre os labios, (aos que tivessem aptidão) e doutrina christã.

Pelo imperador foi incumbido o marquez de Abrantes de acompanhar os trabalhos de E. Huet; e desse encargo desempenhou-se o marquez por carta de 6 de abril, na qual deu conta ao imperador do modo por que Huet cumprio os seus deveres de mestre dos surdos-mudos, assim como dos resultados obtidos.

Commetteu, então, o imperador ao marquez a tarefa de formar uma commissão de cidadãos importantes, afim de promover a fundação de um instituto para a educação de surdos-mudos.

Dessa nova incumbencia desempenhou-se o marquez, formando uma commissão composta delle, como presidente, dos marquezes de Olinda e Monte Alegre, do conselheiro Euzebio de Queiroz, do Dr. Manuel Pacheco da Silva, prior do Convento do Carmo, D. Abbadé do Mosteiro de S. Bento e padre Joaquim Fernandes Pinheiro, como secretario.

calisação do governo e seja remodelado de accordo com os progressos nesta especialidade de ensino, só se attendendo aos interesses publicos, a educação dos surdos-mudos de ambos os sexos e não ao filhottismo.

## VIDA PARLAMENTAR

Com este delicioso outono, de céu tão puro, de sol tão luminoso, de ar tão doce, a Camara sentiu-se tomada de uma sensação verdadeiramente suave, de uma gostosa vontade de não fallar, de não discutir, de não perturbar essa serenidade do céu sem nuvens, do sol sem manchas, do ar sem rabadas, daquelle mesmo recinto em que os tympanos só vibram para chamar ás votações de innocuos pedidos de licença, de ligeiros projectos e de pouco sangrentos augmentos ou equiparações de ordenadas. O Sr. Carlos Peixoto está deveras admirado com a docilidade da Camara e só tem um receio—que, acabada a doçura deste outono, a tranquillidade e a indiferença se prolonguem até cahirem no tédio e no sono. Ainda hontem assim foi, hoje não será differentemente e, como esta semana passa Santo

No dia 3 de junho de 1856, no Paço do Senado, reuniu-se a commissão pela primeira vez e deliberou: promover a definitiva installação do Instituto dos Surdos Mudos; procurar um predio para a sede do estabelecimento e não remover os alumnos que já existiam no Collegio Vassimon antes do projectado casamento de Huet, ou, se isso se demorasse, encontrar uma senhora que tomasse a si a guarda das alumnas.

Foi arrendado o predio da ladeira do Livramento pela quantia de 2,400\$ annuaes, paga pelos conventos do Carmo e S. Bento.

Casando-se Huet, foram os alumnos removidos do Collegio Vassimon para o referido predio, em outubro, e ali ficou o instituto installado com sete alumnos, dos quaes dois mantidos pelo Estado, dois pelo imperador, dois pelo convento e um pela familia do director.

Em dezembro de 1857 Huet apresentou em exame publico, com a assistencia do imperador, os resultados dos seus trabalhos, com os quaes ficaram entusiasmados todos os assistentes.

Em 1859, começaram as perturbações não só da economia como da disciplina, mes até da moralidade do estabelecimento; desintelligencias a principio e depois gra-

ves conflictos entre Huet e sua esposa destruíram todo o respeito e força moral, sendo inevitável a anarchia. Esses factos desgostaram o marquez de Abrantes, que se exonerou de presidente da comissão, que passou a ser presidida pelo marquez de Olinda.

Entre este e Huet travou-se verdadeira lucta, que recrudescia sempre que Huet era obrigado a prestar contas, afim de poder receber a subvenção votada por leis geral e provincial.

Em 1861, Huet reconheceu que não podia continuar e propoz entregar o instituto ao governo pela quantia de 40000\$ e a pensão annual de 6000\$, como premio, visto ter sido o fundador da primeira escola no genero.

Importando a retirada de Huet na morte do instituto, o marquez não accedeu aos desejos de Huet, providenciando junto ao nosso ministro em Pariz para contractar um brasileiro que alli se habilitasse para vir ensinar surdos-mudos e dirigir o instituto do Rio.

A 15 de dezembro de 1861 retirou-se Huet, deixando o instituto que algum tempo ficou como um verdadeiro deposito de surdos-mudos, até que aqui chegou o director contratado em Paris, Dr. Manuel de Magalhães

Couto.

