



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação
Brasil

Anchieta de Oliveira Bentes, José; PIUMBATO INNOCENTINI HAYASHI, MARIA
CRISTINA

Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos
Revista Brasileira de Educação, vol. 21, núm. 67, outubro-diciembre, 2016, pp. 851-874
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27547766004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos

JOSÉ ANCHIETA DE OLIVEIRA BENTES

Universidade Estadual do Pará, Belém, PA, Brasil

MARIA CRISTINA PIUMBATO INNOCENTINI HAYASHI

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil

RESUMO

A análise das mudanças diacrônicas ocorridas na Educação Especial, mais especificamente no Instituto Nacional de Surdos (INES), instalado no estado do Rio de Janeiro desde a sua fundação, em 1857, até o início do século XXI, é o foco principal deste artigo. Os conceitos de normalidade, diversidade e alteridade são problematizados no texto e guiados pela busca de respostas que permitam compreender as atitudes dispensadas ao indivíduo considerado diferente e que interferem na educação dos surdos na atualidade. A perspectiva teórica deste texto está alinhada aos estudos socioculturais da deficiência que questionam as perspectivas discursivas de normalidade e de anormalidade dos corpos que fundamentam grande parte do que se diz, do que se faz e do que se quer com a educação de pessoas deficientes, particularmente de pessoas surdas. Os resultados indicam que discursos sobre a diversidade ainda predominam, mas afirmações e ações que levam à alteridade também já podem ser constatadas.

PALAVRAS-CHAVE

normalidade; diversidade; alteridade; Instituto Nacional de Surdos.

NORMALCY, DIVERSITY AND ALTERITY IN THE HISTORY OF THE INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS

ABSTRACT

The analysis of diachronic changes in Special Education, specifically the Instituto Nacional de Surdos (INES), installed in the state of Rio de Janeiro, since its foundation in 1857 until the early twenty-first century are the main focus of this article. The concepts of normalcy, diversity and alterity are problematized guided by the search for answers for understanding the attitudes to the individuals considered different and that interfering in deaf education today. The theoretical perspective in this text is aligned with the socio-cultural disability studies that questioning the discursive perspectives of normality and abnormality of bodies that underlies much of what it says, what it does, and what it wants with the education of disabled people, particularly of deaf people. The results indicate that the discourse of diversity is still predominant, but also there are already apparent claims and actions that lead to alterity.

KEYWORDS

normalcy; diversity; alterity; Instituto Nacional de Surdos.

NORMALIDAD, DIVERSIDAD Y ALTERIDAD EN LA HISTORIA DEL INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS

RESUMEN

El análisis de los cambios diacrónicos en la Educación Especial, en particular el Instituto Nacional de Surdos (INES), instalado en el estado de Río de Janeiro, desde su fundación en 1857 hasta principios del siglo XXI son el foco principal de este artículo. Los conceptos de normalidad, la diversidad y la alteridad se problematizan en busca de respuestas para comprender las actitudes dispensados a las personas consideradas diferentes y de interferir en la educación del sordo en la actualidad. La perspectiva teórica de este texto está vinculado a los estudios sobre discapacidad socioculturales que cuestionan las perspectivas discursivas de normalidad y anormalidad de los cuerpos que subyacen en gran parte de lo que dice, lo que hace, y lo que quiere con la educación de las personas con discapacidad, especialmente para las personas sordas. Los resultados indican que los discursos de la diversidad todavía predominan, pero las declaraciones y acciones que conducen a la alteridad también ya son evidentes.

PALABRAS CLAVE

la normalidad; la diversidad; la alteridade, Instituto Nacional de Surdos.

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa algumas mudanças diacrônicas ocorridas na Educação Especial, especificamente no Instituto Nacional de Surdos (INES), instalado no estado do Rio de Janeiro. Esse histórico, que abrange o período de sua fundação em 1857 até o início do século XXI, caracteriza-se por tematizar conceitos que redundaram em atitudes para com o “outro” e que interferem na educação de pessoas com deficiência. Ou seja, os fatos que ocorreram no passado permitem apreender as diferentes atitudes para com o diferente e compreender a educação dos surdos na atualidade.

Esse recorte diacrônico das atitudes que ocorrem para com o “outro” foi estabelecido valendo-se das seguintes questões: O que propiciou a fundação do INES, no século XIX, no Brasil? Quais disciplinas pedagógicas compunham a estrutura curricular do ensino de surdos no INES? É real a informação de que no INES, durante um século, prevaleceu a proibição da língua de sinais no ensino de surdos? Como se constituíram os discursos de ensino integracionista e inclusivo nessa instituição pesquisada? E a pergunta principal: Quais atitudes foram dispensadas em relação ao indivíduo diferente? A pergunta principal deste estudo será respondida por meio de três categorias de análise: a *normalidade*, a *diversidade* e a perspectiva da *alteridade*.

Para realizar a análise documental foram utilizados diversos tipos de fontes, tais como a legislação publicada em *Diário Oficial*, documentos historiográficos não publicados e consultados no INES e no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, além de vasta literatura científica existente sobre o assunto.

O texto inicia com uma breve incursão conceitual sobre normalidade, diversidade e alteridade, categorias de análise que pautam possíveis atitudes para com o indivíduo diferente. Em seguida apresenta uma visão diacrônica da história da educação de surdos no contexto da Educação Especial, com foco na criação do INES, instituição que se tornou um marco no ensino de pessoas surdas no país, e encerra com as reflexões finais sobre o tema abordado.

INCURSÃO CONCEITUAL

Segundo Davis (2006), o conceito de *normalidade*, com a acepção atual de não possuir defeitos ou problemas físicos ou mentais, foi estabelecido na primeira metade do século XIX para impor determinado padrão de ser humano. O termo surgiu com o advento da eugenia e dos valores de classe média do capitalismo. Silva (2000, p. 83) nos diz que a normalidade implica a “eleição – arbitrária – de uma identidade específica”, imposta por determinado grupo social como a única válida a todos os demais indivíduos, o que coloca à margem da sociedade os indivíduos que não se enquadram no padrão estabelecido de corpo.

A característica fundamental dessa ideologia, que implica uma atitude, é a de tornar o “outro normal”. Portanto as *atitudes normalizadoras* são de massacrar, dominar, classificar patologicamente o “outro”, assumindo a cura como objetivo principal no tratamento do indivíduo. O que é valorizado é o indivíduo normal, sem

desvios, dentro dos padrões estabelecidos, dentro das medidas, impondo um corpo único, perfeito, com sexualidade única, com qualidades imprescindíveis e medidas, sendo a indústria da moda a responsável pela propagação e o estabelecimento desses valores. Nessa atitude, a meta das pessoas é estar nesse padrão de corpo, de beleza, de ser humano hegemônico. O objetivo dessa ideologia é constituir um corpo perfeito que atenda aos interesses da elite dominante. Seus maiores defensores foram Adolphe Quetelet (1796-1874) e Francis Galton (1822-1911).

O segundo conceito que implica uma atitude para com o “outro” é o da *diversidade*. Podemos datar sua origem a partir das teses iluministas de igualdade de todos, as quais deram origem a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789), no século XVIII. O apogeu dessa perspectiva ocorre no século XX, com o que se convencionou chamar de *pós-modernidade*. Essa ideologia tomou força com os princípios burgueses de igualdade, liberdade e solidariedade, os quais abafavam as desigualdades de classe, gênero e raça existentes nas sociedades capitalistas. Nos termos de Davis (2013, p. 3),¹ a ideologia da *normalidade* é substituída pela da *diversidade* quando é proclamado que “todos são iguais, apesar das diferenças superficiais de raça, classe ou gênero”. O “outro” passa a ser aceito como hóspede não em sua identidade – que permanece não sendo considerada –, mas como alguém que deve permanecer imóvel, que tem de se enquadrar nos padrões estabelecidos de normalidade, o que Skliar (2003) vai chamar de “hóspede hostil”. Pode-se dizer que as principais características da *diversidade* são a ocultação do processo de dominação ou violência, com um discurso de reconhecimento e valorização das diferenças entre as pessoas, suspendendo a atitude anterior de normalização dos indivíduos.

