

DOSSIÊ TEMÁTICO: A medicalização da educação no Brasil e no Chile: diferentes perspectivas

 <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5858>

MEDICALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE SURDOS: O CASO DO INES POR PROFESSORES E ALUNOS

MEDICALIZATION AND DEAF EDUCATION: THE CASE OF INES BY TEACHERS
AND STUDENTS

MEDICALIZACIÓN Y EDUCACIÓN DE LOS SORDOS: EL CASO DEL INES POR
PARTE DE PROFESORES Y ESTUDIANTES

Aline Lima da Silveira Lage

Instituto Nacional de Educação de Surdos – Brasil

Celeste Azulay Kelman

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil

Resumo: O processo de medicalização da surdez tem na educação um campo rico de discursos e práticas. Apresentamos narrativas de professores e alunos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) nas quais percebemos a medicalização sendo operada. Trata-se de um recorte da pesquisa para tese em Educação que procurou compreender a inserção de surdos como professores no INES. No estudo de caso entrevistamos professores dos quadros de servidores ativos e aposentados, alunos, e realizamos pesquisas bibliográfica e documental. Esclarecemos como compreendemos a medicalização da surdez nas propostas de formação, destacando como se manifestou no INES posteriormente. Recusar a medicalização na surdez significa não impor padrões aos surdos.

Palavras chave: Educação de surdos. Medicalização. Narrativas.

Abstract: The process of medicalization of deafness has in Education a rich field of discourses and practices. We present narratives of teachers and students of the National Institute of Deaf Education (INES) in which we perceive the medicalization being operated. This is an excerpt from the research for thesis in education that sought to understand the insertion of deaf as teachers in INES. In the case study, we interviewed active and retired teachers of the staff and students and conducted bibliographic and documentary research. We clarify how we understand the medicalization of deafness in the training proposals, highlighting how it was manifested in INES afterwards. Refusing medicalization in deafness means not imposing standards on the deaf.

Keywords: Deaf education. Medicalization. Narratives.

Resumen: El proceso de medicalización de la sordera tiene en la educación un rico campo de discursos y prácticas. Presentamos narrativas de profesores y estudiantes del Instituto Nacional de Educación de los Sordos (INES) en las que percibimos la medicalización que se está operando. Esta es una pieza de investigación para tesis en Educación que buscaba comprender la inclusión de sordos como profesores en INES. En el estudio de caso, entrevistamos a profesores de personal activo y jubilado, estudiantes, y realizamos investigaciones bibliográficas y documentales. Aclaremos cómo entendemos la medicalización de la sordera en las propuestas de capacitación, destacando cómo se manifestó más tarde en el INES. Rechazar la medicalización en la sordera significa no imponer estándares a las personas sordas.

Palabras clave: Educación de los sordos. Medicalización. Narrativas.

Introdução

Numa tese em Educação¹, procuramos compreender a inserção de surdos como professores no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), buscando as narrativas dos mesmos. Efetuamos um estudo de caso, valorizando as fontes de memória. Triangulamos dados (MINAYO, 2005) produzidos pelos procedimentos de pesquisa.

Entrevistamos uma professora ouvinte aposentada, formada no Curso Normal oferecido no INES nos anos 1950, que atuou no Instituto como professora e como psicóloga; dois professores surdos que atuaram nas Oficinas Profissionalizantes do INES, dos anos 1950 até os anos 1990; quatro professores que pertencem ao quadro de servidores ativos e foram admitidos mediante o Concurso Público n.º 09/2012; uma dupla de alunos do Colégio de Aplicação e outra dupla e um aluno do Departamento de Ensino Superior (DESU). Além disso, as análises documental e bibliográfica permitiram acessar relatos provocados por outras pesquisas realizadas no Instituto (FREITAS, 2016, p. ex.). Destacamos tensões, impasses e resoluções que nos chegaram por meio das narrativas. As fontes do levantamento bibliográfico foram: Biblioteca Nacional brasileira; base Gallica da Biblioteca Nacional da França; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Avaliamos os resultados alcançados interpretando *Interseções* nas narrativas e rastros deixados pelos surdos desde o século XVI até as narrativas e rastros dos professores surdos do Instituto nos séculos XX e início do atual. Denominamos *Lições* o que assimilamos melhor ou pela primeira vez. Entre elas, identificamos *Dilemas e questões que não ficaram no passado* como a medicalização da surdez. Na tese não foi possível desenvolver o tema, assim, o presente

¹ Tese defendida pela primeira autora, sob orientação da segunda (LAGE, 2019).

texto oportuniza apresentar narrativas de professores e alunos do INES pelos quais se evidencia como a medicalização influenciou a formação oferecida pelo Instituto.

Esclarecemos como compreendemos a medicalização da surdez. Descreveremos como o INES implementou tal processo, segundo os resultados das pesquisas documental e bibliográfica. Finalmente, apresentaremos a narração de professores e alunos do INES presentes nas entrevistas realizadas na nossa e em outras pesquisas (REIS, 1992; FREITAS, 2016), nas quais se evidencia a medicalização bem como pistas para seu enfrentamento.

Medicalização da surdez

Entre os temas nos estudos sobre a surdez que desafiam as concepções evolucionistas sobre tempo e temporalidade estão a medicalização, a aquisição de língua(s) e as mudanças nas filosofias e políticas de formação de surdos; temas interligados neste texto.

É possível pensar numa medicalização do processo educacional que produz “práticas e discursos para determinar formas de pensar e de se comportar, formas de ensinar e de aprender” (REGO MONTEIRO, 2006, p. 41). As pessoas surdas são alvo de discursos e práticas medicalizantes quando à espécie humana se estabelece “padrões contra os quais cada um de nós, nos diferentes tempos e espaços, será confrontado. Este é o sentido mais amplo do conceito” (LAGE, 2016, p. 24). Os surdos organizam sua cognição, em especial, a partir da visão e sentem as vibrações do som; as informações sonoras do ambiente não são captadas pelo nervo auditivo. Para não correremos o risco de servirmos também à padronização, podemos dizer que há pessoas que captam sons em diferentes decibéis, com uso ou não de suportes tecnológicos como próteses e procedimentos cirúrgicos e se identificam como surdos. Eles podem também se considerar deficientes auditivos ou surdos oralizados, surdos que ouvem, entre outros termos. Enfatizamos que medicalizar uma pessoa surda é reduzir a complexidade desse ser a um traço sensorial, demonstrar incapacidade de nos interessar, compreender e interagir com esta diferença; é provocar seu isolamento social e, com ele, solaparmos a sua inteligência e as suas capacidades. Ou seja, naturalizamos “o que, na verdade, é falha do ambiente social” (LAGE, 2016, p. 24). Significar a surdez como doença é o mesmo que compreender todas as experiências com a surdez como anormalidade.

Lobo (2015) nos apresenta os discursos do século XIX e início do XX, no Ocidente, que promoviam essa normalização. Canguilhem (1978 *apud* LOBO, 2015, p. 332) ao tratar da psiquiatria enfatiza que “a anormalidade foi a condição de possibilidade para a constituição da

normalidade, tudo que excedia à ordem dominante, que transbordava dos controles sociais: transgressão necessária à instauração da norma”, bem como à sua manutenção. E os surdos foram objeto das atenções dos médicos e dos educadores; aliás, os especialistas em geral, acumulavam as duas funções.