Desta época para cá o Instituto dos Surdos Mudos tem tido uma vida modesta, acabada, não progredindo na altura das necessidades, sendo limitado aos alumnos do sexo masculino.

Emfim, elle ia vivendo como Deus era servido, modestamente, é certo, porém, com moralidade e disciplina.

Eis que na actual administração do Sr. Dr. Brasil Silvado alumnos e funcionarios se rebellam contra elle, accusando-o de graves irregularidades, accusações que chegaram ao conhecimento do respectivo ministro, por intermedio de uma comissão de empregados do instituto

Um nosso companheiro foi visitar o Instituto dos Surdos-Mudos, para *de visu* verificar o que de verdade havia nas tremendas accusações agora levantadas contra o Sr. Dr. **Brasil Silvado**.

Recebido gentilmente por S. S., o nosso companheiro visitou parte do estabelecimento, dormitorios, enfermaria, cozinha e



22 de junho de 1907 (Ocorrência 86/109)

**O INSTITUTO DOS SURDOS MUDOS**  
 O Sr. Dr. Tavares de Lyra, ministro do Interior, por acto de hoje officiou ao Sr. Dr. **Brasil Silvano**, director do Instituto dos Surdos Mudos, sciificando-o ter designado o director da secção de sua secretaria, Pedro Guedes de Carvalho e o archivista do Archivo Publico João Bernardes da Cruz Junior para procederem a exame na escripturação dequelle estabelecimento, especialmente na que se acha a cargo do respectivo escriptuario, apurando, ao mesmo tempo, qualquer irregularidade que haja quanto a parte administrativa e economica do referido estabelecimento.  
 Em seguida a este acto o Sr. ministro do Interior assignou as portarias exonecendo Raymundo Baptista da Silva e bacharel João Alves dos Santos Lima, a pedido, o primeiro lugar de repetidor interino e o segundo de repetidor da cadeira de mathematica, geographia e historia do Brasil, ambos do Instituto dos Surdos Mudos; e nomeando para os referidos lugares Alfredo Dantas Cavalcanti e João **Brasil Silvano** Junior.

23 de outubro de 1907 (Ocorrência 87/109)

O Sr. ministro do Interior autorizou a publicação do inquerito a que se procedeu por ordem de S. Ex. no Instituto dos Surdos Mudos e que deu em resultado a demissão do director daquelle estabelecimento, Dr. **Brasil Silvano**.

## 2. Sobre inquérito da gestão Ana Rímoli no *Jornal Diário de Notícias* de 20 de janeiro de 1963, p. 1<sup>200</sup> e p. 2<sup>201</sup>

Este jornal, munido de toda documentação, denunciou o esboço da revisão de um inquérito administrativo perpetrado nos porões do Ministério da Educação e Cultura. A manobra escusa foi realizada para beneficiar um grande número de pessoas designadas do parte do sr. Cônego, cujo império se estendeu na primeira metade do século no Instituto Nacional de Educação de Surdos, durante a gestão de Ana Rímoli-Tarso Coimbra. O processo, ali, não foi concluído e o inquérito anterior esborçou de suas atribuições, deixando ao riu de provar a existência de uma instituição de surdos.

Uma frágil e desconfiada explicação, o gabinete do ministro Darci Ribeiro, em um ato de fúria, além de um esboço suspeito, às vezes de audição do inquérito, não foi divulgado. Não são os do Estado, como se poderia supor, nem de consciência, como se desejaria que fosse. Não são mesmo nem

— Diz o Ministério que nada ficou provado contra a administração Ana Rímoli-Tarso Coimbra. Uma comissão parlamentar de inquérito quer mostrar que o Ministério não quer ver as provas. Deixando de lado, por não se entender nos objetivos desta página, o problema do desvio de verbas e de materiais, vamos hoje lembrar ao Ministério a situação em que se desenvolveu as atividades pedagógicas no INES, quando do afastamento da administração Ana Rímoli-Tarso Coimbra.