Por trás desse discurso de mudança de comportamento está a intenção de tornar esse hóspede – nos termos de Skliar (*idem*) – um consumidor. Esse indivíduo passa a ter acesso a um ambiente escolar com os discursos de que “não podem existir diferentes tipos de pessoas”, de que “cada indivíduo tem capacidade de adaptar-se para aprender e ser criativo” (González, 2002, p. 98). A palavra de ordem é a “tolerância” e a “igualdade de direitos” para não segregar os indivíduos que apresentam diferenças. Para Sasaki (1997, p. 17), os princípios são “celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana, a solidariedade humanitária, a Igual importância das minorias e a cidadania como qualidade de vida”. Os discursos são construídos em torno de alguns termos-chave, como “igualdade”, “aceitação”, “são diferentes” e “a identidade é tolerada”, ou como diz Skliar (2003, p. 132): “você é detestável, mas eu, sendo generoso, vou permitir que você continue vivendo”.

O terceiro conceito que implica uma atitude para com o “outro” é a *alteridade*. Como explica Giorgio Agamben (2012, p. 5), na língua latina existiam dois termos para expressar o que hoje é o termo alteridade: “*allos* (lat. *alius*) é a alteridade genérica ou de gênero; *heteros* (lat. *alter*) é a alteridade enquanto oposição entre dois, isto é, a heterogeneidade”. Destacam-se pelo menos dois filósofos que consideraram a *alteridade* como elemento central em suas teorizações: Martin Buber (2012), com a obra *Eu e tu* – escrita em 1923 –, e Mikhail Bakhtin (2010), com a obra *Para uma*

1 As traduções são de responsabilidade dos autores.

filosofia do ato responsável – escrita em 1924. Por conseguinte, a *alteridade* caracteriza-se como uma não autossuficiência da identidade do indivíduo, uma vez que o “eu” não possui existência isolada: há sempre a dependência do outro para a constituição do “eu”, que é incompleto, que vive sempre na fronteira do “eu-outro”, que necessita de convívio, de reciprocidade. Conforme defende Buber (2012), a *identidade*, o “eu”, está fundada no encontro entre dois parceiros, na reciprocidade e na confirmação mútua, que assume a essência do encontro, do diálogo, na relação eu-tu. Portanto os termos-chave dessa relação são a doação, o envolvimento, a verdade, o encontro, a autenticidade. Além disso, a alteridade pode ser considerada fundamento em que o “ser é capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença” (Betto, 2000, p. 8). No caso de pessoas com deficiências, essas são reconhecidas com uma identidade e, como refere Davis (2013, p. 9), “A deficiência é uma identidade, uma forma de vida e não simplesmente uma violação de uma normalidade médica”.

A seguir, com base em análise documental da literatura, são apresentadas algumas mudanças diacrônicas que ocorreram na educação de surdos no contexto da Educação Especial.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Foi no século XVIII que discursos sobre a educação de surdos começaram a ter mais relevância. De acordo com Davis (1995b), esses discursos praticamente não ocorreram antes do século XVIII em virtude de inexistir escolas para surdos-mudos, e, nesse contexto, é válido comentar que o termo surdo-mudo foi usado desde a fundação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, em 1857, até a atual denominação de INES, em 1957. O pressuposto para a retirada do termo “mudo” é de que os surdos poderiam adquirir a modalidade oral da língua – e de que não existiam registros escritos que mostrassem alguma preocupação com essa categoria. Nos termos de Davis (*idem*, p. 82): “não havia nenhum discurso sobre a surdez, nenhuma política pública em surdez, nenhuma instituição educacional – e, portanto, os surdos não foram construídos como um grupo”.

Essa ausência de escolas impediria a propagação de uma língua de sinais. Na segunda metade do século XVIII, com a fundação, pelo abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789), em 1760, da Institution Nationale des Sourds-Muets – que a partir de 1791 foi denominada Institut National des Jeunes Sourds de Paris – é que se inicia a propagação da língua de sinais no ensino de surdos. Além dessa instituição para surdos-mudos, ocorre a fundação, em 1791, da Institution Royale des Jeunes Aveugles, pelo educador Valentin Haüy (1745-1822).

O estabelecimento dessas instituições, além de outros acontecimentos, deu origem ao que hoje passou a se chamar de Educação Especial, com destaque para os estudos desenvolvidos pelo médico Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), que foi considerado o fundador dessa disciplina e pai da Educação Especial por causa de seus relatos sobre um “garoto selvagem de Aveyron” considerado surdo-mudo (Itard, 2001).

O médico tentou estimular o menino – a quem deu o nome de Victor – a ter uma vida social e ensiná-lo a falar e a realizar atividades básicas, como usar pratos e talheres. Parece que Itard conseguiu ensinar algumas “habilidades básicas na vida, mas [o garoto] nunca se tornou ‘normal’” (Smith, 2008, p. 32). Na atualidade essas habilidades são chamadas de habilidades da vida diária – o termo atividades da vida diária (AVD) “engloba as atividades mais frequentes que são realizadas por um sujeito, estando relacionado com o familiar, com os afazeres diários, com o cotidiano, com as necessidades humanas, com a independência e com o uso do tempo” (Ayuso, 2007, p. 269).

A questão que se coloca em discussão é: Por que na Europa, no século XVIII, algumas personalidades do clero (abade L'Epèe), da educação (Valentin Haüy) e da medicina (Gaspard Itard) se interessaram por esse campo de estudo que passou a ser chamado de Educação Especial? Para responder a essa pergunta é preciso retomar questões filosóficas predominantes no século XVIII, como as que levantavam as seguintes dúvidas: O pensamento é anterior à linguagem? Pode existir ser humano sem linguagem? As respostas dadas remetem ao contexto histórico do século XVIII, em que se consolidou a atividade de leitura com o crescimento da cultura letrada, ampliada, sobretudo com a propagação do texto impresso e com a consolidação do gênero discursivo “romance” (Davis, 1995a). Na explicação desse autor: “Uma parte dessa diferença tem a ver com o fato de que, para se tornarem leitores, as pessoas no século XVIII tiveram que se tornar surdas, ao menos culturalmente falando” (*idem*, p. 62).

Outra explicação dessa feita para elucidar a origem da preocupação da Igreja para com a educação de surdos é a de que era preciso salvar uma alma que estava na ignorância da religião. Assim, a língua de sinais que surgiu nos mosteiros medievais pode estar relacionada com a concepção religiosa de imitar a vida de martírio dos primeiros cristãos, com votos de pobreza, castidade e obediência, associados ao isolamento social, à vida asceta, ao jejum, ao trabalho árduo e ao silêncio – e este “tinha a função de apagar as lembranças da vida pregressa”, uma vez que o “contato com o mundano contaminava a alma” (Reily, 2007, p. 312).

A fundação dessas duas escolas de surdos-mudos e de cegos pode ser explicada também por uma corrente ideológica da época que sintetiza todas as abordagens, o Iluminismo, dos teóricos da burguesia, principalmente Montesquieu, Voltaire, Diderot, D'Alembert, Rousseau e Adam Smith, nos séculos XVII e XVIII, reunindo diversas tradições filosóficas, correntes intelectuais e atitudes religiosas. Segundo Cotrim (2000), o *Iluminismo* estabelecia que todos fossem iguais perante a lei, apesar das diferenças econômicas; que todos tivessem liberdade pessoal e social para realizar seus negócios, sendo irracional a ocorrência de troca e venda de mercadorias apenas por pessoas de uma mesma religião; e que a propriedade privada fosse um direito de que o ser humano poderia dispor livremente. Tal corrente defendia um progresso humano por meio de realizações científicas e tecnológicas, entre as quais a imprensa foi fundamental, uma vez que “livrava o mundo do feitiço, dos mitos, da imaginação” (*idem*, p. 182).

O *ideal iluminista* também contribuiu para a criação das primeiras escolas especiais. No caso dos surdos, são as organizações religiosas que tomam a iniciativa

de educá-los na Europa. Segundo Braddock e Parish (2001), foi o clérigo Juan Pablo Bonet (1573-1633), em Madri, em 1620, quem editou a primeira obra na área de surdez: *Redação das letras e artes de ensinar os mudos a falar*. Na Alemanha, foi o pastor Samuel Heinicke (1727-1790) o fundador das primeiras escolas para surdos. A ele é atribuída a criação do “método alemão” de oralização do surdo, que não permitia o uso de sinais – premissa principal do que passou a ser chamada de oralismo – em oposição ao método francês, de L’Epeé.

A intencionalidade de educar valendo-se de gestos, de propiciar uma profissão, marca o início da implementação dos ideais de “igualdade”, de religiosidade, de considerar esses indivíduos como fazendo parte da sociedade, podendo ser educados, alfabetizados.