A surdez foi objeto da medicina teratológica porque era compreendida como um defeito inato, forma parcial de monstruosidade de excepcionalidade humana. A surdez seria a marca de um corpo inferior e incompleto, vista então como degenerescência, ou, na definição do alienista Morel, degradação da natureza original humana. Incluída entre as afecções mentais, os surdos eram comparados ao idiota ou considerados próximos ao imbecil pela ausência de linguagem articulada. As teses anticonsanguinistas, até início do século XX, defendiam que os surdos-mudos não deveriam contrair casamento (LAGE, 2016). Para deixar a condição menor, o surdo deveria falar oralmente e, se possível ter sua audição reabilitada.

A pesquisa bibliográfica também permitiu reconhecer narrativas de surdos e aliados que demonstram resistências à medicalização. Por exemplo, o professor ouvinte Auguste Bébien (1789-1839) que ingressou no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris (INSMP), em 1802, argumentava em favor da língua de sinais, considerada naquele tempo como simples gestos por uma boa parte dos especialistas. Após investigar a trajetória de Bébien, Bertin (2015, p. 258) o considera, admitindo a anacronia no uso do termo, “designer de uma educação bilíngue (língua de sinais - língua francesa), uma orientação pedagógica que os surdos não deixaram de reivindicar e que ainda estão lutando para ser colocada em prática”. Destacamos também a militância e os estudos de Ferdinand Berthier (1803-1886; Figura 1), aluno de Bébien, nomeado Professor Surdo do INSMP em 1829. Entre seus feitos estão: a criação da Sociedade Central de Surdos-Mudos, na qual foi presidente; publicação de livros, a maioria voltado para educação de surdos; integrar o Instituto Histórico da França; e ser correspondente do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (LAGE; KELMAN, 2019).

Figura 1 - Professor Ferdinand Berthier, surdo-mudo



Fonte: Wikipédia

Berthier (1840), ao recordar o abade Charles de l'Épée (1712-1789), um dos pioneiros franceses na educação de surdos da França, apresentou a História da Educação dos Surdos questionando versões canônicas e rememorando narrativas de surdos de diferentes tempos. Questionou o próprio diretor do Instituto, abade Sicard (gestão 1800 a 1822), por “persistir em perceber seus discípulos ignorantes, abaixo dos animais mais estúpidos, e acumular paradoxos sobre paradoxos a fim de demonstrar uma proposição também falsa” (BERTHIER, 1840, p. 11) de que “um surdo-mudo de nascimento (...) [seria] um ser perfeitamente nulo na sociedade, um autômato vivendo, uma estátua” (BERTHIER, 1840, p. 9).

Em 1840, Berthier refutou as concepções de Jean-Marc-Gaspard Itard sobre as faculdades intelectuais e qualidades morais dos seus pares num dossiê entregue à Academia de Medicina, de Ciências Morais e Políticas francesa. Tendo sido aceito, foi publicado junto de nova edição do livro do médico, como *Sur l'opinion de feu le Docteur Itard relative aux facultés intellectuelles et aux qualités morales des sourds muets*, em 1852. Itard foi fundador da otologia, cujos métodos de investigação sobre causas e pretensas curas para a surdez também foram criticados pelo colega médico Ménière, em 1853 (LAGE, 2016).

Berthier foi ferrenho defensor da língua de sinais; que ainda não era denominada desta forma. Contava com o apoio político de personalidades ouvintes - Eugène de Mongable, Victor Hugo, Chateaubriand e outros – para introduzir a língua de sinais na sociedade em geral. Preservariam a língua de sinais, tentariam diminuir o pré-julgamento que pesava sobre os sinalizantes surdos, e provocariam aceitação e reconhecimento da língua digna de nome. Tal estratégia reduziria o isolamento social dos surdos porque permitiria sua comunicação com os ouvintes, uma vez que por escrito não era possível, “já que a maioria dos surdos [daquele período] nunca frequentou escolas” (CANTIN; CANTIN, 2017, p. 99).

O debate entre instituições internacionais em torno dos modelos educacionais para surdos se intensificou nos últimos vinte anos do século XIX. Sem condições de aprofundar esse ponto – para o qual indicamos Rodrigues (2018) – evidenciamos os dois primeiros congressos.

O primeiro congresso aconteceu em Paris, em 1878. Abordou a importância das línguas que os surdos usavam para se comunicar (CONGRÈS, 1879). Entre as 12 resoluções, a nona afirmou que deveria se preferir o método dito de “articulação”, que comportava a leitura labial, para integrar os surdos à sociedade. Mas, a mesma resolução indicava que se conservasse o emprego “da mímica natural com função de auxiliar do ensino, como primeiro meio de comunicação entre o professor e o aluno” (CONGRÈS, 1879, p. 523). Também alertaram que o ensino preconizado, apesar de aplicável à generalidade de crianças “surdas-mudas”, não podia

convir aos indivíduos negligenciados culturalmente ou abandonados. A estes seria preciso aplicar um ensino por vias rápidas, com signos comuns a todos os surdos-mudos pelos quais seria permitido desenvolver suas faculdades na medida do possível (CONGRÈS, 1879 *apud* LAGE, 2016). A surdez continuou compreendida numa racionalidade biomédica (LOBO, 2015), porém, percebemos o reconhecimento da “mímica natural” dos surdos e sua importância na instrução.

O segundo congresso, realizado em Milão, em 1880, considerou que havia uma “incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento” (ATAS, 2011, p. 4), declarando que deveria ser preferido o Método Oral ao invés do método de sinais para educar e ensinar surdos-mudos. Nas Atas percebemos discursos dos congressistas que mesclavam o ímpeto Iluminista e cientificista com traços religiosos. A “redenção” do surdo-mudo começaria na sala de aula com a renúncia ao uso de sinais, onde o professor o tornaria um ser humano; ou seja, permitiria ao aluno aprender “a mover, durante a fala, seus lábios e não as mãos” (ATAS, 2011, p. 24). Havia apenas seis congressistas surdos (LACERDA, 1998) que não estiveram presentes nem nos preparativos do mesmo (SACKS, 1998). Ademais, as consequências das deliberações impactaram a atuação dos professores surdos na educação dos seus pares nos EUA- eram cerca de 50% em 1850, diminuindo para 25% na virada do século (SACKS, 1998). Lacerda (1998, p. 71) avalia que este evento findou um período de “convivência tolerada na educação dos surdos entre a linguagem falada e a gestual” e afastou a figura do professor surdo que na escola ensinava/transmitia “um certo tipo de cultura e de informação através do canal viso gestual e que, após o congresso, foi excluído das escolas”.

Um novo impulso ao oralismo viria a acontecer a partir de 1950 com as novas “técnicas e a possibilidade de se ‘protetizar’ crianças surdas muito pequenas” (LACERDA, 1998, p. 72), numa “educação voltada para a vocalização”. Quadros e Karnopp (2004) afirmam que apenas em 1960, com a pesquisa em Linguística de Stokoe, a linguagem apoiada em sinais dos surdos foi reconhecida como língua. Em que pese a importância daquela pesquisa, enfatizamos que o reconhecimento da comunicação dos surdos como língua foi realizada por outros especialistas (BÉBIAN, 1825; BERTHIER, 1840; VIGOTSKI, 1997; QUARTARARO, 2002; AGUIAR; CHAIBUE, 2015; BERTIN, 2015; CANTIN; CANTIN, 2017).