— Para início de conversa com a conversa que desafia os sentidos diremos que o INES abrangia, contra o seu propósito, alunos com mais de 30 anos de idade. Alguns de nada mais tinham a fazer ali, exceto beneficiarem-se do clima de irresponsabilidade administrativa. Longe de ser um instituto de ensino, o INES era, na verdade, um depósito onde se misturavam, em erários, crianças ouvintes e deficientes, surdos profundos, semi-surdos em todos os graus mentais, ensurdecidos e com mentais, alguns portadores de distúrbios da personalidade e vícios sexuais.

# Um Ministério Surdo Não Cuida Dos Surdos

em coisas, como essa farsa do ginásio industrial (obra de algum plano de emergência), que está merecendo a atenção do ministro da Educação.

**13** — O atual diretor do INES foi nomeado pelo sr. Oliveira Brito, quando ministro da Educação. Essa nomeação foi o primeiro passo para a revisão do inquérito e a reintegração funcional do sr. Tarso Coimbra. Vamos relatar um ato do atual diretor do INES que dá uma medida de sua administração. Durante a gestão do coronel-professor Rolão, os professores da pseudo Escola Comercial para surdos foram retirados do quadro da Campanha de Educação do Surdo Brasileiro, passando a receber como horistas. A primeira providência do atual diretor foi incluir outra vez esses professores no quadro de funcionários da Campanha, o que lhes valeu um enquadramento como «professores especializados», embora nada possam apresentar em matéria de especialização em ensino de surdos.

**14** — Quando o atual diretor do INES assumiu o cargo, encontrou a casa vazia, com os alunos em férias. Alegando medidas de segurança que não podem convencer a ninguém, o atual diretor negou-se a receber os alunos maiores de 14 anos, em número de 300, exatamente aqueles que mais precisam da formação profissional que o Instituto dá-oferecer. Considerando o desnível entre a idade cronológica e o quociente intelectual do surdo, é fácil concluir-se que o INES não passa, hoje, de um jardim de infância, embora ostente a fachada de uma escola comercial e de um ginásio industrial.

**15** — Para os incautos, o atual diretor do INES informa que dispôs de 14 e menores de 20 anos, mas procurou colocá-los, através de convênios, em escolas do SENAI. Se fossem verdadeiros esses convênios, haveria a renúncia de que o SENAI não é uma instituição especializada no ensino a surdos. Acontece que tudo é mentira. (Conclui na 2ª página)

**5** — Em cubículos quentes, sem iluminação, com janelas de vidro substituídas por folhas de zinco, a guisa de salas de aula, eram os alunos distribuídos em diferentes níveis de ensino, embora analfabetos.

**6** — A população escolar do Instituto, apesar dos 11 anos de duração da administração Ana Rímoli-Tarso Coimbra, apresentava um índice de 98% de analfabetos. Tão alta porcentagem, que mostra a falência da instituição, ainda pode ser hoje comprovada, embora o Ministério não deseje tomar conhecimento disso.

**7** — Apesar dessa massa de analfabetos, a administração Ana Rímoli-Tarso Coimbra criou no Instituto um curso comercial, destinado a dar emprego a uma legião de professores, hoje enquadrados como «professores especializados» embora ensinarem matérias comuns aos cursos comerciais, como Geografia, Matemática, Contabilidade, etc. Essa pomposa e dependente escola comercial ainda não formou 3 internos do Instituto.

**8** — Além desse curso comercial (nível médio), o Instituto mantinha um Curso Normal Rural e um curso de especialização. Os currículos e os programas desses cursos eram inconcebíveis do ponto de vista da adequação aos seus objetivos. As professoras formadas nesses cursos e depois aproveitadas pela instituição ali se encontram para testemunhar, pela falta de especialização, em que bases funcionavam esses cursos. O sr. Tarso Coimbra designou-se professor e, além de «técnico de educação» (hoje servindo ao Conselho Federal de Educação), conseguiu ser enquadrado como professor-especializado.

**9** — Tendo em vista a educação essencialmente especializada que o INES deveria dar, era de esperar que os exames audiológicos ali realizados o fossem em aparelhos descalibrados, por uma equipe improvisada e interpretados por quem desconhecia a natureza específica dos referidos exames?

**10** — Completando o quadro de injustiças a que se sujeitava o surdo, era le-

tal a ausência de qualquer forma de recreação ou mesmo de atividades organizadas no setor de Educação Física, apesar do elevado número de funcionários lotados nesse mesmo setor.

