

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Porto Alegre,
2015

MARIA CRISTINA VIANA LAGUNA

**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**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Adriana da Silva Thoma

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Laguna, Maria Cristina Viana

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 atualida / Maria Cristina Viana Laguna. -- 2015.

156 f.

Orientadora: Adriana da Silva Thoma.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Educação de surdos. 2. Repetidor de classe. 3. Tradutor-intérprete de língua de sinais. 4. Discursos. 5. Estudos Foucaultianos. I. Thoma, Adriana da Silva, orient. II. Título.

MARIA CRISTINA VIANA LAGUNA

**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**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 29 jan. 2015.

Professora Dra. Adriana da Silva Thoma – Orientadora

Professora Dra. Zita Rosane Possamai – UFRGS

Professor Dr. Mozart Linhares da Silva – UNISC

Professora Dra. Cristina Bróglia Feitosa de Lacerda – UFSCar

*À minha filha
Eterna ReBelDe
Weyda Carolina
Razão da minha vida
E da minha existência*

Palavras não alcançam a mente nem os sentimentos humanos... agradeço

À Deus, por me manter forte diante das tempestades.

À minha família, por me oportunizar os primeiros passos na carreira de TILS.

Ao Wagner Homem, que, onde quer que esteja, foi meu primeiro incentivador, meu amigo para sempre na memória e no coração.

À Ju Beppler e às minhas “pimentinhas”, Juju e Lala, por estarem a todo instante na minha vida.

Ao Daniel Ilha, irmão no sangue, irmão na alma e mega pai da Vick.

Ao Isa e Gisa e ao meu docinho Wag, que amo demais.

À Kau e a Nick Colbeich, pelas gargalhadas para limpar a alma.

À Nina Sperb - rir, chorar, ler, sinalizar... palavras não dizem tudo!

À Bianca Pontin - caminhar, dançar ou só ficar quietinha Adoro!

À Adriana Thoma, pela oportunidade, confiança e amizade.

À Deise, Gabi e ao Nicolas... “Bora” matar a saudade!

Ao Ricardo... Ele é o cara!

À Simone Sieben, por organizar minha bagunça, e à Lady Mariana, por sorrir mais.

À Solange, ao Paulo e à Ana Paula, pelo carinho e amizade.

Ao Carlos Martins, meu amigo querido.

À Flavinha e à fofo família Machado, por compreenderem meu distanciamento e rezarem por mim e pela minha filha.

À comunidade surda, por ser a minha comunidade.

Aos meus irmãos CODAs, pela existência.

Ao grupo de pesquisa SINAIS (Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Alteridade, Identidades e Subjetividade), pelas trocas e conversas que me ajudaram na construção desta dissertação.

À tod@s @s TILS da UFRGS, pelo apoio e pelas conversas nos intervalos, em especial, à Celeste Ritt, irmã CODA amiga querida da infância nunca esquecida.

Às minhas novas colegas FEDERAIS, Carolina Sperb, Gisele Rangel, Renata Heinzelmann, Quetlin Ribeiro e Karina Lima, pela parceria no trabalho.

À Solange Rocha, pela paixão de historiar.

À Gisele Rangel, que, solidária com minha pesquisa, buscou por bibliografias no México a fim de me ajudar a enriquecer este trabalho.

À UFRGS, pelo espaço de conhecimento e produção ativista.

Ao UNILASALLE, por confiar a mim a riqueza da formação de tantos TILS.

À toda a equipe da FADERS, pelo conhecimento a mim concedido e pela amizade, que ainda permanece.

Ao COEPEDE, pela bravura.

À AGILS, à FENEIS e à SSRS, pela militância.

Ao INES, pelo espaço concedido.

À minha nova equipe de trabalho do IFRS-Alvorada.

Aos repetidores, intérpretes empíricos e TILS que inspiraram esta pesquisa.

À banca - professora Zita Possamai, professor Mozart Silva e professora Cristina de Lacerda-, pelo tempo concedido à leitura e avaliação desta dissertação.

À Deus de novo, pois nunca é demais agradecer!

*Tão antiga quanto a existência dos surdos
é a existência dos intérpretes de língua de sinais.
(LAGUNA, 2015)*

RESUMO

Esta dissertação analisa os discursos sobre as práticas dos repetidores de classe em documentos do acervo do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no período de 1855 a 1910 que incidem atualmente na atuação dos tradutores-intérpretes de língua de sinais (TILS) no Brasil. Para isso, inspiro-me na noção de discurso de Michel Foucault (1984, 2006, 2008, 2012). Os discursos produzem práticas e constituem modos de ser e de atuar no mundo. Para tratar sobre o TILS, apresento estudos das pesquisadoras Quadros (2004), Rosa (2005) e Santos (2006, 2013), as quais abordam, entre outros temas, algumas histórias que possibilitaram a emergência dessa profissão. Esses estudos são abordados ao longo do trabalho, além de outras leituras com as quais dialogo nesta dissertação, como Rocha (2008, 2009) e Lobo (2008), e as produções realizadas pela Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos publicadas em 2011. Para refletir sobre o contexto da educação, utilizo Faria-Filho (2000), Schueler e Magaldi (2008), Mazzota (2003) e Jannuzzi (2006). Também reflito com as pesquisas de Martins (2008; 2013) e Nantes (2012), que desenvolveram estudos sobre os TILS no campo dos Estudos Foucaultianos. Além do comentador Veiga-Neto (2003, 2006, 2009 e 2012), inspiro-me nos textos de Fischer (2001, 2012) e Castro (2009) para a construção das unidades discursivas. Para as análises, foram extraídos excertos dos documentos, os quais foram agrupados pelas recorrências discursivas em três conjuntos temáticos que tratam sobre a atuação dos repetidores. Esses agrupamentos constituem as unidades de análise, que nomeei como: 1) *Discursos morais*: sujeitos de boa índole e de bons costumes – nessa unidade, apresento excertos que abordam a questão da exigência de profissionais moralmente aptos para assumir a função de repetidor; 2) *Discursos profissionais*: a formação pela convivência – unidade formada por excertos que traçam perfis, formações específicas e processos seletivos para o desempenho da função; e 3) *Discursos jurídicos*: a condução das condutas pelas leis – excertos que se referem a documentos legais que visavam à regulação, ao controle e à condução da atuação dos repetidores. Também faço uma contextualização das condições históricas, políticas e educacionais do Brasil no período que compreende Império e início da República, a fim de apresentar os discursos sobre as práticas dos repetidores de classe. Moralidade, idoneidade e convivência estão entre as principais exigências e hoje são verdades que atravessaram os tempos e incidem diretamente na atuação dos TILS em nosso país.

Palavras-chave: Educação de surdos. Repetidor de classe. Tradutor-intérprete de língua de sinais. Discursos. Estudos Foucaultianos.

ABSTRACT

This dissertation considers the notion of discourse as proposed by Michel Foucault (1984, 2006, 2008, 2012) and analyzes discourses about teaching assistants' practices found in documents from the files of the National Institute of Deaf Education (INES) from 1855 to 1910 that currently affect the work performed by sign language translators and interpreters (SLTIs) in Brazil. Discourses produce practices and constitute ways of being and acting in the world. In order to address SLTIs, I have used studies carried out by Quadros (2004), Rosa (2005) and Santos (2006, 2013), who have approached, among other topics, some stories that have enabled the emergence of that occupation. Those studies have been addressed along this dissertation, besides other authors that I have considered, such as Rocha (2008, 2009) and Lobo (2008), and productions of the Historical Series of the National Institute of Deaf Education published in 2011. In order to reflect on the education context, I have used works by Faria-Filho (2000), Schueler & Magaldi (2008), Mazzota (2003) and Jannuzzi (2006). I have also reflected with the help from Martins (2008; 2013) and Nantes (2012), who developed studies on SLTIs in the field of Foucauldian Studies. Besides the commentator Veiga-Neto (2003, 2006, 2009, 2012), I have been inspired by texts written by Fischer (2001, 2012) and Castro (2009) for the construction of discursive units. For the analyses, excerpts were taken from documents, which were grouped according to discursive recurrences in three thematic sets dealing with the performance of teaching assistants. The groups constitute the analysis units, which I have named as: 1) *Moral discourses*: good-natured, moral subjects - in this unit, I have presented excerpts approaching the requirement of morally suited professionals to take on the function of teaching assistants; 2) *Professional discourses*: education through living together - unit formed by excerpts that trace profiles, specific education and selective processes for the performance of the function; and 3) *Juridical discourses*: the conduction of conducts by laws - excerpts related to legal documents that aimed at regulating, controlling and guiding the teaching assistants' action. I have also contextualized the historical, political and educational conditions of Brazil in the period ranging from the Empire to the beginning of the Republic, in order to evidence the discourses about the teaching assistants' practices. Morality, integrity and living together are some of the major requirements that today are truths that have crossed time and directly incide on SLTI's action in this country.

Keywords: Deaf education. Teaching assistants'. Sign language translators-interpreters, Discourses. Foucauldian Studies.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Imagem 1: Repetidor de Classe no INES..... | 14 |
| Imagem 2: TILS Educacional em sala de aula..... | 14 |
| Imagem 3: Repetidores de 1864..... | 91 |
| Imagem 4: Repetidores de 1865..... | 91 |
| Imagem 5: Repetidores de 1887..... | 91 |
| Imagem 6: Solicitação da 14ª Circunscrição Policial..... | 127 |
| Imagem 7: Solicitação da 3ª Delegacia de Polícia..... | 128 |
| Imagem 8: Repetidor de Classe em 1936..... | 135 |
| Tabela 1: Planilha de organização e sistematização dos dados..... | 54 |
| Tabela 2: Regimento para os repetidores..... | 119 |

SIGLAS E ABREVIATURAS

AGILS – Associação Gaúcha de Intérpretes de Língua de Sinais

CODA – Children Of Deaf Adults (Filhos de surdos adultos)

CRL – Center for Research Libraries (Centro Bibliotecário de Pesquisas)

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Rio Grande do Sul

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

RID – Registry of Interpreters for the Deaf (Registro de Intérpretes para Surdos)

RPA - Recibo de Profissional Autônomo

SINAIS – Sujeito, Inclusão, Narrativas, Alteridade, Identidades e Subjetividades, formado por pesquisadores surdos e ouvintes

TILS – Tradutor- Intérprete de Língua de Sinais

UCS – Universidade de Caxias do Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

WASLI – Word Association of Sign Language Interpreters (Associação Mundial dos Intérpretes de Língua de Sinais)

COREDE - Conselho Regional de Desenvolvimento

FADERS – Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades no Estado do Rio Grande do Sul

FEBRAPILS – Federação Brasileira das Associações dos Profissionais de Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

Libras – Língua de Sinais Brasileira

NUPPES – Núcleo de Pesquisas e Políticas Educacionais para Surdos

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA..... | 13 |
| 2 DE CODA A PESQUISADORA: PRINCÍPIOS QUE ME MOBILIZAM..... | 19 |
| 2.1 HISTÓRIAS QUE ME INSPIRARAM..... | 25 |
| 2.2 ALGUNS REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE TRADUTORES-INTÉRPRETES..... | 32 |
| 2.2.1 A Bifurcação na História da Constituição Profissional dos Tradutores-Intérpretes das Línguas Orais e das Línguas de Sinais..... | 37 |
| 2.3 PESQUISAS SOBRE OS TILS NA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA..... | 44 |
| 3 A METODOLOGIA ESTABELECIDADA PELA PRÁTICA..... | 50 |
| 3.1 A HISTÓRIA NÃO É LINEAR..... | 50 |
| 3.2 O SUJEITO É O SUJEITO... SUBJETIVADO..... | 59 |
| 3.3 O DISCURSO COMO CONCEITO FERRAMENTA..... | 62 |
| 4 A EDUCAÇÃO NO BRASIL NO IMPÉRIO E INÍCIO DA REPÚBLICA: ALGUNS APONTAMENTOS..... | 65 |
| 4.1 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO INES | 74 |
| 5 APROXIMAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A ATUAÇÃO DOS REPETIDORES DE CLASSE DO INES NA ÉPOCA DO IMPÉRIO E INÍCIO DA REPÚBLICA E A ATUAÇÃO DOS TILS NA ATUALIDADE..... | 88 |
| 5.1 DISCURSOS MORAIS: SUJEITOS DE BOA ÍNDOLE E DE BONS COSTUMES..... | 94 |
| 5.2 DISCURSOS PROFISSIONAIS: A FORMAÇÃO PELA CONVIVÊNCIA..... | 101 |
| 5.3 DISCURSOS JURÍDICOS: A CONDUÇÃO DAS CONDUITAS PELAS LEIS..... | 118 |
| 6 PENSAMENTOS FINAIS..... | 134 |
| REFERÊNCIAS..... | 139 |
| ANEXOS..... | 153 |
| ANEXO A: Abaixo-assinado dos funcionários do INES - 1906..... | 154 |
| ANEXO B: Solicitação da 14ª Circunscrição Policial - 1907..... | 155 |
| ANEXO C: Solicitação da 3ª Delegacia de Polícia - 1907..... | 156 |

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os discursos sobre as práticas dos repetidores de classe no período de 1855 a 1910 no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e verificar como esses discursos incidem sobre a atuação dos tradutores-intérpretes de língua de sinais (TILS) no Brasil na atualidade. Para isso, opero com o conceito de discurso de Michel Foucault, entendendo o discurso como produtor de práticas, ao mesmo tempo em que é produzido por elas.