Além desse fator cultural explicitado, a Educação Especial, em particular a de surdos, foi influenciada em seu início pelos interesses religiosos. No século XVIII, viu-se a propagação gradual de escolas residenciais para pessoas surdas-mudas e cegas (Braddock; Parish, 2001). Em nome de uma instituição religiosa, são criadas escolas residenciais para a educação de pessoas surdas, com a elaboração de pedagogias e de métodos específicos para trabalhar a aquisição da escrita com esses sujeitos.

A FUNDAÇÃO DO INES E AS PRIMEIRAS DISCIPLINAS CURRICULARES

A institucionalização da Educação Especial teve início no Brasil com a fundação do Instituto Real dos Jovens Cegos, em 1854, e com a fundação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, em 1857. Solange Rocha (2009) esclarece que o INES teve as seguintes denominações:

- 1) de 1856 a 1857 – Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos;
- 2) de 1857 a 1858 – Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos;
- 3) de 1858 a 1865 – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos;
- 4) de 1865 a 1874 – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos;
- 5) de 1874 a 1890 – Instituto dos Surdos-Mudos;
- 6) de 1890 a 1957 – Instituto Nacional de Surdos-Mudos;
- 7) desde 1957 – Instituto Nacional de Educação de Surdos.

O atendimento de pessoas “fora dos padrões de normalidade”, segundo Jannuzzi (2004, p. 9), teve início nas Santas Casas de Misericórdia, desde o século XIX. Essa autora cita uma lei do ano de 1828 que ordenava a criação das “rodas de expostos” para acolhimento “de crianças com alguma anomalia, ou cujos responsáveis não os desejavam ou estavam impossibilitados de criá-los, por vários motivos”.

Jannuzzi (2004) explica que a criação do Instituto Real dos Jovens Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), foi em virtude das influências de José Francisco Xavier Sigaud, médico pessoal do imperador Pedro II e de José Álvares de Azevedo. Esse era um jovem cego que estudou dos 10 aos 16 anos no Instituto dos Meninos Cegos de Paris, entre 1844 e 1950, e, ao voltar ao Brasil, em 1851, com

apenas 17 anos, traduziu a obra do autor francês J. Guadet,² *O Instituto dos Meninos Cegos de Paris: sua história, e seu método de ensino*. Ao tomar conhecimento dessa obra, o médico imperial entrou em contato com o tradutor e solicitou que ele alfabetizasse sua filha Adele Marie Louise, que também era cega.

José Álvares Azevedo foi um grande divulgador do sistema Braille e, interessado em criar uma escola para jovens cegos no Brasil, viu confluir os seus ideais aos do Dr. Sigaud, e ambos obtiveram o apoio do imperador para esse propósito que redundou na fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 17 de setembro de 1854. Infelizmente José Álvares de Azevedo não pôde ver sua proposta ser concretizada, pois falecera seis meses antes. Então Sigaud é nomeado o primeiro diretor do Instituto (Lemos, 2003).

Já a fundação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos – primeira denominação do INES – ocorreu em virtude da vinda ao Brasil, entre os anos de 1850 e 1855, de Edouard Hüet³ (1822-1882), primeiro gestor e professor de surdos no Brasil. Esse nobre francês, com surdez adquirida aos 12 anos, provavelmente em decorrência do sarampo, era ex-aluno do Instituto Nacional de Surdos de Paris e, chegando ao Rio de Janeiro, apresentou-se ao imperador D. Pedro II com uma carta de recomendação do ministro da Instrução Pública da França, com a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil. De posse dessa carta, o influente Marques de Abrantes apresenta Hüet ao imperador D. Pedro II (Jannuzzi, 2004; Oviedo 2007; Perlin, 2002; Pinto 2007). Além da carta, “Hüet parece ter tido,

2 O nome do autor e o título dessa obra têm sido referidos em estudos do campo da Educação Especial no Brasil como sendo, respectivamente, J. Dondet e *História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris*. Contudo, o nome correto do autor é J. Guadet e do livro, *O Instituto dos Meninos Cegos de Paris: sua história, e seu método de ensino* (Guadet, 1851). Acreditamos que isso se deva a um equívoco registrado na obra clássica de Jannuzzi (2004, p. 11), e que daí por diante foi reproduzido em inúmeros textos escritos no Brasil. Atualmente o texto integral dessa obra pode ser consultado *on-line* na Biblioteca Brasileira de Guita e José Mindlin (Biblioteca..., 2014), abrindo novas perspectivas para estudos no campo da Educação Especial, notadamente para aqueles que se interessam pela reconstituição histórica dessa área no país. Outro aspecto que vale a pena ser investigado com mais profundidade é a biografia do próprio José Álvares de Azevedo. O que há disponível é apenas um texto curto de Lemos (2003), reproduzido no *site* do IBC, informando que José Álvares de Azevedo nasceu no Rio de Janeiro (8 de abril de 1834) e faleceu de tuberculose (17 de março de 1854) com quase 20 anos. Sobre sua filiação, consta somente o nome de seu pai, coincidentemente o mesmo do célebre poeta da segunda geração romântica brasileira, Manoel Álvares de Azevedo (1831-1852), o que nos instiga a conhecer mais sobre o parentesco entre essas famílias. Além disso, consta também referência ao “Dia Nacional do Braille”, instituído no Brasil pela lei n. 12.266, de 21 de junho de 2010 (Brasil, 2010), e comemorado anualmente em 8 de abril, em alusão à data de nascimento de José Álvares de Azevedo; contudo, o texto da lei não faz referências a esse que é considerado o patrono da educação dos cegos no Brasil.

3 É válido notar, conforme assinalou Oviedo (2007), a existência na literatura científica brasileira de diferentes grafias do nome de Hüet, tais como: Eduard Hüet (Oviedo, 2007), Edouard Hüet (Jannuzzi, 2004); Ernest Huet (Pinto, 2006); Ernesto Hüet (Corrêa, 2010); Hernest Huet (Oliveira, 2012; Goldfeld, 2011).

até mesmo, uma relação pessoal com o próprio Imperador do Brasil, Dom Pedro II”, pois “esse nome foi dado ao segundo filho de Hüet, e dizem que o menino era afilhado do Imperador” (Oviedo, 2007, p. 3).

Tudo indica que foi a partir de uma ação de um surdo oralizado, e em razão de sua amizade com o imperador, que se constituiu uma comissão “com figuras importantes do império a fim de promover a fundação de uma escola para a educação de pessoas surdas” (Rocha, 1997, p. 5). A criação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos representou a possibilidade de reconhecimento como pessoas de direito a uma escolarização, o que antes era desconsiderado pelo governo. Com a criação do Collégio, os surdos deixaram de ser menos invisíveis para a sociedade.

Trechos da carta de Hüet ao imperador brasileiro (Oviedo, 2008, p. 1) apontavam as condições para admissão no Instituto, duração e matéria dos estudos a serem ministrados:

[...] 3° Uma pensão estará disponível para qualquer pessoa surda-muda entre sete e dezesseis anos que possua um certificado de vacinação. 4° A duração dos estudos é de seis anos completos. 5° oito horas diárias são dedicadas às aulas e quatro horas para o trabalho manual, distribuídas de modo que sirvam como lazer e distração entre os estudos. 6° As matérias de estudo são principalmente a história, o catecismo, a aritmética, a geografia, a agricultura teórica e prática, e principalmente, a língua usual, que, para os surdos-mudos, é o conhecimento mais difícil de ser adquirido.

As disciplinas que constavam do programa de ensino de Hüet no Collégio Nacional para Surdos-Mudos eram: “Língua Portuguesa; Aritmética; Geografia; História do Brasil; Escrituração Mercantil; Linguagem articulada (aos com aptidão); Leitura sobre os lábios e Doutrina Cristã” (Rocha, 1997, p. 5). Como se vê, no início houve a preocupação com o ensino de conteúdos escolares. Segundo Pinto (2006, p. 4), essas disciplinas tinham “o objetivo de difundir e unificar a língua nacional, propagar a religião, o ensino da leitura e escrita, além de uma moral atrelada às visões das classes senhoriais”. Nessa época, o método era individual: “[...] não importando se era apenas um aluno ou um grupo de alunos. O professor se dirigia a um aluno de cada vez” (Rocha, 2007, p. 25), com aulas que ocorriam das 10 às 12 horas e das 15 às 17 horas, em um curso tinha a duração de cinco anos, sem o objetivo de propiciar a seriação dos alunos.