**11** — O ensino profissional era uma farsa. Nada existia ali, nem existe hoje, que mereça o nome de oficina. No entanto, o Ministério, embora avisado, permite que o atual diretor do INES faça anunciando a abertura de inscrições para um «ginásio industrial». Que ginásio, ministro Darci Ribeiro, se o INES não consegue nem alfabetizar? Desafianços o ministro da Educação e nos apresentar 10, somente dez surdos que estejam em condições de cursar o seu ginásio.

**12** — Muitos poderão pensar que a obra de irresponsabilidade administrativa foi varrida para sempre do INES, depois do inquérito instaurado durante o governo Jânio Quadros e do afastamento de d. Ana Rímoli e do sr. Tarso Coimbra. Nada disso. O Instituto melhorou, evidentemente. Mas ali ainda se pas-

200 [http://memoria.bn.br/DocReader/093718\\_04/26994](http://memoria.bn.br/DocReader/093718_04/26994)

201 [http://memoria.bn.br/DocReader/093718\\_04/26995](http://memoria.bn.br/DocReader/093718_04/26995)

## Um Ministério...

(Conclusão da 1ª página)  
Mais uma vez lançamos um repto ao ministro da Educação. Indique-nos, não 200, mas 50 surdos que estejam matriculados em escolas do SENAI em virtude de convênios com o INES.

**16** — Milhões e milhões de cruzeiros são destinados, anualmente, para a educação dos surdos. Ninguém sabe até hoje quantos surdos existem no Brasil. Mas os que existindo, tiveram a má sorte de passar no INES durante a gestão Ana Rimoli-Tarso Coimbra, não poderão exprimir a sua revolta simplesmente porque não lhes foi dado o poder de falar ou de ler. O INES volta hoje a viver sob o signo da farsa. Quando o ministro da Educação entenderá que uma denúncia deste tipo nada tem de pessoal? Terá o ministro esquecido que o pior surdo é o que se recusa a ouvir? Que venha, então, uma comissão parlamentar de Inquérito.



## ANEXO I - Pesquisa no sistema de informação ao cidadão

Dados do Pedido	
Protocolo	23480013587201802
Solicitante	Aline Lima da Silveira Lage
Data de Abertura	12/06/2018 11:10
Orgão Superior Destinatário	MEC – Ministério da Educação
Orgão Vinculado Destinatário	
Prazo de Atendimento	02/07/2018
Situação	Respondido
Status da Situação	Informação Inexistente
Forma de Recebimento da Resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Resumo	Acesso ao inteiro teor do Processo 20.987, não sei ao certo de 1946 ou 47, referente a então Escola Técnica do Espírito Santo, publicado no DOU de 06/02/1947 na Seção 1, p. 10
Detalhamento	Prezados solicito acesso ao Processo 20.987, não sei ao certo de 1946 ou 47, referente a então Escola Técnica do Espírito Santo, publicado no DOU de 06/02/1947 na Seção 1, p. 10. Necessito do mesmo para pesquisa em tese de doutorado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desde já, agradeço o atendimento do pleito.

