

# 1

## Apresentação: a indagação de Esmeralda

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ao entrar no campo da educação de surdos, nos anos 1980, deparei-me com uma outra bipolaridade representada pela disputa entre oralistas e gestualistas<sup>2</sup> que há mais de três séculos também protagonizam suas polares discordâncias. Estando essas, portanto, também inscritas na postulação de Bobbio.

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 1.1

### **Repercussão das Luzes na educação de surdos**

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

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

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

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

O humanismo e o racionalismo, que foram as bases da ciência moderna, possibilitaram a passagem do entendimento acerca dos surdos de seres castigados pelos deuses para os de sujeitos com direitos à socialização e à educação. O famoso esforço do Dr. Itard<sup>3</sup> em socializar o menino selvagem Victor de Aveyron, na França do século XVIII, funda na história a possibilidade de intervenção médico-educacional em uma criança abandonada nas florestas. Sua origem é desconhecida; no entanto, podemos fazer algumas inferências relativas à sua situação de abandono, examinando a infância na França do século XVIII, e mais, a infância de uma criança que não falava, não respondia a estímulos sonoros e tinha graves comprometimentos emocionais. Categorizadas como selvagens, essas crianças sofriam o abandono dos pais, do Estado, vivendo nas florestas, longe, portanto, dos povoados, excluídos do convívio social.

---

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

No mesmo século de Itard, XVIII, temos registro do primeiro embate público sobre métodos para trabalhar a educação da pessoa surda. Trata-se da muito bem documentada discussão entre o abade francês Charles Michel de L'Épée (1721-1789), defensor do método combinado, com a utilização de sinais<sup>4</sup>, e o pastor alemão Samuel Heinicke (1721-1790), defensor do método de desenvolvimento da linguagem oral<sup>5</sup>. Esses conflitos podem se inscrever em raízes históricas que

---

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

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

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

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

Quase um século após esse debate, em 1880, um congresso realizado em Milão, com a presença de inúmeros profissionais ligados aos Institutos especializados, decreta que a utilização dos sinais no processo educacional dos surdos deve ser suprimida, indicando o método oral<sup>6</sup> como o mais adequado. Essa deliberação vai marcar profundamente o campo, como veremos no quarto capítulo desta tese.

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

## 1.2

### O que se tem dito

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **1.3 Diálogos possíveis**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

## 1.4

### **As fontes documentais**

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

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

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

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

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

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

---

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

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