Não pretendemos reforçar a ideia de que a oralização era a única proposta de formação de surdos. Tunes (2017, p. 83) considera *Fundamentos de Defectologia* uma contribuição revolucionária e sintetiza quatro pontos do livro “que situam o projeto de Vigotski para a

Defectologia num percurso histórico antagônico ao da ciência de sua e de nossa época”. Ele admitiu a variabilidade intrínseca do fenômeno psicológico humano; era o ponto de partida da Defectologia, contrariando as tendências hegemônicas na ciência que ainda estão à procura do padrão, da uniformidade, do que é invariante. A tarefa dessa ciência era “a busca da compreensão do porquê e do como acontece essa variabilidade, ou seja, das leis que a regem, em oposição à ideia de que se deve buscar as leis que regem a uniformização” (TUNES, 2017, p. 83). O caráter histórico-cultural do desenvolvimento humano e a cooperação social são primordiais ao desenvolvimento; observemos que prevalece a ideia que o desenvolvimento se origina na programação biológica, sendo o ambiente social apenas sua expansão. No quarto ponto, a compensação social foi compreendida como um dos processos subjacentes à individuação, de formação da personalidade social; “trata-se de uma psicologia do homem concreto, portanto, singular” (TUNES, 2017, p. 83). No tocante à surdez, Vigotski (1997, p. 231), por meio da pesquisa e da experiência profunda em educação de surdos, modificou sua compreensão sobre a comunicação criada pelos surdos até afirmar que a mesma “constitui uma autêntica língua em toda a riqueza de seu significado funcional”, e que “a pronúncia oral das palavras, inculcada artificialmente carece da riqueza viva e é somente uma cópia morta da língua viva” (VIGOTSKI, 1997, p. 231). Todavia, a censura soviética impediu a difusão do autor de 1936 até 1956.

Mesmo após a “era de ouro da educação de surdos” (BRITO, 2013, p. 164), século XIX, houve resistências dos surdos ao impedimento de viver plenamente o que os constituiu como exemplares da diversidade humana. Como em outros países, no Brasil os surdos resistiram, adquirindo a língua de sinais nas associações de surdos, em festas, jogos e campeonatos (QUADROS, 2006). Se, no tempo de Berthier, o Iluminismo provocava transformações na forma de entender os direitos humanos como naturais, a partir dos anos 1970, no Brasil, pessoas consideradas com deficiência também aprofundaram suas articulações para garantir direitos.

A comunidade surda elaborou o documento *A educação que nós surdos queremos*, no Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, em Porto Alegre, em 1999. Os movimentos sociais surdos, lideranças das entidades representativas, como a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), associações de surdos e pesquisadores militantes, defendem que a Educação de Surdos não deve integrar a perspectiva da Educação Especial (p. ex. CAMPELLO; REZENDE, 2014). Há, neste movimento, surdos que se entendem como uma minoria linguística que organiza culturas e identidades próprias. As autoras afiançam “nós, os surdos, não queremos ser tutelados, queremos o exercício da

liberdade pela forma e escolha linguística e cultural condizente com o nosso modo de viver e experienciar, de sermos surdos, diferente dos ouvintes” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 78) e sobre a educação dos seus pares, afirmam: “somente nós, surdos, que sabemos o que é melhor para nós, da forma como precisamos ser educados, da forma como precisamos aprender, que é pela instrução direta em nossa língua de sinais, língua soberana da comunidade surda”.

Acompanhando outros pesquisadores da área e defendendo uma abordagem multicultural, Kelman (2012) afirma que é necessária a construção de espaços democráticos que ofereçam oportunidades iguais, atendendo às diferenças de todos os alunos. Na Educação de Surdos, é premente eliminar o viés patologizador e incapacitante e que os sistemas públicos se tornem mais eficazes oferecendo a Libras desde a Educação Infantil, introduzindo o ensino da Língua Portuguesa; ou seja, que o currículo reflita as diversidades culturais. A introdução da Libras nos cursos de licenciatura, o ingresso dos professores surdos no INES e nas demais instituições escolares e a presença da educação bilíngue para surdos no Plano Nacional de Educação (2014-2024) desafiam a “invisibilidade e a barbárie” (KELMAN, 2012, p. 58), ainda praticadas pela escola atual que não sabe como lidar com as diferenças dos surdos.

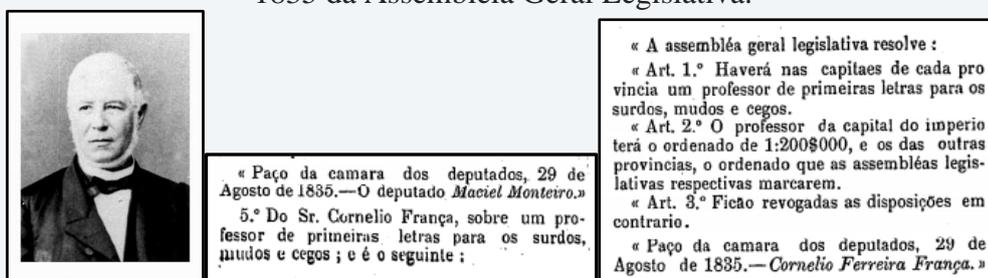
Rangel e Stumpf (2012) descreveram a formação de professores surdos e a sua importância. Afiançaram que: ainda há resistências para contratá-los em escolas de surdos; a maioria segue a metodologia dos professores ouvintes; alguns se sentem incapazes diante das exigências das escolas; alguns alunos surdos não confiam nas suas capacidades; as faculdades de pedagogia nas quais se formaram, seguem modelo ouvinte conferindo caráter homogeneizador nesta formação; quase não existe esse perfil docente e são raros os educadores surdos que se consideram capazes de determinar os rumos da Educação de Surdos; alguns permanecem em sala devido à sua persistência e consideram que a formação é inadequada ou insatisfatória para realizar sua prática; sentem-se desconsiderados pelos outros educadores.

A medicalização na surdez é um aspecto das tentativas de normalizar, padronizar e patologizar a vida, formas de ser e viver. O INES acompanhou os debates mundiais, que quase sempre enfatizavam o domínio da língua oral, não sem questionamentos após a observação do rendimento dos alunos. A defesa por métodos educacionais homogeneizantes recrudesciu quando novas tecnologias para amplificação sonora e ativação da audição foram desenvolvidas. Observamos a influência de saberes médicos nos processos educacionais e resistências de surdos e especialistas à normalização.

Medicalização no INES segundo publicações e documentos

Ao contrário do que se poderia deduzir, os primeiros estabelecimentos oficiais especializados para cegos e para surdos, que surgiram na década de 1850, Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos, não foram esforços do movimento higienista (LOBO, 2015). Em agosto de 1835, falando à Assembleia Geral Legislativa (BRASIL, 1835, p. 216), o Deputado Cornélio Ferreira França (Figura 2) apresentou o projeto para criação de escolas para cegos e “surdos-mudos” na capital e nas províncias (CUNHA JUNIOR, 2015).

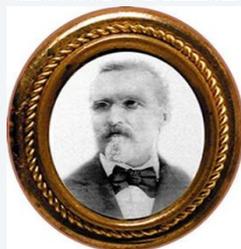
Figura 2 - Deputado Cornélio Ferreira França e detalhes da Sessão de 29 de agosto de 1835 da Assembleia Geral Legislativa.



Fonte: Os autores

O país vivia o conturbado Período Regencial (1831 a 1840). Apenas “problemas políticos e sociais mereciam atenção dos representantes da nação” (LOBO, 2015, p. 393), impedindo a concretização do projeto. A fundação da escola aconteceu em 26 de setembro de 1857 como resposta do Imperador D. Pedro II à carta do professor surdo francês Edouard Huet (LANE, 1984; CANTIN, 2014; Figura 3), enviada um ano e meio antes, pela qual o professor informava a disposição de fundar uma escola para surdos. Cantin (2014) afirmou que Huet vivia num tempo de difusão da língua de sinais, circulação de ideias e um apego linguístico transmitido pelos professores surdos aos seus alunos surdos de diferentes países. Os professores e diretores surdos franceses no exterior eram: “Laurent Clerc nos EUA, em 1817; Pierre Roger no México em 1823; Edouard Huet no Brasil e México entre 1854 e 1865, Frère Young em Quebec na década de 1870” (CANTIN, 2014, p. 79).