Dados da Resposta		
Data de Resposta	19/06/2018 16:49	
Tipo de Resposta	Informação Inexistente	
Classificação do Tipo de Resposta		
Resposta	<p>Prezada Senhora,</p> <p>Cumprimentando-a cordialmente e em atendimento à demanda apresentada, informamos que, em consulta ao setor de Protocolo do Ministério da Educação (MEC), não foi possível encontrar o Processo 20.987/1940. Tal impossibilidade se respalda na Lei Federal nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991 (disponível em <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8159.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8159.htm</a>), a qual dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Pelo Artigo 26 da referida Lei, fica criado o Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ), órgão vinculado ao Arquivo Nacional, que definirá a política nacional de arquivos, como órgão central de um Sistema Nacional de Arquivos (SINAR).</p> <p>O Decreto nº 4.073, de 3 de janeiro de 2002 (disponível em <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4073.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4073.htm</a>), que regulamenta a Lei Federal nº 8.159/1991, indica que a guarda de documentos deverá seguir o disposto na Tabela de Temporalidade do Conselho Nacional de Arquivos (Conarq), disponível em <a href="http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/images/publicacoes_textos/Codigo_de_classificacao.pdf">http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/images/publicacoes_textos/Codigo_de_classificacao.pdf</a>.</p> <p>Neste sentido, e considerando que o documento solicitado data de 1940, ou seja, há 78 (setenta e oito) anos, informamos que o documento solicitado foi eliminado, não constando cópias nos arquivos do Ministério da Educação, inviabilizando o acesso à informação.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>Chefia de Gabinete</p> <p>Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica</p> <p>Ministério da Educação</p>	
Responsável pela Resposta	Chefia de Gabinete	
Destinatário do Recurso de Primeira Instância:	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica	
Prazo Limite para Recurso	29/06/2018	
Classificação do Pedido		
Categoria do Pedido	Educação	
Subcategoria do Pedido	Educação profissional e tecnológica	
Número de Perguntas	1	
Histórico do Pedido		
Data do evento	Descrição do evento	Responsável
12/06/2018 11:10	Pedido Registrado para para o Órgão MEC – Ministério da Educação	SOLICITANTE
19/06/2018 16:49	Pedido Respondido	MEC – Ministério da Educação

## ANEXO J - Embates públicos entre Armando Paiva de Lacerda e Ana Rímoli de Faria Dória

*Jornal Diário de Notícias* - 26 de julho de 1951, p. 3<sup>203</sup> - Armando Lacerda e Alfredo Verloet impedidos de entrar no Instituto pela Direção Geral

**CORTINA DE SILENCIO SÓBRE UM CONGRESSO CIENTÍFICO**

Não compareceu o maior interessado: o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos — Sabotados os trabalhos de dois médicos brasileiros — Impedidos de consultarem dados existentes no I. N. S. M.

Mais de 40.000 surdos-mudos e um mínimo de estabelecimentos especializados — Superior a 10.000 o número de surdos-mudos em idade escolar — Em tórno da criação do curso normal para professôres especializados

*Reportagem de MILTON PEDROSA*

★

Apenas os médicos Armando Paiva Lacerda e Alfredo Verloet compareceram ao Congresso em que se tratou do problema da surdo-mudez e, assim mesmo, «por conta própria».

★



<sup>203</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/093718\\_03/11017](http://memoria.bn.br/DocReader/093718_03/11017)

**P**ASSOU quase despercebido, já não digo do grande público, o que não seria de admirar num país onde a maioria da população é constituída de analfabetos, mas até mesmo dos meios científicos brasileiros, o importante congresso recentemente realizado em São Paulo, em que um dos temas de mais relevo se referia ao problema da surdo-mudez e a que compareceram várias dezenas de especialistas de países americanos.

A esse conclave, que se denominou II Congresso Latino-Americano de Otorrinolaringologia e Bronco-Esofagologia, de brasileiros mesmo estiveram presentes apenas dois médicos, pois, não só médicos, mas associações que deveriam ser interessadas primaram pela ausência, tão completa quanto possível. Compareceram a êle, como por honra da firma, isto é, em nome do Brasil, pois, afinal, o certame se realizou no Brasil mesmo, não noutro país, os drs. Armando de Paiva Lacerda e Alfredo Eugênio Verluet.

Tratava-se de uma reunião oficial, realizada sob os auspícios da Reitoria da Universidade de São Paulo e eram membros da Comissão de Honra o presidente da República, o governador do Estado, ministros do governo e outras autoridades.

médico-social da surdo-mudez e que tiveram de se servir de dados colhidos naquela instituição, só puderam utilizar os referentes ao ano de 1947.

É que — ainda que pareça absurdo — lhes foi proibido consultar o material referente à especialidade, ali existente. E pasmem! Foi-lhes proibida a entrada nas dependências daquele estabelecimento, onde nenhuma consulta puderam fazer.

E isso tudo ocorria enquanto o Instituto, com um setor especializado no assunto, não tinha intenção de comparecer, ao contrário do que devia ser feito no sentido de remediar o abandono dos surdos-mudos, principalmente tratando-se do único estabelecimento oficial no gênero, do país.