Como pesquisadora, penso que as práticas dos TILS estão entrelaçadas com as histórias que cercam a educação de surdos. Assim, busquei documentos, como atas, relatórios e cadernos de registros, além de outras obras que tratam das práticas¹ de intérpretes empíricos² na história do INES no Rio de Janeiro.

A opção pela análise do discurso sobre a atuação dos repetidores de classe no período de 1855 a 1910 deu-se após a leitura de duas obras que tratam da história da educação de surdos: *Atas: Congresso de Milão - 1880*³ e *O INES e a Educação de Surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos* (ROCHA, 2008). Enquanto a primeira trazia alguns fatos sobre a história de surdos no mundo onde se registra a presença de intérpretes, a segunda seduzia-me pelas histórias e imagens dos surdos brasileiros. Sobre o intérprete, alguns registros que datam do ano de 1907 são apresentados nesta última obra⁴. Entre esses registros, consta uma imagem, de 1936, que mostra a atuação de um profissional chamado *repetidor de classe*, cargo que existiu nas instituições de ensino em geral e que exigia conhecimento específico das disciplinas. No INES, geralmente eram os próprios alunos surdos que desempenhavam essa função.

¹ [...] Foucault entende por práticas a racionalidade ou regularidade que organiza o que os homens fazem [...], que têm caráter sistemático [...] e geral [...] e, por isso, constituem uma “experiência” ou “pensamento” (CASTRO, 2009, p. 338).

² Faço um parêntese aqui para explicar que entendo por intérprete empírico como sendo o sujeito que não se constituiu profissionalmente, com uma formação em bases teóricas e científicas que determinem seu perfil profissional. Ele é um sujeito que circula na sociedade com um conhecimento prático adquirido pela vivência no cotidiano com os surdos. A nomeação do intérprete empírico é normalmente atribuída àqueles que vêm da comunidade surda.

³ Este livro é um conjunto de relatórios elaborados durante o Congresso Internacional de Educação para Surdos, realizado em Milão, de 6 a 11 de setembro de 1880. Foi extraído das minutas oficiais em inglês e tinha por objetivos formar professores para surdos e difundir o sistema alemão para ensinar os surdos a falar e ler lábios no Reino Unido, sistema este que teve impacto na história da educação de surdos no mundo todo. O livro foi traduzido, editado e publicado em três mil exemplares pelo INES em 2011, no segundo volume da Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

⁴ Rocha (2009) menciona este registro de 1907 na página 146 de sua tese.



Imagem 1: Repetidor de Classe no INES.
In: Rocha (2008, p. 68).



Imagem 2: TILS Educacional em sala de aula.
In: NTE, 2011⁵.

A primeira imagem levou-me a pensar que a atuação do repetidor era similar à de um TILS e que suas práticas incidem sobre a atuação dos tradutores-intérpretes no presente. O que me chamou atenção nessa imagem é a forma como esse repetidor está posicionado diante do aluno, pois sentar-se em frente ao surdo é uma prática assumida pelos tradutores-intérpretes de língua de sinais. Quem atua como TILS reconheceria que a atuação é semelhante.

O TILS é atualmente um profissional que viabiliza a inclusão do aluno surdo na educação inclusiva. Quando falamos de inclusão, logo se descarta as escolas de surdos, pois a atuação desse profissional se dá nas interações entre surdos e ouvintes. Então, olho para a imagem do repetidor em sala de aula e me pergunto: o que faz esse sujeito numa instituição que era e é de surdos?

Na imagem de 1936, vemos uma aula de linguagem escrita e linguagem oral (ROCHA, 2009, p. 153), e o repetidor não está sinalizando, mas oralizando. Posso sugerir que esse repetidor estaria atuando como um tradutor-intérprete, ou seja, ele está repassando os conteúdos de aula para aquele aluno que não sabe sinalizar ou que prefere aprender pela língua oral. Enfim, não estou buscando explicar as razões de ele não sinalizar nessa foto. Estou trazendo um retrato geral da postura, da forma como esses dois profissionais, em imagens diferentes e em tempo diferentes, colocam-se na sala de aula, sentados em frente ao aluno.

Não há, em referenciais teóricos atuais, orientações de como o TILS deve posicionar-se frente ao surdo. O que há em termos de posicionamento de atuação prática são algumas

⁵ Disponível em: <<http://ntedouradosms.blogspot.com.br/2011/04/diversidade-na-escola-favorece.html>>. Imagem disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/images/stories/noticias/2011/libras2.jpg>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

convenções feitas ao longo dos anos sobre sentar-se em frente aos alunos surdos, de forma que eles visualizem o intérprete, o quadro e o professor. Quadros (2004) diz que um profissional TILS deve procurar um espaço adequado para que o surdo possa ter percepção visual.

Com relação à postura, Lacerda (2009) aponta que esse termo está compreendido como prescrição de caráter e de índole⁶. Sobre a formação específica desse profissional na área de educação, a autora relata que a profissionalização do TILS é recente e ainda é uma área em constante reflexão sobre a formação e as práticas de atuação. Em princípio, essa comparação pode parecer estranha, já que o repetidor reproduzia o conteúdo oralmente ou mediante a escrita⁷ e os tradutores-intérpretes de língua de sinais, na maioria das vezes, traduzem da língua oral para a de sinais e vice-versa. Porém, atualmente, os profissionais TILS têm vivenciado várias situações de atuação, entre elas, as com surdos oralizados que se utilizam da leitura labial. Essa atuação está em repetir pela oralidade a fala do professor, palestrante, etc., e o profissional posiciona-se em frente ao surdo, como na imagem do repetidor.

Além da imagem do repetidor de classe, há outras informações adicionais ao livro de Rocha, anexadas em um DVD que apresenta um registro de 1907 sobre a atuação de um intérprete em depoimento numa delegacia de polícia. No vídeo, diz-se que é o “primeiro” registro sobre esse profissional, e isso me motivou ainda mais a ir ao acervo do INES buscar por documentos e neles verificar registros sobre os repetidores.

Essa imagem e as informações encontradas levaram-me, assim, à construção da pergunta desta pesquisa: *quais os discursos sobre a atuação do repetidor que aparecem em documentos do INES no período de 1855 a 1910 e como esses discursos produziram determinadas práticas que atravessam os tempos e chegam aos dias atuais como verdades que incidem sobre a atuação dos tradutores-intérpretes de língua de sinais em nosso país?*

Para a realização da pesquisa, planejei minha ida ao Rio de Janeiro, onde estive por duas semanas⁸, a fim de buscar pelos registros que me interessavam em documentos do acervo histórico do Instituto. Nos dias em que estive analisando os documentos, fiz registro,

⁶ Mais adiante, trarei alguns discursos sobre as condutas morais exigidas do repetidor de classe que também me levaram a pensar no quanto esses discursos se aproximam do que hoje é compreendido como caráter moral do profissional TILS.

⁷ Tobias Leite acreditava que os alunos surdos que conseguiam repetir o conteúdo de forma oral poderiam manifestar-se dessa forma, porém não eram todos os que tinham habilidades para a fala oral. Por isso, ele defendia que a atuação do repetidor deveria dar-se na cadeira de linguagem escrita. A cadeira de linguagem escrita será abordada na seção 4.1.

⁸ De 9 a 14 de novembro de 2013.

por meio de uma máquina fotográfica digital, de todos os documentos a que tive acesso. Outras fontes também contribuíram para esta dissertação, tais como documentos digitalizados e disponibilizados em Bibliotecas Virtuais⁹, os quais foram fundamentais na contextualização e construção deste trabalho. No entanto, foi preciso fazer escolhas, dada a quantidade de documentos existentes, e optei pelas atas, relatórios de gestão¹⁰ e livros de registros do INES.

A dissertação que passo a apresentar está inspirada na forma de trabalho de Foucault, quando ele analisa documentos históricos para pensar sobre a constituição de determinados sujeitos na história. O discurso foi escolhido como conceito-ferramenta para a realização das análises, e o sujeito foi o foco de minhas análises dos discursos sobre o repetidor e de como esses discursos incidem em práticas relativas à atuação dos tradutores-intérpretes na atualidade.

Escolher um conceito metodológico desse filósofo não foi fácil. Senti-me desafiada e angustiada em vários momentos quanto às escolhas feitas, mas acredito que o investimento que faço aqui seja o de transformar e multiplicar discursos, no sentido de mostrar que há outros discursos possíveis, além dos já registrados – discursos que ao longo do tempo produzem práticas e são produzidos por elas, multiplicando-se em outros discursos que hoje incidem sobre a atuação dos TILS. Concordo com Fischer (2001, p. 213) quando ela escreve que “atingimos um tempo em que cada vez mais essa discursividade toma corpo, define-se, impõe-se como básica ao funcionamento geral da sociedade contemporânea”. Estou investindo em um tema que há pouco tempo vem sendo pensado e estudado, pois os TILS recém vêm ganhando visibilidade, mas isso não quer dizer que não estejam visíveis em outros tempos e espaços.

Após essa contextualização, no segundo capítulo, apresento as razões que me levam a pesquisar sobre os TILS, o que parte de minha constituição como CODA¹¹, perfazendo uma

⁹ O detalhamento sobre a busca desses documentos será feito no Capítulo 3.

¹⁰ Adoto esse termo amparada na justificativa de Rocha (2009, p. 54) de que gestão é um conjunto de práticas em uma dada instituição, nesse caso, o Instituto de Surdos, que reflete a política praticada nacionalmente, as ideias sobre educação geral e educação de surdos que circulam entre os sujeitos, as vozes antagônicas de seus profissionais, as características sócio-históricas de seus alunos e o perfil do gestor.

¹¹ O termo *CODA* (*Children of Deaf Adults*) foi criado por um grupo de filhos de surdos nos Estados Unidos em 1983. Inicialmente, a ideia era reunir-se anualmente para se reencontrarem. Mais tarde, o grupo criou a Organização CODA e passou a realizar Conferências Internacionais. No Rio Grande do Sul, o primeiro encontro de CODAs aconteceu em dezembro de 2012, com o objetivo de preparar os CODAs gaúchos para o I Encontro Nacional CODAs, que se realizou em abril de 2013 no Rio de Janeiro. Esses eventos reúnem CODAs para tratarem sobre as diferentes formas de ser e viver como CODA, falando de suas vivências e experiências comuns, como sujeitos bilíngues e únicos em sua condição. Para a condição de crianças filhas de surdos, há a denominação *KODA* (*Kids of Deaf Adults*, ou seja, Crianças de surdos adultos).

caminhada como intérprete empírica que me levou à profissão de TILS. Dessas experiências vividas, compartilho motivos que me levaram a esta dissertação.

Para tratar sobre os sujeitos TILS, foi necessário buscar referenciais sobre os tradutores-intérpretes de modo geral. Assim, faço referência a obras de Pagura (2003 e 2010), pesquisador que desenvolveu estudos sobre a história dos tradutores e intérpretes das línguas orais, tecendo alguns conceitos semelhantes aos que são utilizados para a atuação dos TILS. Também apresento estudos das pesquisadoras Quadros (2004), Rosa (2005) e Santos (2006, 2013), que tratam sobre os TILS e apresentam algumas histórias que possibilitaram a emergência dessa profissão. Esses estudos são abordados ao longo do trabalho, além de outras leituras com as quais dialogo nesta dissertação, como Rocha (2008), Lobo (2008) e os livros da Série Histórica publicados pelo INES em 2011. Também dialogo com as pesquisas de Martins (2008; 2013) e Nantes (2012), que desenvolveram estudos sobre os TILS no campo dos Estudos Foucaultianos.