Figura 3 - Edouard Huet, Fundador e Primeiro Professor Surdo do INES



Fonte: Wikipédia

Huet argumentou acerca da importância de oferecer educação aos surdos, em sua maioria, pobres. O programa de ensino previa Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Doutrina Cristã e Linguagem Articulada apenas para os que tivessem aptidão (ROCHA, 2007). O professor surdo permaneceu no Instituto até 1862.

Desde 1863, repetidores atuaram (LAGUNA, 2015), já sob a direção de Dr. Manoel de Magalhães Couto (1862 a 1868). Entre eles, uma aluna de Huet (ROCHA, 2009). A função dos repetidores era auxiliar os alunos no estudo e preparar lições; residiam na instituição; deveriam ter idade a partir dos 12 anos e bom desempenho escolar. Era praxe nomear os próprios alunos; mas “a atuação dos repetidores surdos estava circunscrita às classes iniciais” (ROCHA, 2009, p. 99). Essa organização pedagógica alude ao Método Lancasteriano empregado nas instituições educacionais (ROCHA, 2007).

O Dr. Tobias Leite (1868 a 1896) avaliava que o ensino de linguagem articulada não era proveitoso para todos os alunos e elogiava os repetidores da linguagem escrita (LAGUNA, 2015). Ao assumir, observou problemas administrativos e no ensino, mas manteve a influência francesa. O isolamento provocado pela surdez seria superado pelo domínio de uma língua, objetivo principal para o Instituto. Manteve o Ensino Agrícola e implantou o Ensino Profissionalizante para oferecer ofícios aos alunos e garantir a sua subsistência. Julgou profícua a presença de professores surdos após experiência com ex-alunos, entre eles o repetidor Flausino José da Gama, que desejou reproduzir o livro de Pélissier, *Iconographie des signes faisant partie de l'Enseignement primaire des sourds-muets*, de 1856. O diretor concretizou tal pretensão, publicando em 1878, para divulgar a linguagem de sinais, termo da época, como “meio predileto dos surdos-mudos para a manifestação dos seus sentimentos” (ROCHA, 2007, p. 41). Planejou também um Curso Normal voltado aos repetidores e cinco pessoas externas, que não aconteceu por falta de inscritos. Sua proposta de habilitação presumia a vivência prática, “a organização e direção dos internatos, [para] formar professores que, vivendo com seus discípulos, consagrem-lhes afeição paterna” (LEITE, 1876, p. 7 *apud* LAGUNA, 2015, p. 109).

Freitas (2016, p. 53) avaliou que o projeto de Tobias Leite era “tanto avançado quanto supérfluo para a época”. A sociedade era composta por monarquia escravocrata e população analfabeta (cerca de 85%). Ademais, oferecer instrução primária (leitura, escrita e domínio das quatro operações) aos “deficientes” e às classes populares, coadunava com o momento histórico e os debates científicos Iluministas. Dr. Menezes Vieira foi enviado para conhecer o ensino da

Disciplina Linguagem Articulada na Europa. De 1882 a 1889, alunos do Instituto frequentaram essas aulas, mas a instrução não aconteceu; ao contrário dos alunos das classes de Linguagem Escrita. Em 1896, o relatório do professor Moura e Silva, *Surdos-Mudos Capazes de Articular e meios Práticos de Lhes dar a Palavra*, descreveu um ano de observação no INSMP, concluindo que “a palavra articulada não deve, porque não póde, ser aceita como meio de educar e instruir indistinctamente a todos os surdos-mudos” (SILVA, 1889, p. 8, *apud* ROCHA, 2007, p. 51).

A orientação de oferecer a formação de acordo com o perfil do aluno foi mantida na gestão do Dr. Paulo de Carvalho (1897 a 1903). Ele instituiu a Oficina Tipográfica e participou do Congresso Internacional para Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos, em 1900, em Paris. Rodrigues (2018) analisou a educação de surdos a partir do estudo desse congresso e suas articulações apresentado a seção dos ouvintes – oito resoluções – e a sessão dos surdos – 20 resoluções –, cuja existência é pouquíssimo divulgada. Nas 19 resoluções aprovadas, os surdos se manifestam “como sujeitos que desejam determinar os melhores caminhos para serem educados” (RODRIGUES, 2018, p. 147), pleiteavam a “valorização dos sinais e a clara solicitação de que se contemplasse primeiro o usuário e não o método”, demonstrando desejo de proteger e provocar o reconhecimento da linguagem mímica.

Joaquim Borges Carneiro (gestão 1896 a 1897), educador, nomeou Cândido Jucá para a disciplina de Linguagem Articulada. A retomada dessa disciplina reabria os debates sobre as filosofias para educar surdos (ROCHA, 2007). Jucá estudou fonologia alemã. A disciplina Linguagem Articulada deveria ser oferecida a todos, “fundamentada na percepção de que as pessoas surdas podem viver naturalmente em sociedade se a escola desenvolver todas as suas potencialidades, inclusive a de falar” (ROCHA, 2007, p. 49). A outra visão que circulava no Instituto se inclinava ao Método Combinado, pelo qual seria possível instruir numa profissão e alguma escrita para a comunicação básica.

Em 1911, na gestão do Dr. Custódio Martins (1907 a 1930), um decreto presidencial determinou a retomada do Método Oral em todas as disciplinas, transferindo os professores de Linguagem Escrita para Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios. Três anos depois, o rendimento dos alunos não foi satisfatório, motivando o diretor a solicitar adaptação dos métodos para os alunos (ROCHA, 2007). Em janeiro de 1925, o Instituto foi transformado em estabelecimento profissionalizante, oferecendo oficinas de sapataria e encadernação. No início dos anos 1930, os estudos chegavam ao fim quando o aluno mostrava ter dominado uma profissão, incluindo alfaiataria, modelagem e marcenaria (ROCHA, 2007).

Dr. Armando Lacerda (1930 a 1947) acompanhou convicções da época, incluindo considerar perigoso o casamento entre surdos, atentando quanto ao aumento dos casos de surdez. Apresentou uma proposta de Curso Normal ao Departamento Administrativo do Serviço Público. Na reforma pedagógica definiu dois departamentos separados: o oral, para o ensino da linguagem articulada e o silencioso. No segundo, ensinava-se a linguagem escrita aos “retardados de inteligência e aos surdos entrados depois de 9 anos”, tentariam “substituir também a mímica, que é o meio de comunicação espontâneo, dos surdos-mudos, pela datilologia, que é um meio convencional” (COSTA, 2009, p. 115). Sobre a língua de sinais o diretor observou: “isso é, aliás, uma coisa difícilima, dada a rapidez da chamada contaminação mímica, que faz com que os surdos mudos em poucas horas se comuniquem entre si por esse meio instintivo e deficiente” (COSTA, 2009, p. 115). A espontaneidade da língua de sinais, que o diretor conhecia, era vista como um entrave, sendo substituída pela datilologia, forma mecânica de comunicação, útil para designar nomes próprios ou termos técnicos.