## Cerca de 40.000 surdos-mudos

Entretanto, o problema não é para ser descuidado. A sífilis, os traumatismos e outras causas — de um modo geral, a miséria e a ignorância — fazem aumentar, diariamente, o número de surdos e mudos no país.

Na tese que tenho em mão leio que, já em 1940, possuirá o Brasil uma população de cerca de 40.000 surdos-mudos, o que significa uma proporção de 1 por 1000 habitantes. Também sabe-se que a mais elevada incidên-

eventualidade da agravção de influências patológicas. Da mesma forma, seria feita uma propaganda orientando os casamentos, onde seriam desaconselhados aqueles em que o probando de ambos, homem e mulher, revelasse casos de surdez e surdo-mudez na família. Além disso, seriam ministrados conhecimentos rudimentares sobre a necessidade de serem procurados recursos médicos, a fim de prevenir a surdez nos casos de otite, infecções agudas e intoxicações graves das crianças.

A sífilis é assinalada, como principal agente determinante da surdo-mudez no Brasil.

Por isso mesmo o combate à infecção seria, até certo ponto, medida preventiva contra a surdo-mudez. Existe uma rede de postos de tratamento e profilaxia e uma campanha de esclarecimento indicando os cuidados contra o contágio só tem atingido as grandes cidades. Torna-se, portanto, necessário ampliá-la. Citem-se ainda revêndicas que venham a melhorar as condições ambientais, etc.

## Assistência médico-social

NÁ, nesse particular, a assistência médico-social sugerida por aqueles dois médicos.

Assim, dados o número de crianças surdas-mudas em idade escolar e a precariedade dos meios de ensino, torna-se indispensável a ampliação destes meios com a criação de uma

dades.

## Obstáculos às pesquisas

Não obstante (talvez, apesar de) tudo isso, o congresso foi ignorado por uma instituição que se diz animada dos mais elevados propósitos, como o Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro. Mais do que isso, pois que não se tratou apenas de omissão, o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos não só ignorou como opôs toda sorte de obstáculos ao trabalho dos que a êle declaram comparecer. Dêsse modo, os drs. Armando de Paiva Lacerda e Alfredo Eugênio Verluet, o primeiro ex-diretor e o segundo ex-funcionário daquele Instituto, que apresentaram a tese «Contribuição ao estudo do problema

de uma rede de escolas e classes especializadas. Dois estabelecimentos de ensino destinados a surdos-mudos nos moldes do Instituto Nacional de Surdos Mudos do Rio de Janeiro, poderiam ser localizados em São Paulo e Goiânia. Também seriam criadas classes especiais anexas às escolas públicas estaduais, situadas nas capitais, a cargo de professores especializados, diplomados no curso normal, que está em dias de funcionamento no I. N. S. M.

De acordo com dados do IBGE, relativos a 1940, mais de 95% dos surdos-mudos são analfabetos.

Por outro lado, existiam em todo o Brasil cerca de 10.000 surdos-mudos em idade escolar.

Para educação dessas crianças, como realização oficial, existe apenas o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. E como iniciativas particulares: o Instituto de Sta. Teresinha, o Instituto Paulista de Surdos-Mudos, o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte (este possui apenas uma seção destinada aos surdos-mudos) e mais dois ou três no Rio Grande do Sul e Paraná.

Aliás, vale a pena nos determos um pouco nesse curso, em torno do qual tanto alarde se vem fazendo, como se se tratasse de algo só agora pensado e resolvido. Por sua causa gastam-se tinta e papel em propaganda. A realidade, porém, é que êsse curso normal para pro-

Jornal Diário de Notícias - 4 de agosto de 1951, p. 2<sup>204</sup> - Resposta da Diretora Ana Rímoli

## "CORTINA DE SILÊNCIO SOBRE UM CONGRESSO CIENTÍFICO"

Declarações da diretora do Instituto Nacional de Surdos Mudos a propósito de uma  
— reportagem —

A propósito da reportagem "Cortina de silêncio sobre um congresso científico", publicada em nossa edição de domingo, dia 29 de julho último, recebemos da sra. Ana Rímoli de Faria Dória, diretora do Instituto Nacional de Surdos Mudos, uma carta em que diz a signatária, na parte objetiva e impessoal em que trata do assunto da reportagem:

"Sendo o Instituto Nacional de Surdos Mudos, órgão integrante do Ministério da Educação e Saúde, não cabia ao mesmo tomar atitude isolada, uma vez que sua excelência, o sr. ministro da Educação e Saúde houve por bem designar uma comissão para, condignamente, representar aquele Ministério, como se verifica da Portaria publicada no "Diário Oficial" de 17 de julho do corrente ano e cujo teor é o seguinte:

"Portaria n.º 726, de 5 de julho de 1951. — Designa representação do Ministério, no certame científico que menciona.