No terceiro capítulo, apresento o caminho percorrido durante a investigação, relato o acesso que tive aos documentos e como se deu a construção das unidades de análise que apresento como resultado da pesquisa. Durante esse processo da construção metodológica, Veiga-Neto (2003, 2006, 2009 e 2012) auxilia-me a pensar sobre as ferramentas para esta dissertação.

Foucault dedicou-se a vida inteira a analisar os discursos, utilizando-se de três eixos de trabalho: arqueologia (saber), genealogia (poder) e ética (saber-poder). Suas análises tomam o discurso como uma questão metodológica, sendo o discurso entendido como produtor de práticas, ao mesmo tempo em que é produzido por elas. As práticas relatadas nos documentos analisados possibilitaram-me refletir, juntamente com Fischer (2001 e 2012) e Castro (2009), sobre a construção de três unidades discursivas que poderão ser conhecidas no Capítulo 5, as quais denominei como: *Discursos morais*: sujeitos de boa índole e de bons costumes; *Discursos profissionais*: a formação pela convivência; e *Discursos jurídicos*: a condução das condutas pelas leis. Esses discursos são trazidos em excertos extraídos dos documentos do Acervo do INES, dos livros de registro do INES e de documentos e relatórios disponíveis na internet.

No quarto capítulo, apresento, de forma sucinta, o cenário da educação brasileira durante o Império e início da República. Aponto algumas observações sobre as políticas de educação desse período, bem como alguns registros sobre o INES, chamando atenção para o repetidor de classe nesse cenário da educação. As obras de Faria-Filho (2000), Mazzota (2003), Jannuzzi (2006), Schueler e Magaldi (2008) e Lobo (2008), entre outras, ajudaram-me

a entender a racionalidade da educação no período analisado, assim como a refletir sobre o cenário da educação dos surdos nesse contexto.

Entendo que se faz necessário conhecer as amarras históricas para então compreender a condição de existência do sujeito. Quando acessei os documentos, busquei refletir com Foucault sobre como o discurso faz aparecer algo distinto de um puro traço, onde o sujeito aparece num jogo de posições possíveis. O repetidor de classe é um sujeito que aparece em algumas obras, como as de Rocha (2008, 2009) e Sofiato (2011), e meu olhar direciona-se para os discursos sobre as práticas desse sujeito.

No quinto capítulo, apresento e analiso os excertos sobre as práticas do sujeito repetidor de classe e as aproximações dessas práticas com as atuações dos TILS na atualidade. O repetidor de classe, que atuava junto aos alunos surdos no INES, transforma-se no profissional que ganha visibilidade a partir da continuidade de práticas que atendiam a demandas dos surdos na instituição e que se expandem para atender a demandas externas. As questões de formação moral, competências e convivência trazidas neste capítulo remetem às exigências que se fazem ao TILS atualmente. Por fim, problematizo algumas atuações do TILS como sujeito social inserido na sociedade para além dos espaços educacionais. As práticas dos TILS em delegacias de polícia e a garantia de sua participação em atos jurídicos começam a aparecer em documentos no final do período que analiso.

Em Pensamentos Finais, faço uma retomada dos objetivos da pesquisa, refletindo sobre como os discursos sobre as práticas do sujeito nomeado repetidor de classe do período de 1855 a 1910 incidem na atuação do TILS na atualidade. Discursos que precisam ser continuamente discutidos e refletidos para compreender a constituição desse sujeito que nomeamos TILS.

2 DE CODA A PESQUISADORA: PRINCÍPIOS QUE ME MOBILIZAM

Sem o acolhimento da casa e sem as memórias de que ela é a fonte primeira, seríamos seres desenraizados; seres sem imaginação porque sem história, e sem história porque sem memória. Mas, mesmo que acolhidos pela casa, corremos sempre o risco de viver bloqueados, viver no alheamento, isto é, alienados no mundo e do mundo. Isso será assim se não soubermos ocupar toda a casa, se nos mantivermos confinados apenas no espaço intermediário, nesse espaço das experiências imediatas em que se desenrola o que chamamos de vida concreta e de realidade. Se nos deixarmos prender nos andares intermediários, sem habitar o sótão e o porão, perderemos boa parte de nossa própria condição humana, pois, enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa (VEIGA-NETO, 2012, p. 269¹²).

Minha constituição como TILS tem muita ligação com minha vivência e convivência com a comunidade surda¹³, pois minha história teve início nessa comunidade. Nasci no seio de uma família surda, e hoje existe uma nomeação para minha condição: sou CODA, filha de surdos. Minhas memórias da infância são praticamente de vivências entre surdos. Minha primeira língua foi a de sinais.

Cresci e vivi na comunidade surda, e essa vivência possibilitava-me uma expressividade natural em língua de sinais, sendo apelidada, ou acarinhada, como gosto de pensar, de diversas formas: “quase surda”, “surda disfarçada”, “sinalizante pura” e, a minha favorita, “sangue surdo” – apelidos que vêm de minha família e dos diferentes grupos de surdos por onde circulo, como nas associações e nos espaços de minha atuação profissional. Minha constituição profissional foi influenciada por essa experiência, mas, para chegar até aqui, passei por muitos outros contextos, para além da família e da comunidade surda.

Como CODA, tenho pensado sobre minha situação bilíngue e bicultural. Sei que muitos outros vivenciam experiências semelhantes, no entanto, minha subjetivação histórica e cultural foi se diferenciando de outros CODAs, pois somos interpelados de formas distintas

¹² *É preciso ir aos porões* é um texto que foi apresentado pelo Dr. Alfredo Veiga-Neto e discutido no Grupo de Trabalho Educação Fundamental (GT 13) durante a 34ª Reunião Anual da ANPEd, em outubro de 2011. O texto é inspirado na obra *A poética do espaço*, de Gaston Bachelard (2003), sobre a metáfora da casa, que, segundo ele, é o “o primeiro mundo do ser humano” e se transforma numa “das maiores forças de integração para o pensamento, as lembranças e os sonhos do homem”. Explicação extraída do texto de Veiga-Neto (2012).

¹³ De acordo com Strobel (2008), a comunidade surda compõe-se de surdos, familiares, intérpretes de Libras, professores de surdos e outros.

pelas práticas discursivas e seguimos caminhos diferentes em nossas vidas. Há os que se afastam totalmente da comunidade surda, outros se afastam e retornam, e há aqueles que permanecem convivendo com a comunidade surda, pois cada um de nós, CODAs, possui um contexto histórico, familiar e social específico. A vivência com minha família de surdos e com a comunidade surda possibilitou-me construir uma trajetória como intérprete empírica.

Quadros (2004), Rosa (2005), Santos (2006) e Russo (2009) tratam sobre o intérprete empírico quando discutem a construção política e identitária dos TILS profissionais. Estes sujeitos tiveram iniciação nos espaços empíricos, como a família, em espaços religiosos e nos movimentos surdos.

Russo (2009, p. 67), quando trata do intérprete da comunidade, apresenta os estudos de Kyle e Woll (1985) sobre o compartilhamento e o pertencimento a uma cultura. Esses estudos definem o compartilhar como uma “*atitude surda*”¹⁴, no sentido de aproximar-se e estar envolvido nas lutas dos surdos e na participação em seus movimentos sociais, políticos e educacionais e de frequentar os clubes de surdos, entre outros”.

Essa mudança do intérprete empírico para o intérprete profissional foi acontecendo aos poucos, a partir das necessidades da comunidade surda, expandindo-se para a sociedade em geral, legitimando e regulamentando esse profissional. Russo (2009, p.69) traduz essa mudança como “deslocamento de posição”¹⁵ do intérprete, que não é mais apenas aquele *DA* comunidade (pertencimento), mas aquele que surge *PARA* a comunidade (prestador de serviço). (RUSSO, 2009).

Assim, esse intérprete empírico, que normalmente era aquele que vinha da comunidade surda, começa a constituir-se como um intérprete profissional¹⁶. O que impulsiona esse reconhecimento são os movimentos surdos que deram origem a alguns documentos legais, como a Lei Federal 10.436/2002, que, ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais, posteriormente regulamentada pelo Decreto Federal 5.626/2005, passa a garantir aos surdos a presença de profissionais capacitados nos diversos órgãos de caráter público e privado, prevendo, para isso, a formação profissional de TILS.

¹⁴ Kyle e Allsop (1982), *apud* Russo (2009).

¹⁵ Russo cita, em seu artigo *Memory and Knowledge: what day is today? Constructing ways of remembering signed language interpreters day in Brazil*, publicado em 2008 pela St. Jerome Publishing, a contribuição dos estudos de Cokely (2005), que trata de *shifting positionality* como um reflexo da nova organização em que se encontram os intérpretes de língua de sinais.

¹⁶ De acordo com Russo (2009, p. 63), tem sido cada vez mais comum o surgimento de intérpretes em cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras), onde aprendem a língua e buscam por outras formações, chegando a frequentar a comunidade surda em busca de aperfeiçoamento da comunicação em sinais, prestando alguns serviços voluntários, até chegarem à formação como intérprete.

A profissão TILS é regulamentada pela Lei Federal 12.319/2010. De acordo com Santos (2006, p. 53), essa nova identidade profissional firma “seu espaço de atuação e também de discussão [...]”, apresentando propostas e alternativas para a “formação e a criação de políticas públicas que visualizem o ser intérprete como um profissional legítimo e com sua profissão”.

Retomando minha vivência como CODA, encaminhava-me desde muito cedo para uma atuação empírica, pois acompanhava minha família em consultas médicas, compras de imóveis, na escrita de cartas de amor, entre outras atividades que envolviam a tradução e interpretação da língua de sinais para a língua portuguesa, tanto escrita quanto falada. Foram tantas as participações na vida de minha família, que minhas funções se expandiram para os amigos. Essas diversas práticas oportunizavam-me alguns agrados, formas “inocentes” de pagamento, como sorvetes, cachorros-quentes, refrigerantes, doces e outros presentes.

Essas experiências vividas subjetivaram-me e fazem-me lembrar de meu grande e inesquecível amigo Wagner Homem¹⁷, que estava sempre me dizendo que eu poderia trabalhar como intérprete. Wagner chegou a convidar-me para inscrever-me no Curso de Formação para TILS que ocorreu na UFRGS em 1997, mas eu ainda era muito jovem e disse-lhe que queria ser professora de surdos. Em sua última carta para mim, ele disse que, independentemente do caminho que eu seguisse, eu nunca deveria esquecer-me de onde venho. Isso mexeu muito comigo e reforçou minha decisão de buscar uma formação acadêmica.

Em 2006, formei-me no Curso Normal Superior – Licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Inicialmente, desejava lecionar para surdos, mas, diante da grande atração que sentia pela interpretação, encaminhei-me para esta profissão.

Minha formação profissional como TILS deu-se em curso de formação para intérprete de Libras realizado pela FENEIS¹⁸ em parceria com o FAT¹⁹ no ano de 2000. O curso reuniu pessoas de diferentes regiões do estado do Rio Grande do Sul que já atuavam com surdos de

¹⁷ [*In memoriam*] Foi TILS; conhecemo-nos no verão de 1995 numa situação inusitada. Ambos estávamos entre amigos surdos e pensávamos que fôssemos surdos; sinalizamos a noite inteira até que nos tornamos piada para os nossos amigos que presenciaram a cena. Quando nos contaram a grande piada, não nos importamos e continuamos sinalizando.

¹⁸ Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos.

¹⁹ Fundo de Amparo ao Trabalhador.

forma empírica ou como professores. No quadro docente do curso, destaco os professores Ricardo Sander²⁰ e Ronice Quadros²¹.

Minha iniciação profissional foi nas universidades, onde estive como intérprete em sala de aula e outros espaços, como protocolo e secretaria. Esse contexto linguístico iniciou-se na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), em Canoas, que foi uma das primeiras instituições a ter a presença de surdos no ensino superior, em 1995, no Rio Grande do Sul. No entanto, a contratação de TILS nessa instituição só se deu a partir de 1997, mesmo ano de formação da primeira turma de TILS pela FENEIS/RS. As contratações iniciais eram por RPA²² e depois passaram a ser em registro profissional. Como a profissão não era regulamentada, os intérpretes tinham suas carteiras assinadas com outras funções, que iam desde serviços gerais até auxiliar de professor.

Também atuei como TILS no PPGEduc da UFRGS²³ com pesquisadores surdos do mestrado e doutorado. O PPGEduc foi um espaço onde também se criaram grupos de pesquisa sobre a surdez na perspectiva cultural.