Em 1951, sob direção da Professora Ana Rímoli de Faria Dória (1951 a 1961), foi criado o Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos². Nas décadas de 1950 e 1960, a influência da França enfraqueceu, tornando-se Inglaterra e EUA centros de difusão teórico-conceituais da educação de surdos e de formação de professores desta modalidade, incluindo o curso do INES (FREITAS, 2016). Com o impulso de novas tecnologias, as normalistas do INES “aprendiam a aplicar os métodos e técnicas de ensino da língua oral, em uma dimensão clínica, portanto, a manejar modernos equipamentos que potencializavam os resíduos auditivos dos surdos” (FREITAS, 2016, p. 64). Houve mudanças na formação dos alunos do Instituto e uma tendência na formação de professores: “uma educação para a vocalização” (LACERDA, 1998, p. 72). Houve uma ampliação da contratação de ex-alunos que assumiram a instrução nas Oficinas Profissionalizantes e como inspetores, entre eles os professores aposentados que entrevistamos na pesquisa. A diretora mudou o nome da instituição, de Instituto Nacional dos Surdos-Mudos para Instituto Nacional de Educação de Surdos, enfatizando a possibilidade de aprender a falar (ROCHA, 2007). Portanto, observamos a ampliação da atuação de surdos na instrução laboral, enquanto era adotada uma filosofia educacional desfavorável à língua dos surdos.

² Freitas (2016) buscou compreender a organização do Curso Normal e dos cursos de especialização do INES e os cursos congêneres em Portugal, identificando a circularidade do pensamento educacional e de modelos de formação docente. O Curso Normal para Formação de Professores de Deficientes Auditivos foi oferecido entre os anos 1951 a 1957 e os cursos de especialização, em nível de 2º grau, entre os anos de 1957-1972/1981-1990.

Em 1974, em meio à gestão de Dr. Marino Ferreira (1969 a 1977), o I Seminário Brasileiro sobre Deficiência Auditiva: Formação de Professor Especializado de Deficientes da Áudio-Comunicação, confirmou que a educação de surdos deveria ter como foco o desenvolvimento da fala. Assim, “o surdo que desejasse se formar professor de surdos era impedido (...); como também era surdo, não poderia realizar as etapas preconizadas por esse trabalho” (ROCHA, 2007, p. 112). O Professor Geraldo Cavalcanti - que atuou nos anos de 1940 e 60 - organizou o Método Natural Global Direto Dedutivo para ensino do Português, no qual “a escrita era o recurso, aconselhando também o uso da língua de sinais” (LEITE, 2005, p. 29). Ele defendia a atuação de pessoas surdas. Rocha (2007) avalia que outros profissionais resistiram a tal impedimento.

Em 1981, foi retomado um Curso de Especialização de Professores na Área da Deficiência Auditiva, seguindo as concepções de educação defendidas por Álpia Couto-Lenzi (FREITAS, 2016.), formada no Curso Normal do INES. Destinava-se aos professores que iriam atuar com surdos, orientando-os sobre o desenvolvimento oral da linguagem. Grande parte dos formados foi admitida no Instituto em 1984, por meio de concurso.

Os próximos anos foram marcados pelo crescimento da filosofia da Comunicação Total que aceita tanto os sinais quanto a língua oral (LACERDA, 1998). Nomeada diretora, a Professora Lenita de Oliveira Viana (1985 a 1990), também formada pelo Curso Normal do INES, reconheceu a importância da língua de sinais e promoveu os primeiros cursos para sua difusão. Os instrutores foram os ex-alunos Fernando de Miranda Valverde e Lúcia Severo.

Cruz (2016) pondera que instrutor pode ter sido adotado como termo porque os profissionais não eram licenciados, ou havia impedimentos para contratá-los como professores. No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, problemas para suprir a ausência de professores na Educação Especial permitiram atuação docente de pessoas “com ou sem o título de licenciado, com ou sem Autorização Especial para o Exercício Provisório do Magistério” (p. 88). Lenita Viana propôs uma pesquisa na qual, nas turmas da Pré-escola, seriam oferecidas três alternativas educacionais: Audiofonatória (sem Libras); Comunicação Total (com Libras) e o Grupo Controle. Os pais escolhiam a proposta, sabendo que nas segunda e terceira precisariam aprender língua de sinais. As atividades começaram em 1987, mas foram interrompidas no início dos anos de 1990.

O governo de Fernando Collor operou uma violenta intervenção no INES. Freitas (2012) rememorou que, em 1990, em visita surpresa, o Ministro da Educação informou aos funcionários que afastaria a diretora para apurar denúncias de má gestão. De 1990 a 1992 o

Instituto foi dirigido por interventores (ROCHA, 2007). Freitas (2012, p. 80) concluiu que tal violência simbólica “acabou unindo os agentes escolares”.

Rocha (2007) avalia que as gestões das diretoras Leni de Sá Duarte Barbosa (1992 a 1999) e Stny Basílio Fernandes dos Santos (1999 e 2006), professoras, estavam encadeadas com os acontecimentos da segunda metade dos anos 1980, bem como “com o fim do uso clandestino da língua de sinais nas relações sociais e de ensino no INES” (ROCHA, 2007, p. 128). A autora apontou ainda as pesquisas que, devido à Comunicação Total, demandavam ensino da língua de sinais, bem como movimento dos surdos para reconhecimento da mesma. A construção do Projeto de Educação Bilíngue, procurava romper com o paradigma oralista (FREITAS, 2012, p. 33) e “em 1992, as condições políticas e históricas do INES mudaram: a instituição passou a ser dirigida por uma professora que fazia parte do quadro efetivo de funcionários e permaneceu no cargo até o final de 1998”. Os alunos surdos começaram a se manifestar e a pressionar o corpo docente a aprender Libras; desejavam produzir interlocuções reais, rejeitavam as simulações de comunicação estabelecidas, estabilizadas e naturalizadas (FAVORITO, 2006, p. 35 *apud* FREITAS, 2012, p. 33). Nesse ambiente institucional, foi criado, em 1995 o Comitê Pró-Oficialização da Libras no qual alunos e professores tiveram contato com a luta internacional “ainda que a maioria dos docentes se mantivesse impermeáveis a tal discussão” (FAVORITO, 2006, p. 38 *apud* FREITAS, 2012, p. 33).

Nos anos de 1997 e 1998, o Instituto iniciou a construção de um projeto político-pedagógico que tentava aliar uma política de educação bilíngue, em diálogo com a comunidade surda, com uma educação geral e de outras minorias. As ações para criar tal política foram: projeto de monitoria para difundir a Libras na escola; projeto para ensinar Português como segunda língua para surdos; criação do Fórum de Educação, Linguagem e Surdez; organização de seminários; revitalização da Revista Espaço; e, criação de outras publicações sobre as propostas bilíngues na educação de surdos (FREITAS, 2012). Os monitores, ou assistentes educacionais, integravam a sala de aula com o professor regente e participavam das reuniões de planejamento pedagógico. Desde aquele momento, as pessoas surdas efetivamente integravam ações de ensino importantes com Libras: contação de histórias; ensinando Libras para ouvintes; como agentes multiplicadores para formar surdos instrutores; apoiando pesquisas sobre Libras (FLÔRES, 2005).

Em 1998, o Ministério da Educação interveio sobre o processo de escolha da eleição para direção do INES, nomeando a segunda candidata mais votada. Freitas (2012, p. 35) afirma que houve o “desmoronamento de projetos, à desconfiguração de um mapa cartografado e

sinalizado coletivamente, agora desarticulado em discursos e práticas que mascaram (improváveis) continuidades”.

Em 2004, o Plano de Desenvolvimento Institucional (2004-2008) solicitou autorização do ministério para iniciar um curso de pedagogia em 2006. A Libras era uma das línguas de instrução, sendo o Português disciplina obrigatória na modalidade escrita. O vestibular admitiu candidatos surdos e ouvintes que apresentassem “suficiente fluência em Libras” avaliada no vestibular (NORA, 2016, p. 16). A partir de 2011, iniciaram-se as ações para implementar o Curso de Pedagogia na modalidade à distância.