— O ministro de Estado da Educação e Saúde resolve designar o professor Emérito João Marinho de Azevedo; os professores Antônio Paula Santos, Raul Davi de Sanson, Renato Bracante Machado e Orlando Castro Lima; e o dr. Aloísio Nova, para, sob a chefia do primeiro, constituírem a representação do Ministério nos Segundo Congresso Latino-Americano de Otorrino-Laringologia e Broncoesofagologia e Terceiro Congresso Brasileiro de Otorrinolaringologia, a realizar-se em São Paulo, a partir de 8 do corrente mês.

Rio de Janeiro, 5 de julho de 1951.  
(a.) — Simões Filho".

E, adiante:

«Não chegou ao nosso conhecimento o desejo do entrevistado de se fazer valer do material deste Instituto, referente à especialidade, bem como da entrada nas dependências do Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

Mesmo que assim ocorresse ser-nos-ia impossível fazer esta concessão, uma vez que ele foi afastado deste Educandário por motivos imperiosos e que prejudicavam a segurança nacional».

Nosso trecho:

3) — Ainda quanto ao curso de formação de professores para surdos-mudos, o que a reportagem informou é que a idéia primitiva de sua criação data de 1940, o que não foi contestado.

4) — Refere-se a missivista «ao desejo do entrevistado», quando, na realidade, não se tratou de entrevista, e, sim, de uma reportagem assinada.

5) — Por último, cumpre notar que, na reportagem em questão, nenhuma referência foi feita ao ministro da Educação, e, sim, ao I. N. S. M., tendo sido a responsabilidade da sua ausência no conclave atribuída ao ministro da Educação pela própria missivista.

INEDITO

## CARTA

AOS MEUS CAMARADAS  
ARMADAS  
RESPEITOSAS

Conforme é do vosso conhecimento, fatos consumados a resolução do bando, aos oficiais da reserva e salvo com licença da polícia.

Em artigos que publiquei no «Diário de Notícias», desta capital, testo contra esse ato que julgo das Classes Armadas e um atentado Federal, evangelho cívico de nos oficiais da Ativa, da Reserva (R) vibrante apêlo.

A todos vós, de Tenentes a Srs. Ministros da Guerra, da M. Militar, do Recrutamento do Militar, do Circulo dos Officiais e do Clube Militar da Reserva. Por que razão aceitar, sem prejuizos R. 1 que após a prestaç



Noutro trecho:

«Relativamente ao curso de professores para surdos-mudos, que esta Leção teve a coragem e a capacidade de realizar, num esforço para resolver o crucial problema de socorro educacional a milhares de deficientes da audição em todo o país», etc.

1) — Como se vê, a carta confirma a ausência do representante do I. N. S. M. no conclave, pois nenhum dos delegados designados pertence aos seus quadros nem tratou do problema da surdo-mudez.

2) — Também ficou claro da missiva que os médicos citados na reportagem, de fato não tiveram acesso à fonte que é o I. N. S. M., conforme foi dito e que a signatária achou muito natural, ainda que procure justificar sua atitude com motivos políticos.

*Jornal Diário de Notícias - 12 de agosto de 1951, p. 6<sup>205</sup>*

## "CORTINA DE SILÊNCIO SÔBRE UM CONGRESSO CIENTÍFICO"

### Esclarecimentos prestados pelo advogado Nelson Pecegueiro do Amaral

Recebemos do sr. Nelson Pecegueiro do Amaral, advogado nesta capital, a propósito do assunto publicado com o título acima, uma carta em que esclarece:

"A propósito das declarações da diretora do Instituto Nacional de Surdos Mudos (I.N.S.M.), publicadas na edição de 4-8-51, sob o título 'Cortina de Silêncio sôbre um Congresso Científico', venho na qualidade de advogado do ex-diretor daquele Instituto, dr. Armando Paiva de Lacerda, visado diretamente naquelas declarações, solicitar guarida, nas páginas do seu conceituado jornal, para as presentes linhas tendentes a esclarecer a V. S. e aos seus leitores, restabelecendo a verdade dos fatos.