O NUPPES²⁴, grupo de pesquisa na linha dos Estudos Culturais, criado em 1996 sob a coordenação do professor Dr. Carlos Skliar, era constituído por professores ouvintes e surdos, entre os quais, a professora surda Gladis Perlin, que foi a primeira pesquisadora surda a ingressar no grupo²⁵. Em conversas informais sobre esse grupo, alguns pesquisadores ouvintes afirmavam que, por muitas vezes, traduziam as discussões aos colegas surdos, o que de certa forma fazia deles intérpretes empíricos.

Os membros desse grupo são hoje referência em Instituições de Ensino Superior e deram continuidade a diversas e diferentes pesquisas sobre as políticas educacionais e linguísticas para surdos, suas línguas, suas culturas, identidades, literaturas, movimentos, lutas

²⁰ Tradutor-intérprete de Língua de Sinais. Sócio fundador de algumas associações de intérpretes no Brasil, entre elas, a Associação Gaúcha de Intérpretes de Língua de Sinais (AGILS) e da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais de Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS).

²¹ Ronice Quadros é Doutora em linguística, é CODA com referência e participação em vários movimentos surdos. Alguns de seus estudos serão trazidos nesta dissertação.

²² Recibo de Profissional Autônomo.

²³ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Iniciei em 2005, depois segui em 2007 com contrato autônomo, retornei em 2010 como contratada de empresa terceirizada e, em 2013, prestei concurso para a Instituição, ficando em 6º lugar.

²⁴ Núcleo de Pesquisas e Políticas Educacionais para Surdos.

²⁵ Nos anos seguintes, outros surdos passaram a fazer parte desse grupo, como Wilson Miranda, Marianne Stumpf e Gisele Rangel. Em 2014, a UFRGS contava com cinco pesquisadores surdos: dois no mestrado e três no doutorado.

e tantas outras temáticas²⁶. Essas discussões foram se fortalecendo e deram origem ao campo dos Estudos Surdos.

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político (SKLIAR, 2005, p. 5).

A partir da compreensão de que os Estudos Surdos não se referem somente a pesquisas sobre surdos, mas sobre as diferentes e possíveis pesquisas envolvendo a comunidade surda, esse leque abre-se para pensar o TILS.

Em 2005, iniciei minha atuação como TILS no Centro Universitário La Salle²⁷ e, desde 2008, sou professora na disciplina de Técnicas de Tradução e Interpretação no curso de preparação para TILS²⁸ dessa instituição. Os cursos de preparação e capacitação de TILS estão regulamentados pelo Decreto 5.626/2002 e previstos na Lei Federal 12.319/2010, sendo realizados também por outras Instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul, como ULBRA, UCS e UNISC²⁹.

Em 2008, fui nomeada no concurso público para a FADERS³⁰, que foi a primeira instituição a realizar concurso público para a categoria TILS no estado do Rio Grande do Sul. Na época, não havia a regulamentação da profissão TILS, e a contratação se deu pelo que se tinha de funções disponíveis no quadro para contratação, como a função de Agente Técnico II/Instrutor. Nesse regime, fica clara a utilização de uma estratégia para que o concurso ocorresse a fim de resolver as demandas de atendimento aos surdos.

Minha atuação na FADERS sempre esteve relacionada às políticas públicas. Trabalhei nos Fóruns Permanentes de Políticas Públicas, realizados mensalmente em diferentes regiões

²⁶ Cito aqui algumas instituições, como UFRJ, UFSC, UFSM, UFPel e UNISINOS.

²⁷ Até 2007, os TILS nessa universidade recebiam via RPA, no entanto, no final de 2007, a Instituição passa à contratação de TILS via carteira de trabalho. O mesmo ocorre em muitas outras Instituições de Ensino Superior.

²⁸ Em janeiro de 2015, está em sua 9ª edição.

²⁹ Universidade Luterana do Brasil, Universidade de Caxias do Sul e Universidade de Santa Cruz do Sul.

³⁰ Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades no Estado do Rio Grande do Sul. O concurso realizou-se em 2004, pelo edital de seleção 01/2004. A FADERS existe desde 1973. Mantida pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, sua gestão administrativa é composta por indicação política. A FADERS passou por várias mudanças, tanto de nomenclatura quanto em suas ações. A principal ação da FADERS era a educação, mas em 2006 compreendeu-se que seu papel estava para além da educação; assim, as escolas ligadas a ela passaram aos cuidados interinos da Secretaria de Educação. Até o presente ano, 2014, a FADERS está vinculada à Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos, e suas ações articulam e descentralizam a política pública no estado do RS, garantindo, pelos seus serviços, o acesso aos direitos constitucionais, à equiparação de oportunidades e à cidadania das PcD e PcAH. Em 2014, houve a aprovação do Plano de Cargos e salários da Fundação, além da melhoria salarial, e a função tradutor-intérprete de Libras foi inserida no quadro funcional, mas a formação exigida permanece sendo apenas a de ensino médio. Mais informações sobre a FADERS estão disponíveis em: <www.faders.rs.gov.br>.

do COREDE³¹ do Rio Grande do Sul. Essas ações políticas da FADERS constituem-se em uma importante ferramenta de articulação política nas cidades do interior do estado. O trabalho na FADERS é completamente diferente da atuação que eu vinha desempenhando no ensino superior³², pois atende surdos de realidades, contextos e níveis linguísticos diferentes. Perlin (2006) ressaltava a importância de o TILS conhecer a realidade linguística e cultural para a qual ele vai traduzir.

Essas experiências pela FADERS foram além do que vivenciei em minha família ou nos espaços universitários, pois me proporcionaram conhecer diferentes expressões linguísticas e culturais, considerando que os “sentidos variam de acordo com o tempo, com os grupos culturais, com o espaço geográfico, com o momento histórico, com os sujeitos, etc.” (PERLIN, 1998, p. 21). Foi também na FADERS que me constituí politicamente, atuando como militante – por estar no movimento dos surdos, por defender e lutar pelos interesses dos surdos e da categoria dos TILS.

Porém, como pesquisadora, tento distanciar-me da militância e ser mais ativista, sendo o ativismo “entendido como um fazer consequente, uma prática refletida que visa à transformação, um agenciamento que sempre recorre ao porão em busca da fundamentação” (VEIGA-NETO, 2012, p. 272). Refletir sobre os TILS, suas atuações, formações e discursos que os constituem faz parte desta minha caminhada pessoal e profissional.

Devido à minha militância, passei a integrar a diretoria da AGILS³³, gestão 2012 – 2015, como vice-presidente³⁴ e tenho participado de alguns movimentos pela implementação de direitos para os profissionais da categoria e de discussões sobre a formação e atuação dos profissionais da área.

Em outubro de 2014, fui nomeada pelo concurso público do IFRS³⁵ para exercer a função de intérprete³⁶. Embora o cargo seja de nível médio, é uma oportunidade para também

³¹ COREDE – Conselho Regional de Desenvolvimento. O Estado do Rio Grande do Sul é subdividido em micro e macrorregiões; a FADERS baseia-se no COREDE para a realização dos Fóruns, a fim de que o máximo de municípios seja atingido.

³² Os surdos que estão no Ensino Superior são, em sua maioria, usuários de língua de sinais. Quando falo maioria, refiro-me ao fato de que tem sido muito comum surdos usuários da língua oral solicitarem os serviços de TILS para repetirem a fala do professor, visto que o professor, por vezes, se desloca em sala de aula, além de muitas vezes não ter uma articulação clara em sua fala.

³³ A AGILS foi fundada em 2007 e, desde 2008, está vinculada à FEBRAPILS, que por sua vez é filiada à WASLI – World Association of Sign Language Interpreters (Associação Mundial dos Intérpretes de Língua de Sinais).

³⁴ A presidente em exercício nessa gestão era Flavia Medeiros Álvaro Machado.

³⁵ Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Rio Grande do Sul - Campus Alvorada.

³⁶ O cargo está denominado como tradutor-intérprete de linguagem de sinais. E há um movimento para que se mude o termo linguagem por língua.

me juntar ao grupo³⁷ que vem se movimentando para mudar a realidade da categoria, defendendo que a profissão deve ser ofertada como cargo de nível E (nível superior) nas instituições públicas federais.

Compreendendo minha constituição pessoal e profissional, é possível perceber os processos de subjetivação que me constituem e que me tornam a TILS que sou hoje. Este estudo, inspirado nos Estudos Foucaultianos, vem me transformando diariamente, me levando a refletir sobre a constituição do sujeito TILS nos diferentes espaços sociais.

Essa subjetivação é “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 236). Não me refiro aos jogos de verdade partindo de minha constituição como uma descoberta de quem fui, quem sou ou quem serei, mas para pensar nos discursos sobre os sujeitos que se instituíram e se legitimaram como verdades, que condicionam e regulam as práticas dos profissionais TILS no presente, e é esse movimento do pensamento que me provoca e me desafia a pensar sobre o sujeito TILS e sua constituição ao longo dos anos.

Tanto no espaço acadêmico quanto nos espaços por onde circulava como intérprete e como membro da comunidade surda, tive minhas primeiras iniciações no pensamento científico, as quais me instigaram a questionar, analisar, desconfiar, explorar. Esse movimento do pensamento, motivado pelas leituras, diálogos e discussões com outros profissionais intérpretes e colegas acadêmicos, impulsionaram-me e proporcionaram-me produções científicas sobre os TILS na atual realidade social e política.

Ao ler algumas pesquisas acadêmicas sobre os profissionais TILS, tenho percebido determinados discursos sobre a constituição profissional a partir dos anos de 1990. Tais produções têm me seduzido, especialmente quando as pesquisas tratam da história desses sujeitos. São esses registros que me trazem a esta dissertação, em que busco compreender como os discursos sobre os repetidores que atuaram no INES podem ser precursores sobre a atuação dos TILS na atualidade em nosso país.

2.1 HISTÓRIAS QUE ME INSPIRARAM

³⁷ Esse grupo consolidou-se no I Fórum de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais das Instituições Federais de Ensino, realizado nos dias 12 e 14 de novembro de 2014, durante o 4º Congresso de TILS, em Florianópolis-SC. Disponível em: www.forumtilspife.paginas.ufsc.br.

Meu interesse pela constituição do sujeito TILS deve-se à minha vivência, experiência pessoal e formação profissional. Fui interpelada por minha história e interesse-me pela história de outros intérpretes que me antecederam.

Devido a meu envolvimento e experiências com a comunidade surda onde nasci e cresci, questões sobre a história dos surdos sempre me interessaram, e foi no contexto de discussões e trocas acadêmicas com o grupo de pesquisa³⁸ que me deparei com os livros *Atas: Congresso de Milão - 1880* (INES, 2011), *O INES e a Educação de Surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos* (ROCHA, 2008) e *Os infames da história: pobres escravos e deficientes na história do Brasil* (2008), de Lilia Lobo. Com essas leituras, e em conjunto com minha orientadora e grupo de pesquisa, passei a pensar sobre a história dos intérpretes empíricos e dos TILS, definindo o acervo do INES e o período de sua fundação até o ano de 1910 como recorte para minhas buscas e análises.

As *Atas: Congresso de Milão - 1880* constituem-se de pesquisas e relatos de profissionais da saúde e educação de surdos, bem como de experiências vivenciadas por pais que buscavam a melhor educação para seus filhos surdos. Nesse Congresso, discutiu-se sobre os sistemas de ensino para a educação de surdos, apresentando-se três métodos: o sistema “alemão”, baseado na articulação e leitura labial, o sistema “francês”, com base no uso de sinais, e o sistema “combinado”, que é o uso de sinais em conjunto com alguns movimentos articulatórios (ATAS, 1880).

Nessa leitura, identifiquei algumas passagens que tratam do intérprete empírico. Destaco o registro sobre o casal britânico Louisa e John Ackers, pais de uma menina surda, que durante o Congresso relataram suas pesquisas em 40 diferentes instituições da Europa e América que trabalhavam com os diferentes sistemas de ensino, buscando a melhor educação para sua filha. A Sra. Ackers indicou as vantagens do “sistema alemão” e o fato de que o “sistema francês” limitava a comunicação, sem resultado de sucesso futuro para os alunos surdos. Ao falar sobre as escolas que utilizavam somente sinais, ela se reporta a um momento de visitação em uma dessas instituições:

Se o visitante não está familiarizado com o sistema de sinais, **quase todas as suas perguntas têm que ser feitas com a ajuda de um professor que as entende e, por meio de sinais, transmite essas perguntas aos alunos**, que as respondem ao professor, por meio de sinais, traduzidos por ele ao visitante. [Grifos meus]. (ATAS, 1880, p. 62).