Ao traçar um paralelo entre o que era ensinado na época do Império no Instituto de Surdos-Mudos e no Instituto de Cegos – atual INES –, que foi fundado com um curso de oito anos, verificamos que

Nos três primeiros anos: leitura, escrita, cálculo até frações decimais, música e artes mecânicas adaptadas à idade e força dos meninos. Na leitura, se compreende o ensino do catecismo. No quarto ano: gramática nacional, Língua Francesa, continuação de aritmética, princípios elementares de geografia, música e ofícios mecânicos. Do quinto ano em diante, além das matérias do ano antecedente, o ensino de geometria plana e retilínea; de história e geografia antiga, média e

moderna; e leitura explicada dos evangelhos. No último ano: história e geografia nacional e o aperfeiçoamento da música e dos trabalhos mecânicos para os quais maior aptidão tivessem mostrado os alunos. (Instituto Benjamin Constant, 2007, p. 80)

No caso, o método de Hüet incluía o uso de sinais datilológicos para a aquisição da linguagem escrita e a leitura labial “aos que tivessem aptidão” (Rocha, 1997, p. 5), ou seja, trabalhava a aquisição de palavras utilizando o alfabeto feito com as mãos e, aos que tivessem alguns resíduos auditivos, desenvolvia a linguagem oral, articulada.

Conforme Oviedo (2007, p. 3) relata, os primeiros alunos eram submetidos a avaliações públicas, pois “o instituto começou com sete estudantes, que recebiam aulas em Língua de Sinais Francesa e que Hüet se propôs a alfabetizar no português. Dois anos após o início das aulas, os estudantes já estavam em condições de se apresentar aos examinadores públicos”. Eram poucos os alunos que frequentavam as aulas: sete meninos na idade de 7 a 17 anos, seis dos quais eram “mantidos pelo Imperador, pelo convento, pelo mosteiro, e um pela própria família” (Rocha, 1997, p. 6).

Os alunos surdos aprendiam sinais da língua de sinais francesa e foram instruídos com base no alfabeto datilológico para se ensinar a escrita da língua portuguesa e ajudar na pronúncia da fala. E, desde o início, ocorre a polêmica entre ensinar conteúdos escritos, com alguma permissão ao uso de sinais, ou ensinar a oralizar, a ler os lábios e a pronunciar vocábulos.

Hüet dirigiu o Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos desde a sua fundação, em 1857, até 1861. Uma primeira versão para sua saída, fornecida por Rocha (1997), é a de que esta teria sido ocasionada por conflitos conjugais, financeiros e intrigas pessoais com o Marques de Olinda. Uma segunda versão complementar é dada por Oviedo (2007), ou seja, a aceitação de Hüet a um convite para fundar uma escola de surdos no México. Há ainda a versão de Jannuzzi (2004, p. 4) de que Hüet fora contratado pelo governo e, ao término do contrato, “vendeu seus direitos relativos ao instituto ao governo imperial por 2:744\$680 (2 contos, 744 mil e 680 réis)”.

AS ALTERAÇÕES PARA DISCIPLINAS LIGADAS À AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Com a saída de Hüet da direção da Collégio Nacional para Surdos-Mudos, ocorrem alterações das disciplinas anteriormente desenvolvidas no Instituto. Em 1867, foi retirada a disciplina leitura labial e acrescentadas leitura escrita, geometria elementar, desenho linear, francês e contabilidade. Foi mantido o ensino da língua portuguesa, da geografia e da doutrina cristã, todas ligadas à aquisição da escrita (Rocha, 1997).

O período da predominância do ensino da escrita ocorre até 1871. Nesse ano, foi reintroduzido o ensino da oralidade para os surdos mais aptos. E, mais tarde, em 1873, o regimento interno é alterado para recolocar a disciplina “leitura sobre os lábios” com a figura do repetidor da turma, que tinha a missão de “assistir

e depois repetir as lições do professor; acompanhar, pernoitar; corrigir os exercícios, substituir professores; realizar a desmutização do aluno” (*idem*, p. 7).

Com a alteração do regimento, instaura-se o pressuposto do *ensino profissionalizante* – o qual vigorou até o século XX, quando, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), e isso significou que os alunos deveriam aprender um ofício, e consequentemente houve a inclusão no Instituto de uma disciplina direcionada para a aquisição de um ofício.

Esse fato aconteceu em virtude das necessidades e transformações do mercado de trabalho, com reflexos no campo da educação. A realização de um ensino profissionalizante nas instituições públicas, a exemplo do que ocorrera no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, decorreu da concepção de que, enquanto as classes médias e altas tinham como meta a universidade, cabia às classes inferiores a aquisição de uma profissão.

O diretor da época, Tobias Leite, indicado por Benjamin Constant, líder republicano, que dirigia na época o Instituto de Cegos, tomou a iniciativa de colocar em prática o ensino agrícola e, “para tanto, mandou preparar num terreno anexo ao jardim do Instituto uma pequena horticultura, onde os alunos pudessem aprender atividades agrícolas, servindo de base para uma futura atividade econômica” (Rocha, 2007, p. 40).

E, no caso dos surdos-mudos, a profissão disponível na gestão de Tobias Leite (1868-1896) era no campo, pois em sua concepção

[...] o objetivo não era o de formar homens letrados. Sendo de classes de baixa segmentação econômica, seria melhor oferecer-lhes o ensino agrícola pelas características do Brasil e, também, como médico que era, argumentava achar a vida no campo mais saudável para o surdo. Nas cidades só lhes restavam a profissão de artista ou de operários, o que segundo ele, tornava-os vulneráveis à exploração de chefes de oficinas ou de empresários cruéis. No campo, com a vida mais calma, estariam protegidos. (Rocha, 2009, p. 49)

No caso do surdo, era preciso adquirir uma profissão e tornar-se um ser humano produtivo, fazendo parte do mercado de trabalho, mesmo que isso significasse ser explorado com baixos salários, não ter consciência crítica em relação ao trabalho realizado e estar reduzido a uma única escolha, no caso, o trabalho no campo.

Posteriormente, no período que vai de 1871 a 1910, e em decorrência da saída de Tobias Leite do Instituto, o ensino da modalidade oral (para os mais aptos), da escrita e da profissionalização se fortalecem. Para isso, assumiu a cadeira de Linguagem Articulada, em 1873, um professor que irá se destacar com os feitos que alcança na oralização dos surdos. Trata-se do famoso professor Candido Jucá (1865-1929), que atuava no Instituto de Surdos-Mudos e no Colégio Pedro II, e que ficou conhecido por seus conhecimentos fonéticos e por desenvolver a capacidade de leitura labial em seus alunos surdos. Segundo Rocha (*idem*, p. 52).

Jucá foi bastante ousado em relação ao ensino de língua em sua época. [...] Ele invertia o processo e partia da frase para ensinar a língua. O sucesso de seu

trabalho foi registrado no *Jornal do Comércio* do dia 5 de dezembro de 1898. Consta que, na presença do então ministro Epiácio Pessoa, um aluno de nome Laurindo repetiu uma quadra de Casimiro de Abreu, lendo dos lábios do professor.

Foi Cândido Jucá quem restabeleceu a cadeira ou disciplina de Linguagem Articulada, ministrada aos alunos “que se mostrarem aptos a recebê-la” (Rocha, 1997, p. 13), e, portanto, não extensiva a todos os alunos do Instituto.

A era pós-Hüet, com influências de Tobias Leite e Cândido Jucá no Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos parece ter sido entremeada entre atitudes de normalidade e de diversidade na educação do indivíduo surdo, particularmente com a retirada e posterior volta da disciplina Leitura Labial, impondo a modalidade oral para os mais aptos.

O MÉTODO ORAL PURO

A cadeira ou disciplina de Linguagem Articulada, com o decreto n. 6.892 de 19 de março de 1908, acirra o debate com a cadeira de Linguagem Escrita. Essa disputa entre as disciplinas dura três anos, a cadeira de Linguagem Escrita perde espaço no embate com um novo decreto, n. 9.198, de 12 de dezembro de 1911, que em seu artigo 9º estabelece: “O método oral puro deve ser adotado em todas as disciplinas” (*idem, ibidem*). É a fase do oralismo que chega a sua oficialização.