Em primeiro lugar, como já esclareceu esta redação, tratava-se de reportagem assinada, e não de entrevista através da qual o meu constituinte procurasse divulgar as declarações feitas da tribuna, em uma das sessões do Congresso Latino-Americano de Otorrinolaringologia, no sentido de justificar aos demais congressistas os motivos pelos quais se via impossibilitado de apresentar resultados atualizados. Como é natural, dessas declarações surgiram comentários na imprensa.

A diretora do Instituto, porém, ressentiu-se do noticiário e confessando embora que de fato não houve represen-

tação para tanto já se tenha proposto a competente ação no Juízo da 1ª Vara de Fazenda Pública desta capital.

Como se vê, os "motivos imperiosos e concernentes à 'segurança nacional'", alardeados pela misxista como causa do afastamento do dr. Armando Paiva de Lacerda, na direção do Instituto de Surdos Mudos, e como justificativa para sua inexplicável atitude, só vivem em sua imaginação, e dêles não cogitou o governo, tratando dizer que os serviços militares prestados à nossa Pátria no último conflito mundial pelo dr. Armando Paiva de Lacerda, na seleção de elementos para a F.E.B. lhe valeram o honroso posto de capitão médico do 2º Linha do valeroso Exército Nacional, que o mesmo governo lhe conferiu em 1940.

Nada autorizava, pois, a diretora do I.N.S.M. a lançar, sem leviandade, contra o meu constituinte, as malévolas invectivas de que se serviu, tanto mais quanto, presentemente, a apreciação e definitivo pronunciamento cabem ao Poder Judiciário, já chamado a intervir.

Conto pela acolhida que tiver a presente a sua publicação no mesmo jornal. Anteriormente, subscrevo-se o patriótico admirador — (N.) Nelson Pecegueiro do Amaral."

A diretora do Instituto, porém, resentiu-se do noticiário e confessando embora que de fato não houve representação do I.N.S.M. ao conclave, procurou, entretanto, desastrosamente atingir o dr. Armando Paiva de Lacerda, declarando que ser-lhe-ia "impossível fazer essa concessão (isto é, permitir ao dr. Armando o acesso às fontes), uma vez que foi ele afastado deste Educandário por motivos imperiosos e que prejudicavam a segurança nacional".

Não explica a missivista que "motivos imperiosos" foram estes, e em que se referiam à "segurança nacional", nem alguém de mediana hom-censo pode conjecturar qual o prejuizo que decorre para a segurança nacional do fato de um cientista se dirigir aquêle Instituto para manusear fichas e documentário sobre experiências científicas em surdos-mudos.

Mas ao que parece, pretende a missivista reacender contra o dr. Armando Paiva de Lacerda as tórpes acusações levantadas em 1917 por ocasião do ato ilegal e arbitrário que o afastou da direção do I.N.S.M.

Por esse motivo, se torna indispensável esclarecer de público (e a srta. Ana Rimoli já o deveria saber antes de se abalarçar à afirmativa leviana que fez) que estão exindo, e continuarão a cair, as acusações levantadas contra o meu constituinte. Assim é que o inquérito aberto na Delegacia de Ordem Política e Social, foi mandado arquivar na 15ª Vara Criminal por despacho do MM. juiz dr. Roberto Meleiros, de 4 de fevereiro de 1918, atendendo à promoção do Ministério Público. E quanto aos resultados do inquérito administrativo formulados por uma Comissão facciosa, foram desprezados pela própria administração, como imprestáveis para base do ato de demissão, o qual se estribou no vago e inexpressivo item III do art. 238 do Estatuto dos Funcionarios Públicos, que é sabidamente a arma de que dispõe a administração para ensejar demissões, dada a irretutividade, de interpretações que pode ter a expressão "procedimento irregular do funcionário". Esse motivo invocado pela administração será devidamente apreciado pelo Poder Judiciário.