³⁸ Grupo de pesquisa SINAIS – Sujeito, Inclusão, Narrativas, Alteridade, Identidades e Subjetividades, formado por pesquisadores surdos e ouvintes.

Percebe-se que o intérprete nessa situação é o professor, que intermediava a comunicação dos alunos com os visitantes. A presença do professor foi compreendida pela Sra. Ackers como uma atuação tradutória. Quando li essa passagem, logo pensei no INES em seus primeiros anos, quando o francês E. Huet, que, de acordo com os historiadores sobre educação de surdos, ficou surdo aos 12 anos, era professor e diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges³⁹.

Antes de vir ao Brasil, Huet teria enviado uma carta, escrita em francês, em junho de 1855, ao Imperador Dom Pedro II, explicando suas intenções de criar um estabelecimento para surdos; no ano seguinte, ele assume a direção do Collegio Nacional para Surdos-Mudos de ambos os sexos. Então, questionei-me sobre como teria sido a comunicação dele com os pais dos alunos, os visitantes e o próprio Imperador, que costumava fazer visitas aos Institutos. Pensando sobre isso, cheguei a procurar literatura sobre Huet, mas não havia detalhes desses encontros, o que reforçou minha decisão de buscar mais informações nos documentos do acervo do INES sobre como se dava a comunicação dos surdos com ouvintes quando ainda não havia os profissionais intérpretes.

No livro das Atas, encontrei outra passagem sobre o intérprete no mercado de trabalho. Ela aparece no registro da professora britânica Susanna Hull (ATAS, 1880), que, ao tratar da importância da oralidade, diz que os surdos de classes pobres têm somente o trabalho como segurança para o futuro. Segundo a professora, os falantes têm mais facilidade de “conseguir um emprego do que aqueles que necessitam de um intérprete ou de um outro meio de comunicação incomum” (p. 82-83). Essa visão de que surdo que não oraliza está à margem da sociedade, sem perspectiva, sendo dependente de um terceiro para poder expressar-se, remeteu-me à leitura de alguns pesquisadores contemporâneos do campo de Estudos Surdos. Filtrei essa leitura, buscando apenas os que trazem registros históricos sobre a educação de surdos no período que me propus a analisar e que tenham mencionado os intérpretes: Lulkin (2000) e Klein (2003).

A dissertação do Sergio Lulkin (2000), intitulada *O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes*, trata das representações do sujeito surdo pelos “discursos religiosos, médicos, filosóficos, antropológicos e pedagógicos” que deixaram marcas na educação de surdos do século XVIII até o final do século XIX. Sobre o intérprete,

³⁹ Tal informação sobre o nome e a surdez de Huet foi dada pelo surdo mexicano César Ernesto Escobedo Delgado ao surdo brasileiro Antonio Campos de Abreu. Ao buscar mais informações sobre Delgado, localizei alguns vídeos discutindo sobre a Língua de Sinais Mexicana. Com relação ao nome, manterei E.Huet ou apenas Huet.

Lulkin registra que, em 1774, o abade Sicard fazia uma exposição das performances dos surdos. Tal espetáculo ocorria uma vez ao mês, era apresentado aos imperadores da Europa e contava com uma plateia de até 400 pessoas. Os eventos eram encomendados e transcorriam por cerca de quatro horas. Durante esse período, tinha-se “o auxílio de intérpretes, as pessoas surdas participantes das demonstrações respondiam perguntas abstratas sobre temas ligados à religião e conhecimentos gerais” (LULKIN, 2000, p. 52). Essa participação do intérprete nesses eventos, ainda que em outros países, mostra o quanto é possível encontrar outros tantos registros.

A tese de Madalena Klein (2003), intitulada *Tecnologias de Governo na Formação Profissional dos Surdos*, analisa a educação profissional dos surdos mediante os programas de formação que atendiam a “uma determinada racionalidade que governa a conduta daqueles sujeitos para as quais as ações são diretamente pensadas, mas também constituem subjetividades entre os diferentes atores que se envolvem na elaboração” (KLEIN, 2003, p. 8). A pesquisa consiste em uma análise das recorrências (ênfases e repetições) nas articulações entre o que se prescreve e os procedimentos dentro dos programas de formação em dois recortes temporais, que compreendem a metade do século XIX e metade do século XX – momento de emergência da educação de surdos –, as décadas finais do século XX e os anos iniciais do século XXI (2001).

Klein buscou, no acervo histórico do INES, documentos sobre a formação profissional dos surdos. Ela procurava nesses documentos aquilo que “insistia em aparecer nos procedimentos e nas prescrições – o jogo das proposições e as contingências das ações previstas e executadas pelos programas”. A autora tinha por objetivo indagar “uma história das problematizações” em diferentes recortes temporais, em que “diferentes mecanismos e estratégias foram constituindo formas de ser e formas de se entender como surdos trabalhadores”. E a partir disso, intencionava “empreender uma analítica das tecnologias que estão colocadas em funcionamento no dispositivo de governo da formação profissional para surdos” (KLEIN, 2003, p. 32). A partir do olhar sobre a inclusão dos sujeitos surdos na vida profissional, Klein relata que as escolas e os movimentos surdos passaram a envolver-se em programas de formação profissional, constituindo-se como entidades formadoras/capacitadoras. É nesse cenário que a autora aponta a presença do TILS apenas a partir de 1996.

Provocada por essas leituras, voltei ao livro organizado pela historiadora Solange Rocha (2008), *O INES e a Educação de Surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. No livro, encontrei alguns

registros de professores que atuaram como intérpretes nos anos de 1950. Rocha destaca que, devido aos incentivos ao esporte, os professores de educação física eram referências importantes para os alunos. A aproximação era tanta que os professores “atuavam como intérpretes dos alunos nas cerimônias realizadas na Instituição e em eventos particulares dos alunos” (ROCHA, 2008, p. 98).

Outra atuação também aparece no registro sobre a inauguração do acervo histórico do INES, em 1987, em que o professor de educação física William Felipe interpretou o evento para os alunos do instituto⁴⁰.

Rocha (2009) identifica “narrativas dicotomizadas” em produções bibliográficas sobre a história da educação do INES. A autora faz um recorte do que essas obras, escritas nos anos de 1990, narram sobre os anos iniciais de criação do INES até o ano de 1961. Ela faz uma análise da trajetória institucional do INES a partir de “relatórios de diretores, relatórios de viagem dos professores, livros, despachos administrativos, artigos de jornais e documentos oficiais” (ROCHA, 2009, p. 35).

Em sua pesquisa, a autora parte de algumas narrativas críticas do tipo “história-tribunal”, em que se dicotomizam as relações de surdos *versus* ouvintes. Preocupada com essas formas de exposição, a autora apresenta registros, análises de documentos e entrevistas em que é possível compreender os “processos de memória e história” da Instituição. Ela divide sua pesquisa por períodos, de meados do século XIX ao fim da década de 1940, e se dedica às gestões de Tobias Rabello Leite (1868/1896), Custódio Ferreira Martins (1907/1930) e Armando de Paiva Lacerda (1930/1947), por serem “gestões de longa duração, bastante documentadas e com projetos bem definidos”. Depois, dedicou-se à gestão de Ana Rímoli (1951/1961) para discutir o perfil que o Instituto assumiu durante esse segundo recorte. Ao final, ela apresenta “uma análise de como o Instituto vem sendo narrado pela produção bibliográfica que se consolidou no campo da educação de surdos, a partir dos anos 1990 [...]” (ROCHA, 2009, p. 28).

Nessa tese, Rocha preocupa-se com algumas pesquisas, especialmente as de Carlos Skliar (1997, 1998), inspiradas em Harlan Lane (1992), sobre o uso de alguns documentos para fortalecer a opressão audista e a proibição do uso da língua de sinais no INES. A autora diz que há um grande número de pesquisas que tratam disso de forma descontextualizada e atemporal, sem consulta aos documentos do INES, e que se reproduzem de forma a tornar verdadeiras algumas informações incompletas.

⁴⁰ A imagem desse evento e as imagens de outras atuações do professor William Felipe podem ser vistas nas páginas 124 e 125 do livro dos 150 anos do INES.

A memória da educação de surdos presente nos autores citados vem sendo construída à margem da história. Há pouca pesquisa histórica no campo e muitas repetições entre eles. Lane é o referencial de todos. As fontes documentais, quando trabalhadas, funcionam como manifesto para a defesa das concepções de educação de surdos por eles postuladas (ROCHA, 2009, p. 33-34).

Instigada por essas palavras de Rocha e pela descrição que ela faz da história do INES, fiquei mais motivada ainda a buscar pelos documentos do acervo histórico do Instituto. Sua pesquisa se faz importante e inspiradora para mim, no sentido de compreender a contextualização histórica e política do INES e porque me leva a conhecer aspectos históricos que me deram a oportunidade de pensar e construir, de forma contextualizada, possibilidades de aproximações entre a atuação do repetidor de classe e o intérprete de Língua de Sinais.

Ao falar sobre os repetidores, a autora reforça que, nas narrativas sobre os primeiros anos do INES, que dizem que não havia língua de sinais no Instituto naquele período, não são verdadeiras.

Quanto à proibição da *comunicação gestual* - ideia muito difundida nas narrativas sobre esse período - vamos encontrar iniciativas dessa gestão que não confirmam esse ideário de proibição. O desestímulo, sim, mas a proibição, não. Senão vejamos: era comum, em alguns períodos de sua história, a contratação de ex-alunos para trabalhar no próprio Instituto quando terminassem o curso. Com apenas oito anos de funcionamento, a instituição já havia feito a contratação de ex-alunos para atuarem como repetidores (ROCHA, 2009, p. 118).

Sobre o TILS, a autora coloca alguns documentos e imagens como anexos em sua tese e também no material em DVD, incluindo um registro de 1907 sobre uma solicitação da polícia do Rio de Janeiro para que o Instituto concedesse um profissional que servisse de intérprete (ROCHA, 2009). Essas leituras e as palavras de Rocha (2008, p. 9), quando escreve que os documentos sobre o INES são “uma riqueza extraordinária em fontes documentais que podem contribuir para a construção de novos sentidos, novos olhares e novas narrativas [...]”, motivaram-me a ir ao INES para olhar pessoalmente esse material.

Definido o interesse em olhar para as condições históricas da constituição do TILS, minha orientadora indicou-me um livro que analisa a história do nosso país a partir de lentes foucaultianas: *Os infames da história: pobres escravos e deficientes na história do Brasil* (2008), de Lilia Lobo. Os infames a que se refere a autora são os sujeitos negros, indígenas, pobres e pessoas com deficiência, sujeitos também considerados invisíveis pela autora. Em suas palavras:

Os invisíveis da história, no entanto, sempre estiveram lá, nas poucas inscrições em que foi registrada a rápida passagem de suas existências por alguém que muito apressadamente se ocupou deles; dos feitos sem glória dessa gente sem fama, mal posta, maldita e sempre malfadada (LOBO, 2008, p. 17).

Ao problematizar a história dos *infames*, a autora trabalha na perspectiva genealógica, investigando os diferentes modos de ver e tratar esses sujeitos nos diversos contextos sociais e institucionais. Assim, por uma análise dos discursos, a autora vai desenhando as diferentes expressões que transformaram os anormais em pessoas de direitos.

A história dos infames passa pela lógica religiosa, primeiro do castigo divino, depois pela ideia da benção. Quando Lobo passa a analisar esses discursos, ela faz uma abordagem dos diferentes processos de in/exclusão vivenciados pelos sujeitos em diferentes momentos na história do Brasil.

Sobre o INES, a autora também utiliza documentos, relatórios e outros registros que contribuíram na construção de sua pesquisa. Ao registrar a fundação do INES, em que a institucionalização se deu no âmbito do “saber pedagógico e da prática institucional” (LOBO, 2008, p. 409), a autora relata o funcionamento do Instituto, as questões do ensino, as descrições patologizantes dos alunos, a formação dos professores. Nesse aspecto, ela menciona que, em comparação ao Instituto de Cegos, o INES era o que “recebia verbas menores de manutenção e pagava menos a seus servidores” (LOBO, 2008, p. 423), além de que havia poucos professores e sem formação adequada para a cadeira de linguagem articulada (ensino da oralidade). A autora também apresenta um breve registro sobre o repetidor de classe. “Dois ex-alunos passaram a ocupar o cargo de repetidor: Gustavo Gomes de Mattos e Flausino José da Gama”.