Ainda em 2006, foi oferecido o primeiro Curso de Graduação em Letras-Libras no Brasil, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade à distância, com nove polos de ensino. Na licenciatura foram inscritos 495 alunos, surdos na sua maioria. Em 2008, o curso incluiu o bacharelado em tradução e interpretação e no ano seguinte, a modalidade presencial. Há atualmente, outras instituições oferecendo o curso. Ambos os cursos representam a oportunidade de habilitação docente para pessoas ouvintes e surdas. Desdobram-se após muitos anos em que apenas a orientação pela aquisição de língua oral preponderou na área.

A concretização do projeto de educação de surdos pelo professor surdo Edouard Huet representou uma ação de resistência francesa à imposição do padrão da expressão oral. Formados na França, professores surdos difundiram ideias sobre a educação de seus pares além da própria língua de sinais, apropriadas e recriadas, em especial, aqui no Continente Americano (CANTIN, 2014). As línguas de sinais brasileira, mexicana e estadunidense têm ligação direta com esses professores.

Houve um predomínio de diretores médicos nos anos iniciais do INES e apesar da medicalização, em certos momentos houve ao menos o reconhecimento da diversidade de subjetividades dos alunos.

Atualizações teóricas e tecnológicas desequilibraram as discussões das propostas educacionais, tanto para reconhecer as línguas de sinais como ferramenta cognitiva real quanto à ativação da audição para ensinar surdos a falar e compreender expressões orais. Com o aumento de educandos surdos com implante coclear, torna-se premente estudar como ocorre a educação desses alunos no INES.

A medicalização narrada pelos professores e alunos do INES

Pesquisas de Reis (1992) e Freitas (2016) também apresentam relatos de professores ouvintes e surdos e de alunos que evidenciam a operacionalização da medicalização da surdez

no INES. Todavia, dos alunos vieram pistas sobre a importância de romper com práticas medicalizantes.

Reis (1992) avaliou que teses eugênicas fundamentavam o isolamento social imposto aos surdos. Para ser aceita, a pessoa surda precisava ser “normalizada”, isto é, deverá aprender a falar” (REIS, 1992, p. 72). O Professor Geraldo Cavalcanti narrou que: existia “uma ‘prisão’ destinada a castigar os alunos que incorriam em faltas. Pelo que nos conta o prof. Geraldo, essas ‘faltas’ eram muitas vezes ligadas a questões de homossexualismo” (p. 65); “havia poucos professores que oralizavam, com isso, poucos alunos oralizados, o que trazia revolta entre os internos que ‘espancavam’ os que estavam oralizados (p. 66); a língua de sinais sempre foi usada pelos surdos no Instituto “ou fora dele, não importando qual método era adotado na instituição” (p. 66) e para conter seu uso foram tentadas várias estratégias como impedir que os alunos mais velhos entrassem em contato com os alunos das primeiras séries e que Ana Rímoli “acreditava que conseguiria acabar com a língua de sinais” (p. 67) no Instituto.

Para Freitas (2016), por exemplo, Rosalie Griner, professora formada no Curso Normal do INES descreveu a diretora Ana Rímoli como dogmática em suas convicções. Quando lecionava Didática Especial para Surdos, “a Dona Ana dava aulas para a gente de braços cruzados, para mostrar que devíamos fazer assim com os alunos, para não fazer nenhum gesto” (FREITAS, 2016, p. 97).

Em nossa pesquisa, destacamos o relato de três professores aposentados – Lilia Lobo, Sebastião Orlandi e José Vicente de Campos -, de professores surdos de Libras e de alunos do DESU. Identificamos apenas os três primeiros porque procuramos rememorar a atuação de surdos como professores das Oficinas Profissionalizantes.

Lilia Lobo, ouvinte, ingressou em 1954, no Curso Normal de Formação de Professores de Surdos, “graças, à ideia que surdos não eram mudos (...) A ideia de não ser mudo era a aquisição da língua oral, né? Outra língua qualquer não era considerada como linguagem (...). Bom, isso teve esse efeito [o curso], foi interessante”. Falou sobre aprender e ensinar sendo professora de surdos e a preocupação com uma filosofia de educação que criasse sentido para a vida:

Eles eram internos, mas era uma coisa assim, que não podia. Toda essa linguagem que eu passava falando, escrevendo, fazendo gestos, era uma coisa que não podia, era praticamente proibido. Todo mundo misturava isso, entendeu? Era impossível. Você entrava na sala de aula e ficar que nem uma múmia assim (Coloca as mãos para trás e fecha a boca, inclinando o corpo para trás). Na-na-na, le-le-le e os meninos não entendendo nada (Sorri). Você tinha que aprender com eles. (...) Porque não tinha naquela época grandes

saberes (...) Tinha que fazer respiração, soprar barquinho (...) E como é que você vai saber quais são os fonemas surdos e quais são os fonemas sonoros? (...) Tinha uma técnica de você arrancar esse tipo de som do surdo. Mas o que ele vai fazer com esse som? Se ele não tem sentido? Que não tem nada a ver com a vida dele? (...) E a gente vivia uma coisa muito dividida. Entre a necessidade de fazer esses meninos falarem e a outra de eles seguirem adiante no aprendizado do que tinha de útil e necessário para a vida deles. Que tivesse sentido para a vida.

A professora nos provoca a não naturalizar nem as críticas aos internatos, destacando a resistência dos surdos:

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

Sebastião Orlandi, Professor de Eletrônica, narrou que “Na sala, no trabalho na sala de aula era Libras. Ninguém estava vendo! Era Libras. Nós contávamos piada, ríamos. Mas fora, era sério, complicado. Os alunos sabiam Libras. Era bom, divertido. Os atrasos não importavam”. A língua de sinais precisava estar protegida no ambiente da sala de aula e circulava de maneira furtiva entre surdos e ouvintes que reconheciam sua importância, desobedecendo às orientações gerais para ensinar suas matérias.

Na narrativa de José Vicente de Campos, Professor de Encadernação, temos um registro sobre o acolhimento das crianças surdas no Instituto

Comecei a estudar no INES em 1945 [aos 7 anos de idade]. Então, meu primo aqui do Rio avisou que tinha o INES, que tinha surdos. Eu não sabia de nada. Eu morava na fazenda. Ele escreveu porque eu não sabia. Escreveu para o Rio e juntos fomos de trem, Maria Fumaça, fomos até o Rio. Chegamos e pegamos o bonde, com meu primo. Me espantei quando cheguei. O INES era enorme. As casas na fazenda eram pequenas. O INES era grande, eu me assustei. Entrei um pouco confuso. O médico do ouvido veio e eu não queria: não, não! Chorei. O médico pediu calma. O médico me examinou no terceiro andar. Meu primo foi embora. Eu fiquei procurando por ele assustado, mas continuei. Fiquei estudando. Armando, o diretor, usou aparelhos, fez mais exames profundos e eu ouvia muito pouco. Eu estudei, aprendi. Professores me ensinaram a escrever, as técnicas para falar e sentir a fala. Parece que minha fala era estranha. Falava errado, não deu certo. Fiquei apenas para escrever, normal.

Podemos refletir sobre o impacto dessa experiência sobre uma criança que cresceu no meio rural dos anos de 1940. Susto, espanto, solidão, até se acostumar e ficar tudo “normal”.

Ficar apenas para escrever significava que não foi bom candidato para aquisição de língua oral. Rocha (2009) confirma que nos anos 1930 e 1940 formaram-se gerações de alunos que utilizavam mais a comunicação manual e menos a língua de sinais.