Ao que parece, essa fase do oralismo “puro” perdurou oficialmente por nove anos, de 1911 a 1920, estabelecendo como regra a proibição do uso de sinais na prática docente. Skliar, Massone e Veinberg (1995, p. 14) definem o oralismo pelas características negativas dos surdos:

A educação converte-se em eminentemente terapêutica, o objetivo do currículo escolar é dar ao sujeito o que lhe falta: a audição e sua derivada – a fala. Os surdos são considerados enfermos reabilitáveis, e os intentos pedagógicos são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico cujo fim é unicamente a ortopedia da fala.

O método oral puro ocorreu em virtude da repercussão do congresso de Milão. Nesse evento, realizado na Itália, no período de 6 a 11 de setembro de 1880, ocorreu uma votação em que professores surdos, em minoria, foram derrotados pela maioria de professores ouvintes, aprovando o privilégio da modalidade oral em detrimento da língua de sinais na educação de surdos (Sá, 1999). Essa proibição de uso da língua de sinais deu origem ao que se passou a chamar de oralismo.

Esse fato histórico serviu de argumento para uma representação de opressão da comunidade surda no mundo todo, pois se estaria proibindo o uso da língua de sinais. Nos estudos de Skliar, esse período de opressão perdurou por 100 anos, de 1880 a 1980, quando a lógica de opressão da língua de sinais passou a ser revertida.

Um exemplo de programa da disciplina Linguagem Articulada foi o desenvolvido em 1913 pelo professor Manoel Dantas Sobrinho, o qual incluía “Gramática

imitativa e progressiva; leitura sintética nos lábios; educação da vista; educação do tato; preparo dos órgãos respiratórios, preparo dos órgãos da articulação da palavra e desmutização” (Rocha, 1997, p. 14).

Nesse período de apogeu do método oral puro é possível caracterizar com proeminência a atitude de *normalizar* o indivíduo surdo.

OS DEPARTAMENTOS: ORAL E SILENCIOSO

A partir da gestão dos médicos otologistas Dr. Armando Lacerda e Dr. Henrique Mercaldo (1930-1947), retoma-se a disputa pelas cadeiras que propunham diferentes métodos de ensino aos surdos. Dessa feita, são criados no Instituto Nacional de Surdos-Mudos dois departamentos, o Oral e o Silencioso. A existência do Departamento Silencioso, no INES, pode ser um argumento que depõe contra a proibição da língua de sinais e os chamados 100 anos ininterruptos de oralismo.

Na gestão do Dr. Armando Lacerda, ou melhor, em 1931, a poeta Cecília Meireles visita o Instituto e publica em “Página de Educação”, no Jornal *Diário de Notícias* (Meireles, 1931, p. 7), uma reportagem que explica a função desses dois departamentos:

O primeiro, subdividido em duas seções: a oral, só labial, compreendendo linguagem articulada e leitura labial, destinada aos surdos totais de inteligência normal entrados antes dos 9 anos, e aos semimudos, que não são congênitos; a acústico-oral, destinada aos semissurdos. O segundo, compreendendo a linguagem escrita, é destinado aos retardados de inteligência e aos surdos entrados depois dos 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. Isto 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.

A comparação é explícita entre inteligência normal e os retardados de inteligência. Outro ponto é a caracterização da língua de sinais, que se destaca como espontânea, contaminadora, instintiva e deficiente.

Portanto, ressaltam-se as caracterizações normalistas feitas aos alunos pela instituição, uma vez que nos departamentos criados se estabelecia a seguinte estrutura: “O primeiro compreendendo linguagem articulada e leitura labial destinada aos surdos profundos de inteligência normal [...] O segundo compreendendo a linguagem escrita aos retardados de inteligência” (Rocha, 1997, p. 17).

Rocha (2007, p. 69-70) faz outras caracterizações do Instituto, ao assinalar que, até meados dos anos 1930,

Não havia carteiras individuais, mas uma mesa longa retangular com capacidade para oito alunos. O repetidor ficava em uma das laterais repetindo as lições dadas pelo professor mais gabaritado. O foco era o desenvolvimento da linguagem e o ensino não era organizado por disciplinas. A professora Léa descreveu uma

atividade do repetidor: o professor gabaritado dava-nos instruções diárias de ensinar, por exemplo, o nome dos objetos, os pronomes e os verbos mais usados.

A PEDAGOGIA EMENDATIVA

A função do professor, portanto, centrava-se em sua atuação com a entrada dos elementos gramaticais: cabia ao professor e ao “repetidor” o trabalho com as classes de palavras. No exemplo dado por Rocha (*idem*), o que se percebe é a intenção de que as classes de palavras fossem assimiladas pelo aluno, supondo que dessa forma ocorreria a apropriação das próprias palavras.

Esse período que inicia em 1930 teve como objetivo “emendar” o surdo. A política de atendimento às pessoas ditas anormais foi nomeada de *ensino emendativo*: “A expressão *emendativo*, do latim *emendare*, significa corrigir falta, tirar defeito, [...] suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais” (Jannuzzi, 2004, p. 70). No modelo ideológico da *normalidade*, o ensino emendativo considerou a deficiência auditiva associada unicamente ao desenvolvimento dos órgãos fonatórios, com a proibição do uso de gestos em sala de aula.

Tal ideologia partia do preceito de que os surdos “serão sempre uma diversidade, subconjuntos de pontos na superfície de um gráfico que gradua diferenças audiométricas – uma diferença para menos nos valores pontuados pela curva do sino” (Souza; Gallo, 2002, p. 41).

O *ensino emendativo* foi institucionalizado, segundo Jannuzzi (2004, p. 108), pelo decreto-lei n. 20.826/1931, que designou os estudantes como anormais físicos (débeis, cegos, surdos-mudos), anormais de conduta (delinquentes, perversos, viciados) e anormais de inteligência, “aconselhando escolas especiais para algumas dessas deficiências”. Tal institucionalização significou, no caso dos surdos, a centralização da prática docente em desenvolver a linguagem oral e a fornecer uma habilitação profissional, institucionalizando papéis a serem cumpridos pelos docentes na Educação Especial: serem reabilitadores da fala.

O trabalho do professor especializado, agente do *ensino emendativo* na época, dava-se por meio de vários diagnósticos, que eram feitos por vários especialistas que estabeleciam uma forma de tratamento eficaz. Esse trabalho, que leva em conta os diagnósticos, assemelhava-se ao que é realizado por um especialista da saúde em um Centro de Reabilitação da fala.

A provável justificativa para a implementação das *escolas emendativas* e centros de reabilitação foi a demanda da “necessidade de escrever e contar para ocupar os novos empregos na indústria ou morar nas cidades onde tais indústrias geralmente se localizavam” (*idem*, p. 80). As escolas e clínicas de reabilitação públicas ou privadas pretendiam emendar o deficiente para que ele trabalhasse na indústria.

A posse de Ana Rímoli Doria, em 1951, como gestora do INES – cargo no qual permaneceu até 1961 – representou o apogeu do *ensino emendativo* no Brasil. Segundo essa gestora, “a mecânica da fala deve ser ensinada à criança antes mesmo de qualquer outra noção ou conhecimento; só depois de razoável domínio

desta, serão assimiladas as demais noções que fazem parte do currículo do curso primário” (Doria, 1961, p. 207). O processo pedagógico utilizado, na época, levava em conta, portanto,

[...] os resultados dos testes psicológicos, os quocientes de inteligência, a imitação da capacidade auditiva, o equipamento hereditário geral, a situação especial do panorama da surdez, a situação física, a acessibilidade ao treinamento, à educação, os testes visuais, as reações cinéticas, o senso de ritmo da criança e o meio em que ela vive, sobretudo porque a ausência de um desses elementos poderá prejudicar seriamente o seu progresso. (*idem*, p. 313-314)

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DO SURDO

Eram poucas as escolas destinadas aos surdos até 1950, localizadas principalmente no Sudeste do país. Segundo Rocha (2009), somente em 1950 é que são descentralizadas as atividades do INES, com o estabelecimento de um curso normal de quatro anos para formação de docentes, de cursos de especialização na educação de surdos e da Campanha Nacional de Alfabetização que implicaria a criação de escolas em outras regiões do país, onde houvesse necessidade e onde existissem professoras formadas. Essas ações colocadas em prática na gestão de Ana Rímoli estavam imbricadas: professores eram formados para atuar em escolas que eram criadas nos estados, com as campanhas de educação dos surdos.