Ainda nessa obra, Lobo apresenta a britânica Maria Graham⁴¹, que esteve no Brasil em três ocasiões e fez registros sobre a natureza, as pessoas e os acontecimentos políticos em seu diário de viagem. Nos registros de Maria Graham, em 1823, foi possível encontrar algo sobre uma menina que ela chamou de intérprete. A menina era irmã de João Marcos Vieira, dono da Fazenda do Engenho dos Afonsos, no Rio de Janeiro; ela vivia com sua mãe, outro irmão e duas primas surdas. Segundo Maria Graham, a menina servia de intérprete para as primas,

⁴¹ Maria Graham (1785-1842) foi a escritora inglesa mais conhecida entre os viajantes estrangeiros que estiveram no Brasil no século XIX. Deixou consideráveis manuscritos que retratam suas impressões sobre o cotidiano brasileiro. Em 1823, foi preceptora da princesa Maria da Glória, filha mais velha de Dom Pedro I. Nessa ocasião, acertou a ida a Londres para trazer livros e material didático. Retornando ao Rio de Janeiro, instalou-se no Palácio Imperial, mas o convívio ficou difícil porque havia discordância em relação aos métodos didáticos que adotava, o que a levou a abandonar a tarefa e voltar para a Inglaterra. De volta ao país, publicou, em 1824, *Viagem ao Brasil*, que narra a vida na corte de Dom Pedro e Dona Leopoldina. Após sua morte, em 1842, seu marido doou ao Museu Britânico os desenhos a lápis que Maria Graham fizera no Brasil. Disponível em: <<http://www.mpce.mp.br/nespeciais/promulher/biografias/mariagraham.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2014. A obra de Maria Graham pode ser lida na íntegra em: <<http://www.brasiliana.com.br/obras/diario-de-uma-viagem-ao-brasil-e-de-uma-estada-nesse-pais-durante-parte-dos-anos-de-1821-1822-e-1823/preambulo/5/texto>>. Acesso em 03 mar. 2014. A situação trazida por Lobo se encontra nas páginas 312-316.

sendo considerada pela autora uma “menina inteligente, que está sempre à mão para interpretá-las. Elas também inventaram sinais convencionais para os nomes das flores e plantas do jardim, sinais conhecidos por toda a família⁴²” (LOBO, 2008, p. 274). Quem era essa menina? Fiz uma busca em arquivos das bibliotecas digitais, mas não encontrei nenhuma referência, nenhum nome, nenhuma outra informação. Acredito que talvez esse registro de Maria Graham possa ser o mais antigo já encontrado sobre intérpretes empíricos no Brasil.

Quando li a obra de Lilia Lobo, questionei-me: e agora, vou contar a história dessa menina da Fazenda do Engenho dos Afonsos? E daí, será isso? Sem nomes, sem registros de como as práticas se davam, poderia utilizar essa breve história e relacioná-la com meu tema de pesquisa? Eu sentia a necessidade de buscar outros discursos sobre os intérpretes que estiveram com os surdos em outros tempos e espaços.

2.2 ALGUNS REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE OS TRADUTORES-INTÉRPRETES⁴³

Este subcapítulo está dedicado a apresentar algumas pesquisas sobre os TILS que tratam da história do tradutor-intérprete de língua de sinais. Busquei por pesquisas que se aproximam do tema que discuto nesta dissertação, entendendo que essas referências podem ajudar-me a mapear e compreender alguns discursos sobre a história e a constituição desses sujeitos.

Os TILS são, atualmente, profissionais reconhecidos e regulamentados na Lei Federal nº 12.319/2010. São aqueles que atuam na tradução e interpretação entre Língua de Sinais Brasileira⁴⁴ e Língua Portuguesa. Para compreender esse movimento que reconhece os TILS como profissionais, considerei importante conhecer algumas pesquisas feitas sobre esses sujeitos.

Inicialmente, reporto-me às pesquisas de Reynaldo Pagura, autor que é referência, desde a década de 1990, no estudo histórico e de formação dos tradutores-intérpretes de

⁴² Tal passagem, que se deu em 21 de agosto de 1823, também está disponível em <<https://docs.google.com/document/d/1u8ugvflkZAckgPtM2wzKyBZ0e--Y19jXz3TiKV0q8EE/edit>>. Acesso em 18 mar. 2014.

⁴³ Aqui trato dos tradutores-intérpretes das línguas orais (modalidade oral auditiva) e das línguas de sinais (modalidade viso-espacial).

⁴⁴ No Brasil, a língua de sinais brasileira anteriormente era denominada LSB. No fim dos anos 1980, estudiosos da área optaram pela sigla Libras, uma vez que LSB também era a sigla para língua de sinais britânica. A tendência mundial é a utilização das letras iniciais das línguas de sinais de cada país, como LSF – Língua de Sinais Francesa, LSE – Língua de Sinais Espanhola.

línguas orais, estudos esses que tiveram sua contribuição nos estudos sobre TILS. Para compreender a produção científica sobre o sujeito TILS, é preciso trazer o que se tem discutido academicamente sobre essa categoria. Aqui farei algumas relações entre os tradutores-intérpretes de línguas orais e os tradutores-intérpretes das línguas de sinais.

Pagura (2003), em seu artigo *A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores*⁴⁵, apresenta algumas indicações importantes para a área da tradução-interpretação. Ele inicia seu texto com uma citação da Commission of the European Communities⁴⁶: “os intérpretes existem desde a antiguidade, assim como os tradutores, com quem são frequentemente confundidos; o tradutor trabalha com a palavra escrita, o intérprete com a palavra falada.” (PAGURA, 2003, p. 210).

Essas simples, mas importantes definições sobre *tradutor* e *intérprete* foram utilizadas por vários outros pesquisadores da área, inclusive de língua de sinais. Pagura diz que a junção do termo *tradutor-intérprete* é provavelmente de autoria brasileira.

Embora a diferença seja bem clara para os profissionais dessas duas áreas, ainda é bastante comum ouvir referências ao “tradutor-intérprete”, hábito talvez criado no Brasil com a edição da Lei 5692/71, também conhecida como a Lei da Reforma do Ensino, que incluía a formação do “tradutor-intérprete” como uma das inúmeras possibilidades dos cursos profissionalizantes a serem instituídos no ensino de segundo grau (atual Ensino Médio) [...] (PAGURA, 2003, p. 210).

A junção dos termos *tradutor* e *intérprete* é utilizada com bastante frequência nas pesquisas sobre os profissionais TILS. Essa junção estabelece duas funções desempenhadas concomitantemente. Quadros (2004, p. 11), entre outras definições, diz que *tradutor-intérprete de língua de sinais* é a “pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita)”. Ambas as modalidades de tradução-interpretação envolvem um processo de “conversão de uma mensagem de um idioma para outro e de uma cultura para outra”. (PAGURA, 2003, p. 210). As definições são bases teóricas iniciais do processo de tradução e interpretação. Na área de interpretação de língua de sinais, é possível notar o crescente número de teses e dissertações que têm trazido discussões relevantes para os profissionais da área. Pagura

⁴⁵ Nesse artigo, o autor explica que é um trabalho modificado e ampliado do que foi publicado em 2001 no periódico *Claritas* da PUC-SP e na BRAZ-TESOL Newsletter. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v19nspe/13.pdf>>. Acesso em 29 abr. 2014.

⁴⁶ É um livreto da União Europeia que trazia informações para os candidatos em cursos de formação de tradutores-intérpretes.

(2003) apresenta outras definições para interpretação consecutiva, simultânea e intermitente⁴⁷; as duas primeiras são comumente utilizadas entre os TILS.

Sobre a interpretação consecutiva, o autor a considera como um ato de escuta de um trecho do discurso de uma língua fonte, em que o profissional toma notas e, após, repete todo o discurso na língua-alvo. Conforme ele, essa modalidade de interpretação foi muito utilizada entre a “Primeira e a Segunda Guerra Mundial, em que predominavam o francês e o inglês como línguas diplomáticas e de comunicação internacional e o grande fórum de debates internacionais era a Liga das Nações, com sede em Genebra, na Suíça”. (2003, p. 211). O autor afirma que atualmente essa modalidade vem sendo utilizada apenas em pequenos eventos. Nos grandes eventos, tem se preferido a utilização da interpretação simultânea.

Quadros (2004, p. 11) também define tradução-interpretação consecutiva como um processo em que “o tradutor-intérprete ouve/vê o enunciado em uma língua (língua fonte), processa a informação e, posteriormente, faz a passagem para a outra língua (língua alvo)”. Esse tipo de interpretação tem sido recomendado pela WASLI para situações de ordem jurídica. De acordo com Debra Russell, presidente⁴⁸ da WASLI, em oficina oferecida no Congresso Latino-Americano de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais, em 2013, é necessário ter cuidado com as terminologias utilizadas nos ambientes jurídicos, e a interpretação tem que ser cuidadosa para não influenciar as respostas e não tornar as informações ambíguas, o que é muito recorrente nos espaços jurídicos. No entanto, acredito que se deve ter tal cuidado em qualquer área de atuação do profissional TILS, seja em educação, saúde ou política.

Papura (2003) relata que a interpretação simultânea teve início no Julgamento de Nuremberg⁴⁹, em 1945, em que se percebeu que não seria possível utilizar a interpretação consecutiva, pois alongaria as sessões do tribunal devido aos quatro idiomas (inglês, francês, russo e alemão) que foram utilizados no julgamento. Foi o Coronel e também intérprete Leon Dostert que encontrou a solução.

⁴⁷ Não farei referência à atuação intermitente. Papura (2003, p. 212) explica que é uma interpretação de uma ou duas sentenças curtas, como um resumo do que o palestrante está pronunciando. Ele considera essa interpretação inadequada.

⁴⁸ Gestão 2011 -2015.

⁴⁹ Julgamento estabelecido pelo Tribunal Militar Internacional composto pelos Estados Unidos, Inglaterra, França e Rússia, que julgou criminosos da Segunda Guerra Mundial, a maioria deles médicos que realizaram experimentos brutais em seres humanos. O julgamento, que iniciou em novembro de 1945, ocorreu por dez meses. Foi a partir disso que, em 1947, o tribunal divulgou o célebre documento conhecido como o Código Nuremberg, com a recomendação internacional sobre os aspectos éticos envolvidos na pesquisa em seres humanos. Informação disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/1639/tribunal-de-nuremberg>>. Acesso em 29 abr. 2014.

Dostert convoca jovens intérpretes consecutivos e outras pessoas sem experiência em interpretação, mas com excelente competência linguística e, após alguns meses de experimentação e treinamento intensos, surge o embrião do que viria a ser a interpretação simultânea como a conhecemos hoje em dia (PAGURA, 2003, p. 214).

No mesmo ano, 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas, que contou com seis idiomas oficiais (inglês, francês, espanhol, russo, chinês e árabe). Aqui tiveram início os trabalhos de interpretação em duplas. Os profissionais ficavam isolados numa cabine, possibilitando melhor receptividade do discurso, além de ter boa visibilidade do espaço. Pagura ressalta que essa forma de visualizar o espaço foi também pensada por Dostert ao insistir que os intérpretes deveriam estar posicionados “de maneira a ver o que acontecia no recinto para poderem ter a compreensão global do que se passava” (PAGURA, 2003, p. 214). Essa posição favorece o processo de interpretação simultânea, “uma vez que [os intérpretes] dependem das expressões faciais e outros movimentos corporais tanto quanto das próprias palavras sendo proferidas, para terem uma compreensão global do sentido da mensagem” (PAGURA, 2003, p. 214).

Sobre interpretação simultânea, Quadros (2004) também traz uma definição da simultaneidade na tradução-interpretação de língua de sinais. Segundo ela, essa simultaneidade

[...] é o processo de tradução-interpretação de uma língua para outra que acontece simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo. Isso significa que o tradutor-intérprete precisa ouvir/ver a enunciação em uma língua (língua fonte), processá-la e passar para a outra língua (língua alvo) no tempo da enunciação (QUADROS, 2004, p. 11).

Tem-se recomendado que o TILS, no ato da interpretação simultânea, possa estar uma ou duas frases atrás do palestrante, a fim de que possa fazer as escolhas e fechamentos adequados na interpretação. Sobre a visibilidade do espaço apresentado por Pagura, também Quadros (2004, p. 44), como já referido anteriormente, diz que o TILS precisa conhecer e preparar seu espaço de atuação, providenciando “as adaptações necessárias no espaço para que a percepção visual seja adequada”. Além do cuidado com o espaço onde estará exposto para sinalizar, o intérprete precisa considerar a iluminação e os ruídos, bem como perceber a reação do público envolvido (QUADROS, 2004).