A maioria dos professores surdos nomeados para atuar no INES, a partir do Concurso Público n.º 09/2012, pertenceu à comunidade em algum momento de sua formação. Por isso avaliaram mudanças

São papéis diferentes, porque antes eu era aluno (...). Fui assistindo e acompanhando no decorrer. Mas não esperava que meu caminho fosse retornar no mesmo lugar onde comecei a estudar. Eu mesmo como professor (...), comparando, já mudou muita coisa. O quê? Profissionais que entraram não sabiam nada de Libras, agora profissionais se esforçam para aprender Libras. Também os concursos se ampliaram, ingressaram funcionários intérpretes. (...). Além disso, havia muita coisa falha. Hoje, está diferente porque tem leis, uma série de decretos, um desenvolvimento.

A presença de surdos como professores no INES e em outros espaços desafiou práticas e discursos que determinavam formas dos surdos pensarem e se comportarem, bem como formas de ensinar e de aprender (REGO MONTEIRO, 2006):

Professores surdos em escola de surdos são necessários não só pela pedagogia, não só ensino do conteúdo, mas o desenvolvimento da própria identidade, ter um modelo, poder perceber “ele é surdo, professor, eu também posso, tenho capacidade”. Um ouvinte pode saber Libras, mas a ligação é diferente, o magnetismo não é igual, falta uma troca, um intercâmbio que os sinais entre surdos proporcionam.

Os professores afirmaram o processo de identificação na formação escolar inicial - “ele é surdo, professor, eu também posso, tenho capacidade” - e superior - “Fazer a formação acadêmica foi muito difícil, o contato com professores surdos era estimulante, mas com os ouvintes... Entende? Era diferente”.

Para a maioria dos surdos, suas casas têm sido espaços que geram limitação, apesar dos esforços dos pais. Os professores surdos avaliam que, quando ouvintes, as famílias sozinhas não darão aos seus filhos nascidos surdos ou surdos em tenra idade, a língua que os permitirá ler o mundo de forma mais adequada.

Se nasce surdo precisa de Libras. Libras é importantíssimo para ir apreendendo tudo. Depois, ele pode aprender Português, para leitura, depois ele aprende a falar, oralizar... Ok, mas o principal é: nasceu surdo, primeiro Libras. É importante informar isso (...). Não é que a família seja culpada, não. Falta, o INES... precisa orientar, dar informações diferentes.

Os alunos da graduação narraram o impacto provocado pelo ingresso de professores surdos. Além de mencionar práticas, acontecimentos nas quais se expressa a medicalização, os alunos alertaram sobre a manutenção desse processo mesmo diante de um ambiente acadêmico mais favorável à Libras. Identificaram a padronização que lhes foi imposta, todavia alertam para o risco de sua reprodução.

O ambiente acadêmico se modificou após o ingresso de surdos como professores:

Ah, e como! Muitíssimo diferente. Mudou. (...) Estudava no INES (...) tinha surdos assistentes educacionais que ajudavam em Libras e aqui [DESU] não tinha, era só ouvinte e eu me assustei (...) encarei esse ensino que parecia normal. Mas, quando os surdos entraram parece que eu despertei, minha mente se abriu (Intensifica abrindo bem os braços). Parece que o contato direto, a relação, a aquisição de conhecimento melhorou muito. Parece que minha cabeça explodiu, abriu. (...). Percebi uma mudança em mim mesmo. Pesquisei, ampliei o conhecimento, me desenvolvi melhor porque tinha um modelo surdo. Isso é muito importante, abriu minha mente.

Houve um novo impulso à aprendizagem dos graduandos, uma espécie de contágio entre surdos, antes temido, evitado; na atualidade, reforçado reconhecido como herança cultural, especialmente pela língua partilhada (QUADROS, 2017).

Mas houve narrativas preocupadas com a possibilidade de novas padronizações.

Percebo que a extrema maioria escolhe Pedagogia, Pedagogia (Intensificou repetindo o sinal) como também Letras-Libras, Letras-Libras (Repete muitas vezes), mas formação de verdade para ensinar são poucos. Parece que se forma e guarda o diploma. Trabalho onde? Não tem. Sempre perde, eu sei. Mas, como você falou formados em Biologia, Matemática, tem um, dois. Então, por exemplo, aqui no INES, tinha apenas dois e era contrato, no quadro de funcionários, concurso não. Trabalhou dois anos. O contrato acabou? Vai embora. Um outro professor de Matemática, Professor de Português voltado para surdo, não tem. Então, precisa mudar esse sistema. Precisa mudar no Brasil todo. Pedagogia, ok, Letras-Libras precisa, mas precisa ingressar também em Matemática, Educação Física, Português, todas as outras, mas não tem.

Em decorrência das lutas, as atuais gerações sabem que têm direito à carreira que desejam. No entanto, descrevem para nós a diferença entre a realização do desejo e a realidade a despeito das normativas legais. Os alunos criticaram o fato de as universidades usarem o Exame Nacional do Ensino Médio como ingresso. Apenas em 2017, o exame começou a se adaptar à legislação. Tanto nas licenciaturas quanto nas carreiras que não têm, necessariamente, desdobramentos na docência, os entrevistados relatam impedimentos aos surdos. Eles procuram a Pedagogia do DESU e Letras-Libras e estariam confinados a estas supostas escolhas.

Em mensagem aos professores surdos, os estudantes sugerem a adoção de ações e atitudes arrojadas para transformar sua educação:

Aluno DESU 2: Continuem na luta, incomodem. (...). Começa com a efetivação dos professores, porque provam, mostram que têm formação. Verdade, antes não conseguia, era apenas no perfil de ensino profissionalizante. Agora, eu acho que tem de ter uma comissão, disseminar que a luta continua. (...)

Aluno DESU 1: Então, porque comparando com o passado, não é muito diferente. A estratégia era qual, impor? Era impor o oralismo e a Libras era discriminada. Então, agora esses direitos, a críticas deles... a mentalidade, é uma confusão. O que é direito para cada um. Então, os surdos querem impor a Libras? Como? Então, ah é? (Simulando ouvintes) Tanto faz, vou ignorar, vou continuar [Sem obedecer]. E continua a luta. Consegue mudança? Quem consegue ser efetivo, ingressar? Fazer parte do quadro de funcionários? Um grupo muito pequeno.

Aluno DESU 2: Mas é só um pequeno passo...

Aluno DESU 1: Mas direito, os ouvintes já sabem. A maioria ouvinte diminuir progressivamente, ir se retirando e aumentando a dos surdos (...)

Aluno DESU 2: Caminhar juntos. Apoio. Os dois se apoiarem.

Aluno DESU 1: Somar. Aprender juntos. Num longo prazo, até chegar no momento em que o ouvinte sai. É substituído no futuro.

Interpretamos que os futuros professores surdos dialogaram com nossa reflexão. A surdez tem sido percebida como doença. Também notamos que ouvir e falar podem ser vistos como padrão. Patologização e padronização são aspectos da medicalização e rechaçá-la na surdez não significa questionar apenas a conformação de padrões na oralização, mas contrariar toda imposição sobre ser, conhecer, ensinar. Ao afirmarmos a importância da língua de sinais para a cognição dos surdos, precisamos atentar para não estabelecer outra norma; não sobrepor a Libras como única expressão possível às pessoas surdas. Convencer e não impor a fluência nesta língua.

Considerações finais

Avaliamos narrativas e rastros deixados pelos surdos desde o século XVI, incluindo as narrativas e rastros dos professores surdos do INES. Notamos que a medicalização da surdez não é um problema que ficou no passado. Se nossa atenção deve estar na imposição de padrões a todos, devemos questionar sempre as formas como compreendemos a surdez. A variabilidade humana (VIGOTSKI, 1997) abarca diversas experiências, subjetivas, sociais e linguísticas.