Enquanto o INES promovia essas iniciativas de formação, internamente também passava por mudanças. A principal é a do nome: de Instituto Nacional de Surdos-Mudos para Instituto Nacional de Educação de Surdos, isso em 1957, ano de comemoração do seu primeiro centenário (Rocha, 2007). A mudança de nome trazia o discurso de que os surdos não são mudos, indicando que podiam ser oralizados e perder a mudez.

As campanhas, não apenas de surdos, mas de cegos e de deficientes mentais, serviram como propaganda do Estado para o sistema de educação e reabilitação dos deficientes, de arregimentação de voluntários, de recolha de doativos e de incentivo à escolarização.

As campanhas realizadas foram as seguintes: Educação do Surdo Brasileiro (CESB, realizada a partir de 1957); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais (CNERDV, realizada em 1958), e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (CADEME, realizada em 1960), conforme Jannuzzi (2004). Tais campanhas foram realizadas no período entre 1956 e 1961, durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek, e produziram concretamente a criação de inúmeras escolas de surdos por todo o Brasil.

Como refere Jannuzzi (*idem*, p. 90), “as campanhas foram extintas pelo governo federal em 1963”. Estávamos na antessala da ditadura militar instituída no país em 1964 e, como afirmam Hayashi e Vicino (2007), o governo militar promoveu a repressão aos movimentos organizados e a tortura aos opositores do regime que

questionavam o modelo desenvolvimentista de favorecimento à burguesia com a entrada de capital estrangeiro e a instalação de indústrias de base. Com isso os movimentos populares foram abafados e as campanhas de alfabetização implantadas pelo regime militar. Como argumentam Coelho e Hayashi, (2011), nessa época os acordos de financiamento da educação brasileira firmados pelo governo militar por meio do Ministério da Educação e da United States Agency for International Development (acordos MEC/USAID) abrangeram todo o sistema de ensino brasileiro, desde o ensino primário ao superior, e atingiam também o funcionamento do sistema na administração, planejamento e treinamento de professores e técnicos, atingindo igualmente a produção e distribuição de livros técnicos e didáticos.

A partir da segunda metade dos anos 1960 assiste-se a um período de propaganda da educação do surdo e da formação de professores para atuar nas novas escolas especiais que tinham sido fundadas, entre as quais, uma no estado do Pará, a Escola Especial “Astério de Campos”. Um dos *slogans* da Campanha para Educação do Surdo Brasileiro tinha os seguintes dizeres: “Criança ou adulto. Qualquer mudo falará. Leve-o à professora especializada. Ele aprenderá pelos meios modernos de ensino. Ela o tornará feliz!” (Rocha, 2007, p. 97). Aqui está explícita a função do professor: fazer o surdo falar. E mais: torná-lo feliz, decorrente do ensino da fala, além da, por suposição, generalização normalizadora de só quem fala é feliz e ser surdo é ser infeliz. Essa visão também está implícita no *Hino ao Surdo Brasileiro*, composto por Ana Rímoli em parceria com Astério de Campos (Rocha, 2009, p. 75-76):

Em nossa Pátria queremos
 Dos surdos a Redenção;
 Aos surdos todos levemos
 As luzes da Educação.
 Não mais o ensino antiquado
 Nos simples dedos das mãos;
 Com um processo avançado,
 Salvemos nossos irmãos!
 Oh! Felizes os que aprendem,
 Sem poderem mesmo ouvir;
 Com olhos a Fala entendem,
 Na Esperança do Porvir!
 Os mudos podem falar:
 São, de certo, iguais a nós;
 Compreendem pelo olhar:
 Aos surdos não falta a Voz.
 Avante, Mestres, avante!
 Com orgulho prazenteiro,
 Lidemos, a todo o instante,
 Pelo surdo brasileiro!
 A Escola combate a Dor;
 Enche o Espírito de Luz;

Instrução é Luz de Amor;
Amemos como Jesus!
Quem luta pela Instrução,
Debaixo de um céu de anil,
Trabalha, de coração,
Pelo povo do Brasil!

O hino foi criado em 1961 para fortalecer a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, e nele o termo “surdo-mudo” não aparece mais, apenas “surdo”. Também se faz propaganda de um ensino moderno em substituição ao “ensino antiquado/ nos simples dedos das mãos”, ou seja, não será usado os “dedos” ou as “mãos” no ensino, e sim a “boca”, símbolo da fala, que fará o surdo falar. Aqui está o pressuposto da campanha: a proibição da língua de sinais, que deve ser substituída pela língua oral. Além disso, como comenta Nascimento (2002, p. 64) o *Hino ao Surdo Brasileiro* constitui-se em “uma preciosidade discursiva, que revela a imposição da linguagem do ouvinte sobre o surdo, não só pela materialidade (o que diz), mas por sua forma irônica, ou seja, um hino, que jamais seria ouvido por um surdo”.

Isso implica que o objetivo principal do ensino do surdo continuava a ser pautado pela busca de tratamentos que suprissem as *anormalidades*, as enfermidades, as degenerescências, os defeitos, os quais deveriam ser superados “adaptando o educando ao nível social dos normais” (Januzzi, 2004, p. 97). Uma demonstração da combinação entre ensino e atendimento médico eram as práticas que ocorriam nas escolas especiais onde existiam enfermarias para aplicação de curativos, injeções, vacinações e a realização de exames clínicos de laboratório e audiometria, além de tratamento de fisioterapia (*idem*).

A perspectiva *emendativa* foi colocada em prática no país até o final da década de 1960.

A COMUNICAÇÃO TOTAL

Nos anos 1960, os sinais falados por surdos começam a ter estatuto de língua e passam a ter suas gramáticas descritas valendo-se das pesquisas na área de Linguística realizadas na Universidade Gaulladet, Estados Unidos, por William Stokoe (1919-2000), que descreveu a estrutura da American Sign Language (ALS). Stokoe (1978) estabeleceu três parâmetros principais de análise: a configuração de mão, o movimento e o ponto de articulação, por conseguinte a possibilidade de uma descrição fonética, morfológica e sintática por meio desses parâmetros. Esses estudos descritivos possibilitaram maior visibilidade à língua de sinais e propiciaram o surgimento da *comunicação total*, na década de 1970 e, mais tarde, do *bilinguismo*, na década de 1980.

A *comunicação total* acontece em um momento de propaganda da política de integração. Essa política surgiu em 1959, com Bank Mikkelsen – na época diretor do Serviço para Deficientes –, na Dinamarca, país que incluiu em sua legislação o conceito de “normalização”, entendido como “a possibilidade do deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível” (Rodrigues, 2010, p. 16). Mais tarde, esse conceito é teorizado por Bengt Nirge (1969), diretor da Associação

Sueca para Crianças Deficientes. Assim, a “normalização” se estende para outros países da Europa e da América do Norte e, em 1972, no Canadá, com a publicação do primeiro livro sobre o assunto (Wolfensberger, 1972), o que acaba por disseminar esse conceito por todo o mundo. Entre seus objetivos estava oferecer condições de vida, trabalho, educação e lazer em “normais e tão próximas quanto possíveis para todos os cidadãos” (Martins, 1999, p. 135). Os idealizadores desse conceito defendiam que a normalização era um objetivo a ser atingido, e a integração um método de ação para se chegar à pretendida normalização.

No Brasil, a precursora desses modelos foi a professora Ivete Vasconcelos, que tomara conhecimento desses métodos em razão de viagens aos Estados Unidos, conforme refere Rocha (1997). O modelo de estimulação precoce foi colocado em prática oficialmente no INES em 1975, com atividades de estimulação sensorial da fala e da audição. Já o modelo da comunicação total caracterizou-se por usar todas as formas de comunicação possíveis, inclusive o que se chamou de *português sinalizado*, para trabalhar a estrutura da língua portuguesa, usando para tal o léxico da língua de sinais. Na prática significou a descaracterização das duas línguas, tanto da língua portuguesa quanto da língua de sinais, pois as possibilidades estruturais da primeira não são fixas, e o contexto mais uma vez não foi considerado, sendo a língua de sinais tratada como fornecedora de vocabulário.