Diferentemente do intérprete das línguas orais, o TILS não fica restrito apenas a uma cabine. Esse tipo de posicionamento só ocorre quando o TILS realiza uma gravação para TV ou vídeo. Em eventos, os TILS normalmente estão à frente do público, em uma das pontas do palco, de preferência ao lado do palestrante ou das projeções multimídia, para a melhor

visualização dos surdos. Em sala de aula, os TILS normalmente estão sentados na frente dos alunos, próximos da lousa e do professor.

Sobre a educação, duas denominações aparecem atribuídas ao TILS. Quadros (2004) apresenta os termos “professor intérprete” (p. 63) para referir-se aos professores que estão se formando para atuar como intérpretes e “intérprete educacional⁵⁰” (p. 59), que é aquele que possui a formação de intérprete e atua na educação. O que os diferencia é que o primeiro deve ter formação superior em licenciatura, e o segundo tem uma formação técnica ou superior como tradutor-intérprete. Além desses termos, podemos perceber outras definições para os TILS na educação, como o termo *Mestre Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais Educacional* (MARTINS, 2013⁵¹), que aborda a função desse sujeito no ensino superior. Inúmeras outras terminologias podem ser encontradas nas diferentes áreas de atuação, que foram sendo legitimadas e se constituindo pelas práticas.

Em setembro de 2014, o SINTILSP⁵² disponibilizou seu estatuto social, trazendo definições das atividades dos profissionais e também das nomenclaturas para diferentes atuações.

Parágrafo 2º: – Este profissional será denominado pela sigla TILSP, a qual engloba também as seguintes denominações se tratando de sinônimos: Tradutor e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa, Guia-Intérprete, Intérprete Comercial, Intérprete de Comunicação Eletrônica, Intérprete de Conferência, Intérprete Simultâneo, Tradutor Simultâneo, Tradutor e Intérprete de Textos Eletrônicos, Professor-Intérprete, Professor-Interlocutor, Tradutor de textos escritos, Tradutor Público Juramentado, Intérprete de Libras, Intérprete Educacional, Tradutor de Libras, Tradutor-Intérprete de Libras, Tradutor-Intérprete Organizacional, Tradutor-Intérprete Corporativo, Tradutor-Intérprete Legislativo, Tradutor-Intérprete Executivo.

Tem sido comum a utilização desses termos entre os profissionais da área para determinar a especificidade dos espaços de atuação. Outras nomenclaturas também estão presentes nas discussões sobre a profissão, tais como a atuação do tradutor-intérprete surdo e o tradutor-intérprete de Libras/Língua estrangeira. Estas últimas são atuações já existentes em eventos internacionais⁵³.

⁵⁰ Esses dois termos foram apresentados por Quadros, mas havia uma intenção do Ministério da Educação (MEC) em formar profissionais para as políticas de inclusão que vinham sendo implantadas. Cristina Bróglia Feitosa de Lacerda (2009), pesquisadora sobre a atuação dos TILS na inclusão escolar, tem trazido discussões acerca do papel desses profissionais nas escolas diante dos alunos surdos.

⁵¹ Abordarei a tese dessa autora no subcapítulo 2.3.

⁵² Sindicato dos Tradutores e Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://sintilsp.com.br/?p=4>>. Acesso em 15 set. 2014

⁵³ O tradutor-intérprete surdo, é encontrado com mais frequência em eventos internacionais em temáticas sobre surdos ou pessoas com deficiência.

Também é possível encontrar, na maioria dos editais de concurso, a denominação *intérprete de linguagem de sinais*. Essa forma de nomeação não é bem vista pelos profissionais da área, pois descaracteriza o reconhecimento legal da Libras como língua. Embora seja um cargo antigo disponibilizado pelo MEC, os profissionais têm trazido discussões para o reconhecimento do cargo com o mesmo status dos tradutores-intérpretes de língua estrangeira, dos quais se exige formação superior na área⁵⁴. Tal reivindicação deve-se ao fato de que existem cursos de graduação para tradutores-intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e os cargos deveriam ser disponibilizados para profissionais com esse nível de formação.

2.2.1 A Bifurcação na História da Constituição Profissional dos Tradutores-Intérpretes das Línguas Orais e das Línguas de Sinais

O registro sobre a história dos tradutores-intérpretes das línguas orais por Pagura auxilia-me a pensar sobre a constituição dos tradutores-intérpretes de língua de sinais por meio da análise dos discursos sobre os sujeitos que intermediavam a comunicação dos surdos em documentos históricos do INES, análise essa que me levou até o repetidor de classe e ao entendimento de que a atuação desse sujeito incide nas práticas dos TILS na atualidade. Pagura, quando escreveu seu artigo sobre os intérpretes de Conferência em 2003, buscou aprofundar a pesquisa que deu origem à sua tese, intitulada *A interpretação de conferências no Brasil: história de sua prática profissional e a formação de intérpretes brasileiros*⁵⁵, defendida em 2010.

O trabalho do autor justificou-se pela necessidade de tratar da história dos intérpretes de conferência, pois não havia muitos registros sobre isso até então. Ele inicia sua tese dizendo que a interpretação “existe há milhares de anos, sendo, certamente, anterior a tradução escrita” (PAGURA, 2010, p. 10). No entanto, só se tornou profissão na primeira metade do século XX, com a criação e aumento de eventos internacionais. Com isso, ocorre o

⁵⁴ Koskinen (2008 apud PAGURA, 2010, p. 26) ressalta que “nos estudos da tradução, é bastante comum que os pesquisadores tenham experiência prévia ou simultânea como tradutores ou intérpretes”. O cargo de tradutor-intérprete de linguagem de sinais que é disponibilizado pelo MEC, exige formação de ensino médio com conhecimento na Língua de Sinais sem oferecer as devidas condições de formação e preparação para o ato de traduzir e ou interpretar.

⁵⁵ Tese disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-09022011-151705/pt-br.php>>. Acesso em 10 nov. 2013.

interesse acadêmico e surgem as primeiras pesquisas sobre o tema (dissertações e teses) na Europa, a partir da década de 1950.

Sobre os TILS, a maioria das pesquisas que contextualiza a história dos tradutores-intérpretes de língua de sinais brasileiros faz referência às pesquisas de Quadros (2004), Rosa (2005) e Santos (2006). A partir delas, também trago aqui alguns breves recortes para compreender como a história desses sujeitos tem chegado até nós.

Em vários países há tradutores e intérpretes de língua de sinais. A história da constituição deste profissional se deu a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral na medida em que os surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania. A participação de surdos nas discussões sociais representou e representa a chave para a profissionalização dos tradutores e intérpretes de língua de sinais. Outro elemento fundamental neste processo é o reconhecimento da língua de sinais em cada país. À medida em que a língua de sinais do país passou a ser reconhecida enquanto língua de fato, os surdos passaram a ter garantias de acesso a ela enquanto direito lingüístico. Assim, conseqüentemente, as instituições se viram obrigadas a garantir acessibilidade através do profissional intérprete de língua de sinais (QUADROS, 2004, p. 13).

A autora registra alguns eventos com a presença de TILS. Segundo ela, há evidências da presença desses sujeitos em ambientes religiosos por volta de 1875 na Suécia. Outra situação está registrada em 1938, quando o Parlamento Sueco criou cinco cargos de conselheiros para surdos. Esses cargos, parece-me que foram criados para atender os surdos em diferentes campos sociais, visto que, conforme a autora, houve dificuldade em atender à demanda, e somente em 1947 houve a contratação de mais 20 profissionais intérpretes por aquele Parlamento.

[...]

d) Em 1968, por uma decisão do Parlamento, todos os surdos teriam acesso ao profissional intérprete livre de encargos diante de reivindicações da Associação Nacional de Surdos. Neste ano, também foi criado o primeiro curso de treinamento de intérprete na Suécia organizado pela Associação Nacional de Surdos, junto à Comissão Nacional de Educação e à Comissão Nacional para o Mercado de Trabalho.

e) Em 1981, foi instituído que cada conselho municipal deveria ter uma unidade com intérpretes (QUADROS, 2004, p. 14).

Tais histórias repetem-se em vários países, mostrando o surgimento de TILS para atender a demandas de surdos na sociedade. É possível perceber movimento semelhante nos Estados Unidos, com a presença de intérpretes empíricos, como Thomas Gallaudet, que foi intérprete, por anos, de Laurent Clerc⁵⁶, ex-aluno e professor do Instituto Nacional para

⁵⁶ Ao conhecer Alice Cosgwell, uma menina surda, Gallaudet interessou-se em ensiná-la e buscou conhecimento sobre a educação de surdos na Europa. No Instituto Nacional para Surdos de Paris, convidou Laurent Clerc, ex-aluno e professor do instituto, a retornar com ele para os Estados Unidos. Juntos, fundaram, em 1817, a primeira escola de surdos americana, o Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de Pessoas Surdas e Mudas,

Surdos de Paris, que foi para os Estados Unidos a convite de Gallaudet e com ele fundou o primeiro instituto norte-americano para surdos.

Em 1964, também se registra o surgimento do RID⁵⁷, que estabelecia alguns requisitos para a atuação do intérprete. Em 1972, o RID começou um processo de qualificação, formação continuada e avaliação dos profissionais.

No Brasil, alguns acontecimentos ligados ao surgimento dos TILS são registrados por Quadros (2004), como a presença de intérpretes de ordem religiosa⁵⁸. Além de iniciativas de discussão da formação e atuação, surgem também ações políticas e eventos sobre a profissão.

[...]

b) Em 1988, realizou-se o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pela FENEIS que propiciou, pela primeira vez, o intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e a avaliação sobre a ética do profissional intérprete.

c) Em 1992, realizou-se o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, também organizado pela FENEIS que promoveu o intercâmbio entre as diferentes experiências dos intérpretes no país, discussões e votação do regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes fundado mediante a aprovação do mesmo.

d) De 1993 a 1994, realizaram-se alguns encontros estaduais.

e) A partir dos anos 90, foram estabelecidas unidades de intérpretes ligadas aos escritórios regionais da FENEIS⁵⁹. [...]

f) Em 2000, foi disponibilizada a página dos intérpretes de língua de sinais www.interpretels.hpg.com.br. Também foi aberto um espaço para participação dos intérpretes através de uma lista de discussão via e-mail. Esta lista é aberta para todos os intérpretes interessados e pode ser acessada através da página dos intérpretes⁶⁰.

g) No dia 24 de abril de 2002, foi homologada a lei federal que reconhece a língua brasileira de sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras. Tal lei representa um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete da língua de sinais no Brasil, bem como, a abertura de várias oportunidades no mercado de trabalho que são respaldadas pela questão legal⁶¹. [...] (QUADROS 2004, p.14 - 15).

rebatizado mais tarde de American School for the Deaf, em Hartford, com todo o ensino baseado no método francês, mesclando os sinais franceses aos sinais existentes entre os surdos americanos. Surge, então, a Língua de Sinais Americana (ASL).

⁵⁷ Registry of Interpreters for the Deaf (Registro de Intérpretes para Surdos) é uma associação sem fins lucrativos e fornece uma certificação de reconhecimento nacional para o profissional. Até minha última consulta, em outubro de 2014, o RID tinha mais de 16 mil membros associados. Disponível em: <<http://www.rid.org>>. Acesso em 18 abr. 2013.

⁵⁸ Rosa (2005) e Santos (2006) também fazem referência aos espaços religiosos como locais de emergência de atuação dos TILS.

⁵⁹ Embora ainda exista esse espaço para os intérpretes, os profissionais têm se mobilizado por meio da criação de associações de intérpretes, algumas filiadas à FEBRAPILS.

⁶⁰ A página não existe mais. No entanto, é importante salientar que outros grupos de discussões sobre a formação e atuação dos TILS surgiram ao longo dos anos. O *egroup: brasils.Tradutor Intérprete de Língua de Sinais* – <http://br.Groups.Yahoo.Com/group/brasils> era um espaço de discussões políticas, éticas e de informação para os profissionais da área.

⁶¹ O reconhecimento do profissional passa a ser cada vez mais constante nas legislações que tratam sobre acessibilidade, mas as questões de formação desse profissional vieram com o Decreto Federal 5.626/2005 e a regulamentação da profissão, com a Lei Federal 12.319/2010.