Podemos notar que, na rememoração do processo de medicalização no INES, entrevistados e pesquisadores afiançaram que nem sempre houve debate sobre as propostas de

formação. Quando provocado, em especial para considerar a Libras, pessoas permaneceram “impermeáveis”. Novos alunos, futuros professores surdos, asseguram que pouco se avança diante de uma imposição, mesmo da Libras; ao contrário, resistências crescem. A reflexão crítica dos próprios surdos alerta para a não reprodução da lógica medicalizante. Investir na reflexão constante, rememorar histórias e narrativas são estratégias nas quais apostamos para que as subjetividades surdas possam expressar sua plenitude.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Thiago; CHAIBUE, Karime. Histórico das Escritas de Línguas de Sinais. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Petrópolis: Arara Azul, n.15, p. 1-28, mar. 2015.

ATAS: **Congresso de Milão 1880**. Rio de Janeiro: INES 2011.

BÉBIAN, Auguste. **Mimographie, ou Essai d'écriture mimique, propre a régulariser le langue des sourds-muets**. Paris: Chez Louis Colas Libraire, 1825.

BERTHIER, Ferdinand. **Les sourds-muets, avant et depuis l'abbé de l'Épée**. Paris: Ledoyen, 1840.

BERTHIER, Ferdinand. **Sur l'opinion de feu le Docteur Itard relative aux facultés intellectuelles et aux qualités morales des sourds muets**, 1852.

BERTIN, Fabrice. **Auguste Bébien et les Sourds: Le chemin de l'émancipation**. 316 f. Thèse (Doctorat en Histoire). Université de Poitiers, Poitiers, 2015. Directeur de Thèse : Prof. Dr. Jérôme Grévy.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Annaes do Parlamento Brasileiro**. Sessão de 1835, Tomo Segundo. Sessão de 29 de agosto de 1835. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/34820>. Acessado em: 23 abr. 2018.

BRITO, Fábio. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua de sinais**. 275f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2013. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Gavioli Prieto.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n.2, p. 71-92, 2014.

CANTIN, Angélique; CANTIN, Yann. **Dictionnaire biographique des grands sourds en France: Les silencieux de France, 1450-1920**. Paris: Archives et culture, DL, 2017, p. 95-106.

CANTIN, Yann. **Les Sourds-Muets de la Belle Epoque**, une communauté en mutation. 2014. 395f. Thèse (Doctorat en Histoire). Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 2014. Directeur de Thèse: Prof. Dr. Gerard Jorland.

CONGRÈS universel pour l'amélioration du sort des avengles et des sourds-muets. Tenu à Paris, du 23 au 30 septembre, 1878. Paris: Imprimerie Nationale, 1879.

COSTA, Juliana. **O surdo e as posições sujeito ontem e hoje**: falta, excesso ou diferença. 2009. 119f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, São Paulo, Campinas, 2009. Orientador: Prof. Dr. Carmen Zink Bolonhini.

CRUZ, Maurício. **Experiências Instituintes na Formação de Professores de Surdos no INES**. 2016. 149f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, UFF, Rio de Janeiro, Niterói, 2016. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Frazão Soares Linhares.

CUNHA JUNIOR, Elias. **O embate em torno das políticas educacionais para surdos**: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

FLÔRES, Ana Cláudia. **Monitor surdo**: que sujeito é esse? 174f. Dissertação (Mestrado em Educação da Ciência, da Saúde e do Ambiente). Centro Universitário Plínio Leite, Unipli, Rio de Janeiro, Niterói, 2005. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luiza Rodrigues de Oliveira.

FREITAS, Geise. **Singularidades entrelaçadas**: os cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos - Brasil e Portugal (1950-1980). 298f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes

FREITAS, Geise. **A construção de um projeto de educação bilíngue para surdos no Colégio de Aplicação do INES na década de 1990**: o início de uma nova história? 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 2012. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia de Castro Lopes.

KELMAN, Celeste. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, Ana Cristina (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 49-70.

LACERDA, Cristina. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v.19, n. 46, p. 68-80, set. 1998.

LAGE, Aline Lima da Silveira; KELMAN, Celeste Azulay. Educação de surdos pelo professor surdo Ferdinand Berthier: encarando desconcertantes paradoxos e longevas lições. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 19, e050, p. 1-23, 2019.

LAGE, Aline Lima da Silveira. Professores Surdos na Casa dos Surdos: "Demorou muito, mas voltaram". 514f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 2019. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celeste Azulay Kelman.

LAGE, Aline. O implante coclear no processo de medicalização e produção de subjetividades surdas - ou - Do sofrimento e da resistência. In: Comissão de Psicologia e Educação do CRP-

RJ (Org.). **Conversações em Psicologia e Educação**. Rio de Janeiro: CRP 5ª Região, 2016, p. 23-40.

LAGUNA, Maria Cristina. **Moralidade, idoneidade e convivência**: discursos sobre as práticas dos repetidores de classe do INES no período de 1855 a 1910 que incidem na atuação profissional dos tradutores-intérpretes de língua de sinais da atualidade. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Orientadora: Profª. Drª. Adriana da Silva Thoma.

LANE, Harlan. **When the mind hears**: a history of the deaf. New York: Random House, 1984.

LEITE, Emeli. **Os papéis do Intérprete de LIBRAS em Sala de aula Inclusiva**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

LOBO, Lilia. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

NORA, Andreza. **“Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte”**: línguas, identidades e representações em um curso superior bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa). 250f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, São Paulo, Campinas, 2016. Orientadora: Profª. Drª. Marilda do Couto Cavalcanti.

QUADROS, Ronice. **Língua de herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, Ronice (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUARTARARO, Anne. The Life and Times of the French Deaf Leader, Ferdinand Berthier: an analysis of his early career. **Sign Language Studies**, Washington, D.C., v. 2, n.2, p. 182-196, Winter 2002.

RANGEL, Gisele; STUMPF, Marianne. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Claudia (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 113-124.

REGO MONTEIRO, Helena. A medicalização da vida escolar. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UniRio, Rio de Janeiro, 2006. Orientadora: Profª. Drª. Dayse Martins Hora.

REIS, Vania. **A criança surda e seu mundo**: o estado-da-arte, as políticas e as intervenções necessárias. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito

Santo, UFES, Espírito Santo, Vitória, 1992. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Denise Meyrelles de Jesus.

ROCHA, Solange. **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)**. 160f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, PUCRio, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Waleska Pollo Campos Mendonça

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

RODRIGUES, José. **As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900): problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos**. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Espírito Santo, Vitória, 2018. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TUNES, Elizabeth. A Defectologia de Vigotski - uma contribuição inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia. In: **Veresk – Cadernos Acadêmicos Internacionais Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Brasília: UniCEUB, 2017, p. 75-84.

VIGOTSKI, Lev. **Fundamentos de Defectologia**. Madrid, Espanha: Visor, 1997.

SOBRE AS AUTORAS:

Aline Lima da Silveira Lage

Doutora em Educação, pela UFRJ; Professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPESS-UFRJ) e Grupo de Pesquisas Formação de Professores (de) Surdos (INES). E-mail: alinelimaines@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-7786-5529>

Celeste Azulay Kelman

Doutora em Psicologia, pela UnB; Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ; Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPESS-UFRJ). E-mail: celeste@kelman.com.br

 <http://orcid.org/0000-0002-6633-8931>

Recebido em: 07 de outubro de 2019
Aprovado em: 08 de novembro de 2019
Publicado em: 03 de dezembro de 2019