Com a implantação da *comunicação total*, tem-se a atitude de aceitar o uso concomitante de duas modalidades, contanto que não se considere a forma de se expressar do indivíduo surdo como uma língua, com todos os componentes gramaticais. É como se o indivíduo abrisse mão de sua forma de se comunicar em prol de uma estrutura dominante, a da modalidade oral da língua portuguesa. Aqui se tem a atitude da *diversidade* – o indivíduo surdo utiliza os sinais em uma estrutura sintática de prestígio, a da língua portuguesa, ameaçando a estrutura sintática da língua de sinais.

Na teoria, a integração baseou-se no princípio da *normalização* ou do “mainstreaming”, que, como explica Sassaki (1997 p. 32), significava “levar os alunos o mais próximo possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade”, em outros termos, colocar na escola regular.

Segundo Pereira (1998), a política *integracionista* centra-se no professor de ensino especial, que deve dar atendimento “ao aluno com defeito”. Esse atendimento poderia ocorrer na própria escola, em classes especiais, ou salas de reforço, ou ainda nas escolas especiais. Em todos os casos, o objetivo era sanar as dificuldades do aluno e prepará-lo para frequentar a classe regular.

A partir da década de 1980, segundo Martins (1999), com as críticas de que na integração era o aluno quem tinha de se adaptar à escola e de que a escola especial representava um ambiente segregativo, surge o paradigma da *inclusão escolar*, pressupondo mudanças na escola.

O MÉTODO MANUAL

Foi entre os anos de 1982 e 1985 que as mudanças metodológicas começaram a ocorrer no INES.

Em 1982, um dos fatos que contribuíram para a divulgação da língua de sinais foi a novela *Sol de verão*, da Rede Globo, que apresentava um personagem surdo, interpretado por Tony Ramos, e com isso a sociedade e a mídia passaram a ter interesse pela comunicação por meio de gestos (Rocha, 2007). Isso não significou a predominância do método manual. Naquele mesmo ano, o INES funda seu Laboratório de Fonética, tornando-se um “centro avançado de diagnóstico e adaptação de prótese otofônica” (*idem*, p. 117), mais conhecida como aparelho de surdez.

Em 1985, justamente em uma época de efervescência política brasileira – a Nova República –, ocorre a indicação da professora Lenita Oliveira Viana para a direção do INES. Essa professora promove inúmeras alterações na instituição, entre as quais a de “Promover os primeiros cursos de Língua de Sinais no INES ministrados por Fernando Valverde e Lúcia Severo” (*idem*, p. 119). A efervescência política no Instituto deu-se com o debate entre os métodos audiofonatório (sem língua de sinais), a comunicação total e o Grupo Controle, que fazia pesquisas na implementação do ensino por meio da língua brasileira de sinais (Libras).

Outro fator para essas mudanças foi a divulgação do *bilinguismo* na Suécia, onde a língua de sinais foi oficialmente aceita pelo parlamento daquele país, em 1981 (Wallin, 1992). Esse fato influenciou linguistas como Lucinda Ferreira Brito, Eulália Fernandes e Tânia Amara Felipe, passando a divulgar pesquisas relacionadas ao ensino bilíngue de surdos no Brasil.

Do debate entre *oralismo*, *comunicação total* e *bilinguismo* permaneceu a proposta bilíngue. Perdeu força a aquisição da língua oral portuguesa e a Libras recebe o *status* de língua de ensino, ocorrendo a partir de 1993 a contratação de professores que deveriam ministrar suas aulas utilizando a Libras, abrindo espaço para a perspectiva da *alteridade*, sendo que a língua portuguesa passa a ser colocada como segunda língua.

O INES também altera seu currículo para oferecer as mesmas disciplinas das escolas regulares. Ocorre, segundo Rocha (2007, p.131), “a transformação de uma Instituição que tinha como foco o ensino da linguagem escrita e/ou oral e de uma profissão, para o de uma escola com currículo semelhante ao das escolas regulares, cujos alunos são usuários predominantemente de uma língua de natureza visual-motora e ágrafa”.

Em virtude de todas essas transformações e, sobretudo, da legislação federal, em 2006, o INES cria o Instituto Superior Bilíngue de Educação com licenciatura em Pedagogia. Tal graduação é bilíngue (Português/Língua Brasileira de Sinais) para “surdos” e “ouvintes”, promovendo de certa forma uma inclusão ao inverso, uma vez que propicia o acesso de pessoas ouvintes para estudar com surdos na escola especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O INES é uma instituição centenária e iniciadora da educação de surdos no Brasil. Segundo Rocha (1997), foi no espaço do INES que se estabeleceu a gênese da língua de sinais. Não apenas da relação comunicacional por meio do uso de uma língua de sinais, mas também institucionalizou métodos, objetos de ensino, formas de avaliar e os principais discursos a respeito da surdez e da pessoa surda.

Isso indica que a *normalização* do surdo ou, em outros termos, a proibição da língua de sinais, com a intencionalidade apenas de cura da surdez, no INES não se deu de maneira tão profunda ou rigorosa. Não se pode caracterizá-lo como uma instituição normalizadora, uma vez que, durante vários episódios, tolerou-se o uso de sinais, com destaque para os eventos esportivos, como as Olimpíadas Nacionais dos Surdos, em que os profissionais de educação física da Escola Nacional de Educação Física utilizavam a comunicação gestual chamando “para si a responsabilidade de garantir aos alunos os sentidos do que estava sendo dito em linguagem oral pelos ouvintes” (Rocha, 2009). Outro episódio que retrata essa abertura do INES para o uso de sinais envolve a utilização de um filme publicitário da Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, apresentando “imagens do cotidiano institucional [com] os surdos se comunicando através de sinais”, conforme relatado por Rocha (*idem*, p. 82).

Constatou-se que a atitude normalizadora foi substituída pela atitude da diversidade. Em alguns episódios foi permitido o uso dos sinais, desde que estes fossem submissos à língua de prestígio. Em grande medida, a Libras tornou-se mero instrumento para a aprendizagem da língua portuguesa. Isso ocorreu com mais força a partir da década de 1970, quando se começou a utilizar metodologias de comunicação total: a Libras passou a ser usada para se aprender a estrutura da língua portuguesa, particularmente na modalidade escrita.

A tese da *diversidade* parece ter tido mais propagação, lembrando que nessa tese ocorre um discurso falacioso de que a *normalidade* havia acabado – portanto, perdera sua hegemonia – e que a sociedade atual estava atenta à diversidade. Com isso, o pensamento corrente era de que bastaria aprovar a Lei de Libras ou matricular um surdo na escola regular que se resolveria o problema da diferença, quando na realidade o currículo ainda permanece voltado à normalidade, aos mais inteligentes, a um tipo ideal de aluno.

Tais posicionamentos fazem parte de uma política global, denominada de neoliberalismo e de pós-modernidade, em que todos os indivíduos seriam incluídos no mercado consumidor e que, a partir de agora, todos seriam aceitos como expressando diversas formas ou estilos de vida. O discurso passa a ser: “Todos são iguais, apesar das diferenças superficiais de raça, classe ou gênero” (Davis, 2013, p. 3), e a mensagem ideológica desse discurso é a de que não existe mais o indivíduo “normal”, e o importante é aceitar que vivemos com diversos tipos de pessoas.

No entanto, na pós-modernidade continua a escolha dos mais eficientes, continua a valorização da inteligência e do corpo perfeito. As pessoas que possuem uma lesão física, sensorial ou cognitiva continuam sendo excluídas, pois “são vistas a partir do modelo médico-patológico, sem identidade, como um estado de abjeção ou uma condição que necessita de reparação médica ou cura” (*idem*, p. 8).

O discurso que considera a *alteridade* aparece particularmente quando se considera o método manual; quando se considera o “outro”, com suas habilidades e potencialidades; quando se respeita sua forma de falar, que passa a ter estatuto de instrumento de ensino e aprendizagem. A Libras não serve apenas para aprender português, serve, em primeiro lugar, para compreender o mundo, para intervir nesse mundo e, em segundo lugar, para traduzir os textos orais e escritos da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. O amigo. Tradução de Bernardo Romagnoli Bethonico. Revisão de Marcos Visnadi. *Caderno de Leituras*, [S.l.]: Chão da Feira, n. 10, p. 1-8, set. 2012. Disponível em: <<http://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2015/06/cad10.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2014.
- AYUSO, D. M. R. Actividades de la vida diaria. *Anales de Psicologia*, Murcia (Espanha): Universidad de Murcia, v. 23, n. 2, p. 264-271, 2007.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BETTO, Frei [Carlos Alberto Libânio Christo]. Pós-modernidade e novos paradigmas. *Reflexão*, São Paulo: Instituto Ethos, v. 1, n. 3, p. 1-13, nov. 2000.
- BIBLIOTECA BRASILIANA GUITA E JOSÉ MINDLIN. Acervo digital. 2014. Disponível em: <<https://www.bbm.usp.br/>>. Acesso em: mar. 2014.
- BRADDOCK, D. L.; PARISH, S. L. An institutional history of disability. In: ALBRECHT, G. L.; SEELMAN, K. D.; BURY, M. (Eds.). *Handbook of disability studies*. Thousand Oaks: Sage, 2001. p. 11-68.
- BRASIL. Decreto n. 6.892, de 19 de março de 1908. Aprova o regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro. Seção 1, 28 mar. 1908, p. 2.209. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-6892-19-marco-1908-501484-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 3 ago. 2016.
- _____. Decreto n. 9.198, de 12 de dezembro de 1911. Aprova o regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro. Seção 1, de 29 dez. 1911, p. 16.726. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9198-12-dezembro-1911-520039-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 3 ago. 2016.
- _____. Ministério da Educação e Saúde Pública. Decreto n. 20.826, de 20 de dezembro de 1931. Aprova e ratifica o Convênio entre a União e as unidades políticas da Federação para o desenvolvimento e a uniformização das estatísticas educacionais e conexas. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro. Seção 1, 23 dez. 1931, p. 20.544.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2014.
- _____. Lei n. 12.266, de 21 de junho de 2010. Institui o Dia Nacional do Sistema Braille. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12266.htm>. Acesso em: mar. 2014.
- BUBER, M. *Eu e tu*. Tradução, introdução e notas de Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2012.
- COELHO, M.; HAYASHI, M. C. P. I. Pós-graduação no regime militar: zona franca de produção de conhecimento. *Série-Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, Campo Grande: UCDB, v. 31, p. 193-213, 2011.

- CORRÊA, M. A. M. *Educação especial*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.
- COTRIM, G. *Fundamentos da filosofia: história e grandes temas*. São Paulo: Saraiva, 2000.
- DAVIS, L. J. Universalizing marginality: how Europe became deaf in the Eighteenth Century. In: _____. *Enforcing normalcy: disability, deafness, and the body*. London: Verso, 1995a. p. 50-72.
- _____. Nationalism and deafness: the Nineteenth Century. In: _____. *Enforcing normalcy: disability, deafness, and the body*. London: Verso, 1995b. p. 73-99.
- _____. Constructing normalcy: the bell curve, the novel, and the invention of the disabled body in the Nineteenth Century. In: _____. *The disability studies reader*. 2. ed. New York: Routledge, 2006. p. 3-16.
- _____. The end of normal. In: _____. *The end of normal: identity in a biocultural era*. Ann Arbor-MI: The University of Michigan Press, 2013. p. 1-14.
- DORIA, A. R. F. *Manual de educação da criança surda*. Rio de Janeiro: INES, 1961.
- GUADET, J. *O Instituto dos Meninos Cegos de Paris: sua história, e seus métodos de ensino*. Tradução de José Álvares de Azevedo. Rio de Janeiro: Typographia de F. de Paula Brito, 1851. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/03567200>>. Acesso em: mar. 2014.
- GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2001.
- GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HAYASHI, M. C. P. I.; VICINO, M. L. *Movimento estudantil: história e memória do Centro Acadêmico Armando de Salles Oliveira (CAASO)*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.
- IBC – INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. *150 anos do Instituto Benjamin Constant*. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Monitor Mercantil, 2007.
- ITARD, J. M. Da educação de um homem selvagem: primeiro e segundo relatório. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 123-229.
- JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LEMONS, E. R. *José Álvares de Azevedo: patrono da educação de cegos no Brasil*. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 24, s.p., abr. 2003. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2003_Palavra_Final.rtf>. Acesso em: 3 ago. 2016.
- MARTINS, L. A. R. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. *Educação em Questão*, Natal: Editora da UFRN, v. 8 e 9, n. 2/1, p. 126-141, jul./dez. 1998; jan./jun. 1999.
- MEIRELES, C. Justiça social para a criança brasileira! Percorrendo institutos de proteção e educação especializada para saber como o Brasil cuida da infância mal favorecida. O notável plano médico-pedagógico do Dr. Armando Lacerda, para a remodelação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 14 fev. 1931. Página de Educação, p. 7.

- NASCIMENTO, L. C. R. *Fonoaudiologia e surdez: uma análise dos percursos discursivos da prática fonoaudiológica no Brasil*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2002.
- NIRJE, B. *The normalization principle and its human management implications*. In: KUGEL, R. B.; WOLFENBERGER, W. (Eds.). *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation, 1969. p. 179-195.
- OLIVEIRA, L. A. *Fundamentos históricos, biológicos e legais da surdez*. Curitiba: IESDE, 2012.
- OVIDO, A. *Eduard Huet (1822?-1882)*. Fundador de la educación pública para sordos en Brasil y México. [S.l.]: Cultura Sorda, 2007. Disponível em: <<http://www.cultura-sorda.org/eduard-huet/>>. Acesso em: 25 fev. 2014.
- . *Carta de Eduard Huet (del 22 de junio de 1855) al Emperador Don Pedro II de Brasil, donde le expone sus planes para la fundación de la Escuela de Sordos de Río de Janeiro*. [S.l.]: Cultura Sorda, 2008. Disponível em: <http://dione.cuaed.unam.mx:3003/nramirez/respaldo2015/JSJ/checarjorge/CUESTION_LSM/Huet_Carta_a_Don_Pedro_II.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2014.
- PEREIRA, M. F. F. C. *Apoio educativo e inclusão: as representações dos profissionais*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada, Portugal, 1998.
- PERLIN, G. T. T. História dos surdos. In: ABREU, A. C. (Org.). *Caderno Pedagógico: pedagogia para surdos*. Florianópolis: UDESC, 2002.
- PINTO, F. B. O silencioso despertar do mundo surdo brasileiro. *Fênix: Revista de História e Estudos Culturais*, Uberlândia: NEHAC-UFU, v. 3, n. 2, p. 1-14, abr./jun. 2006.
- . *Vendo vozes: a história da educação dos surdos no Brasil oitocentista*. [S.l.]: Cultura Sorda, 2007. Disponível em: <<http://www.cultura-sorda.org/vendo-vozes-a-historia-da-educacao-dos-surdos-no-brasil-oitocentista/>>. Acesso em: 6 mar. 2014.
- REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 34, p. 308-326, maio/ago. 2007.
- ROCHA, S. Histórico do INES. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do INE*, Rio de Janeiro, p. 1-32, 1997, Edição Comemorativa 140 anos.
- . *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro: INES, 2007.
- . *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. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- RODRIGUES, T. I. C. *Autismo: uma visão do docente*. 2010. Dissertação (Mestrado em Medicina Legal) – Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Porto, 2010.
- SÁ, N. R. L. *Educação de surdos: a caminho do bilinguismo*. Niterói: EdUFF, 1999.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, C. Sobre a anormalidade e o anormal: notas para um julgamento (voraz) da normalidade. In: _____. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-194.

_____.; MASSONE, M. I.; VEINBERG, S. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Revista Infancia y Aprendizaje*, Buenos Aires: Taylor & Francis, v. 2, n. 69/70, p. 85-100, 1995. Disponível em: <<http://virtual.udesc.br/html/surdos/artigos/artigo04.htm>>. Acesso em: 6 mar. 2014.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SMITH, D. D. *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão*. Tradução de Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUZA, R. M.; GALLO, S. Por que matamos o barbeiro? Considerações preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, ano XXIII, n. 79, p. 39-64, 2002.

STOKOE, W. *Sign language structure*. Silver Spring: Listok Press, 1978.

WALLIN, L. O estudo da língua de sinais na sociedade. *Espaço Informativo Técnico-Científico do INES*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 9-42, ago./dez. 1992.

WOLFENBERGER, W. *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972.

SOBRE OS AUTORES

JOSÉ ANCHIETA DE OLIVEIRA BENTES é doutor em educação especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor da Universidade Estadual do Pará (UEPA).

E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

MARIA CRISTINA PIUMBATO INNOCENTINI HAYASHI é doutora em educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da mesma instituição.

E-mail: dmch@ufscar.br

*Recebido em abril de 2014
Aprovado em março de 2015*