Importante ressaltar que esses acontecimentos estão fortemente ligados aos movimentos dos surdos. Tal afirmação é apresentada em pesquisas realizadas sobre os avanços das comunidades surdas no Brasil, e as participações políticas, sociais e culturais dos surdos têm proporcionado maior visibilidade aos TILS.

Rosa (2005), ao tratar sobre a história dos intérpretes orais, apresenta alguns aspectos semelhantes na história dos intérpretes de língua de sinais, tais como a iniciação da maioria dos intérpretes, antes empíricos, depois profissionais. A mostra situações de visibilidade e invisibilidade do intérprete na história. Em sua pesquisa, apresentou algumas recorrências das histórias de vida dos intérpretes; seu corpus de análise contou com sete entrevistados que participavam da lista de discussão do *egroup: brasils. Tradutor Intérprete de Língua de Sinais*. A autora sinaliza que a história dos intérpretes teve início em dois locais de formação: a igreja e os lugares públicos frequentados por surdos.

Essa construção e constituição histórica dos profissionais TILS teve grande contribuição das pesquisas científicas realizadas sobre a língua de sinais e sobre os sujeitos surdos nas áreas de linguística, educação e tradução. Rosa (2005, p. 183) diz que foram essas pesquisas que proporcionaram maior visibilidade aos TILS. A autora ressalta que, antes da presença do intérprete na inclusão, houve a participação política dos surdos por meio de intérpretes.

Essas participações dos intérpretes juntamente com os surdos também aparecem nas pesquisas de Santos (2006), que, ao abordar as diferentes identidades dos intérpretes, também busca na história essa constituição, que vai da atuação empírica para a profissional. A autora retrata um pouco da história dos TILS em outros países, destacando Rodríguez (2001), da Espanha, e Wilcox (2005), dos Estados Unidos, que escrevem sobre os intérpretes de Língua de Sinais, além de Delisle e Woodsworth (2003), que tratam dos intérpretes orais e são mencionados por Pagura (2010). É com base nesses estudos que Santos escreve sobre os TILS no Brasil.

Precisar a data e o lugar dos primeiros ILS⁶² se constitui em uma tarefa difícil de ser realizada. Por um lado, essa dificuldade se dá pelos raros documentos escritos que tratam sobre a história dos ILS. Por outro lado, antigamente, a atividade de interpretar não era reconhecida enquanto profissão, dificultando saber quem eram essas pessoas (2006, p. 46).

A autora entende as realidades de TILS como sendo semelhantes entre os países e aponta que os TILS brasileiros tiveram seu reconhecimento profissional a partir da década de

⁶² A autora utiliza a sigla ILS para Intérpretes de Língua de Sinais.

1990. Até então, as atuações eram “comunitárias” ou, no meu entendimento, empíricas, em que CODAs e intérpretes de ordens religiosas atuavam na comunicação entre surdos e ouvintes.

Pelas minhas experiências na comunidade surda, noto que TILS e surdos estiveram juntos em muitos eventos e situações. A história dos TILS não é muito conhecida, e é importante referenciá-la, pois nos últimos anos esses profissionais têm buscado reconhecimento e valorização.

O grupo de ILS vem desenvolvendo, nos últimos anos, discussões que compõem parte da política cultural que as pessoas surdas têm traçado, em especial solicitando formação e qualificação dos trabalhos. No entanto, essas discussões ganharam pouca visibilidade nacional, porque a carência de materiais científicos e o interesse do governo, há pouco atrás, não era o de qualificar o ILS. Um exemplo dessa afirmação é a falta de registros sobre a história de como os ILS se constituíram. [...] (SANTOS, 2006, p. 68).

A história dos TILS é mencionada, assim, muito mais mediante narrativas orais e sinalizadas do que por meio de registros escritos. As hipóteses sobre como e onde os TILS podem ter emergido vêm das narrativas contadas pelos próprios profissionais (SANTOS, 2006) e pela comunidade surda. No entanto, muitos dos intérpretes empíricos que acompanhavam os surdos não chegaram a profissionalizar-se como TILS.

Outra questão importante de destacar é que a constituição histórica desses sujeitos se deu em contextos diferentes, mas sua raiz sempre esteve ligada aos surdos. De acordo com Delisle e Woodsworth (2003), ao tratarem das diferentes e inúmeras atividades desempenhadas pelos intérpretes, esses sujeitos foram testemunhas e participantes da história dos movimentos surdos. Rosa (2005, p. 109) ressalta que a história dos TILS “mal começou a ser contada”.

De acordo com os registros históricos sobre o INES, a difusão da língua de sinais no Brasil deu-se a partir da sistematização do ensino nessa Instituição⁶³, onde os surdos puderam aprender a língua de sinais e, a partir disso, expandir essa língua para suas cidades de origem e, conseqüentemente, para outros surdos de sua região e para os intérpretes empíricos que conviviam nas comunidades surdas, onde estas existiam. Tanto Quadros (2004) quanto Rosa (2005) afirmam que, antes do status profissional, muitos TILS iniciaram suas atuações em espaços por onde circulavam surdos.

⁶³ Não que a língua de sinais não existisse, ela já existia, mas os surdos, por viverem, em sua maioria, isolados de outros surdos, criavam formas particulares de comunicação. Ao se encontrarem no INES, os vocabulários se juntam, se misturam e se padronizam. Essa informação pode ser vista no *site* do INES, disponível em: <http://portalines.ines.gov.br/ines_portal_novo/?page_id=1078>. Acesso em 18 abr. 2013.

Rosa (2005) e Russo (2009) trazem um tópico bastante interessante: a legitimação do intérprete pela aceitação de sua atuação na comunidade surda. Ambas as autoras retratam a necessidade que o intérprete tem de ser reconhecido pelos surdos como forma de garantir e efetivar seu papel profissional. Quando a atuação passou a ser vista como profissão, deu-se início à formação de TILS.

Os primeiros cursos ofertados no fim dos anos de 1990 exigiam o ensino médio. Eram cursos preparatórios e de capacitação de TILS. Atualmente, há uma discussão para que esses cursos de nível médio sejam encerrados e para que sejam ofertados cursos apenas em nível superior, como o que vem sendo realizado pela UFSC⁶⁴ desde 2008, com o curso de graduação em Letras/Libras – Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras.

Em 2006, deu-se início aos exames do ProLibras⁶⁵ de uso ou de tradução e interpretação da língua de sinais. Nesse período, também tiveram início os cursos de pós-graduação em Libras realizados por instituições de caráter privado, em que se formam docentes em Libras e TILS. Recentemente, o Governo Federal lançou o Pronatec⁶⁶, programa que iniciou a oferta de cursos de formação continuada para TILS de 160 horas.

O que se nota atualmente é que há muitas e fortes polêmicas e discussões sobre os cursos de preparação e capacitação, graduação e pós-graduação, dividindo opiniões em todo o país. Primeiramente, há um consenso entre os profissionais de que a atuação do TILS não pode ser meramente técnica, sendo necessários conhecimento teórico e estudo aprofundado da Libras. No entanto, sabe-se das diferentes realidades no Brasil. Tenho visto e também participado de muitas discussões sobre graus de competências linguísticas dos TILS, pois a maioria dos TILS com formação de ensino médio tem atuado no ensino superior. As discussões pendem para uma equiparação do nível do profissional ao do seu ambiente de trabalho, como já era previsto pelo Decreto de 2005.

As discussões não têm sido no sentido de rejeitar as formações existentes, mas no de que cada profissional atue no seu nível de formação. Para tanto, há uma forte mobilização para que os profissionais tenham no mínimo o ensino superior, na lógica de que o tradutor-intérprete de uma língua deve ser formado nessa língua, assim como os profissionais das línguas estrangeiras.

⁶⁴ Universidade Federal de Santa Catarina. Importante salientar que, desde 2006, a UFSC oferece o curso de Letras/Libras – Licenciatura para o ensino, disponibilizado apenas para os surdos. Até 2011, o curso era oferecido na modalidade semipresencial. No ano seguinte, passou a ser presencial.

⁶⁵ Proficiência em Língua Brasileira de Sinais. Este exame foi previsto pelo Decreto 5.626/2005 e realizado pela UFSC até 2010. Depois passou aos cuidados do INES. Inicialmente, pela UFSC, o exame era realizado em nível médio e superior. Em 2013, o exame foi realizado apenas em nível médio.

⁶⁶ Programa Nacional de Ensino Técnico, foi criado em 2008 e também oferece cursos de Libras.

Sobre outras pesquisas, a tese de doutorado de Santos (2013), intitulada *Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010*, apresenta uma análise documental das dissertações e teses produzidas sobre TILS no período de 1990 a 2010. A pesquisa mostra elementos que se entrelaçam na constituição identitária dos TILS e que contribuem para um empoderamento na área. Santos fez um levantamento das dissertações e teses sobre o tema disponibilizadas no formato digital, buscando compreender os percursos da pesquisa sobre TILS no Brasil.

Santos estabeleceu uma abordagem historiográfica como método articulado aos Estudos da Tradução. A autora salienta que as dissertações e teses analisadas por ela podem ser compreendidas como literatura com um “panorama teórico e metodológico no qual a área tem se embasado em diferentes momentos históricos” (SANTOS, 2013, p. 13), ou seja, essas pesquisas são problematizações de dado momento e período histórico vivenciado pela categoria TILS que levaram os pesquisadores às suas respectivas construções teóricas. Ao juntarem-se todos esses registros, é possível perceber um processo histórico da constituição desse sujeito.

No Brasil, a produção de pesquisas que contemplem o estado da arte sobre TILS nos Estudos da Tradução é carente e parece insuficiente para determinar ações governamentais a favor da formação de profissionais da tradução e interpretação. Outro ponto para o qual estudos dessa natureza contribuem refere-se ao poder de decisão dos profissionais que exercem essa atividade, pois uma vez conhecedores dos aspectos históricos que envolvem a profissão que a área perpassa, ganham força argumentativa e empoderamento em torno das demandas necessárias a determinado contexto (SANTOS, 2013, p. 184).

Tanto em sua dissertação quanto em sua tese, Santos apresenta pontos importantes sobre a história do TILS e sua constituição. Suas pesquisas são inspiradoras, pois dialogam num viés político e social; a autora resgata, na dissertação, a história dos sujeitos para explicar sua constituição identitária e, na tese, relaciona como e em que tempo histórico as pesquisas foram construídas.

Uma das formas de compreender o presente e apontar o futuro é conectar-se ao que foi produzido no passado [...] As conexões que apresentamos na pesquisa mostram uma das tantas possíveis formas de resgatar essa história da produção brasileira sobre TILS, por meio de teses e dissertações (SANTOS, 2013, p. 56).

No meu entendimento, as pesquisas de Santos contribuem para a argumentação de que há necessidade de buscar a existência e emergência desse sujeito em épocas anteriores às que já conhecemos. É pensando sobre essas condições históricas de possibilidade para a emergência e constituição do profissional do TILS que fui buscar outros registros, para além dos já apresentados por pesquisadores da área. Não se trata de trazer um tema novo, mas de

buscar outras histórias, em outros tempos e espaços, que possibilitem um novo olhar sobre os TILS. Foi nessa busca que cheguei aos repetidores de classe e me interessei em analisar os discursos sobre a atuação desses profissionais, percebendo que muito do que se diz sobre eles em um tempo passado incide hoje sobre a atuação dos tradutores-intérpretes de língua de sinais⁶⁷.

2.3 PESQUISAS SOBRE OS TILS NA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA

Nesta seção, apresento pesquisas que tratam de TILS na perspectiva foucaultiana, especificamente as de Vanessa Regina de Oliveira Martins⁶⁸ (2008; 2013) e Janete de Melo Nantes⁶⁹ (2012), que me auxiliam a pensar sobre a constituição do sujeito tradutor-intérprete de língua de sinais a partir de um modo de fazer pesquisa que considera o discurso como produtor de sujeitos e práticas.

Pensando as práticas discursivas que ao longo dos anos me subjetivaram, identifico discursos que constituíram e constituem os TILS. Não se pode falar dos tradutores-intérpretes de língua de sinais sem falar de outro sujeito: o surdo. Há um grande referencial teórico que estabelece relações entre TILS e surdos ou entre TILS e língua de sinais. As pesquisadoras trataram do sujeito TILS e do sujeito surdo, discutindo a relação de saber e poder deles e entre eles. Ambas, ao falarem sobre as atuações dos TILS, se reportam inicialmente aos sujeitos surdos, suas lutas, suas reivindicações no cenário de educação inclusiva, e pensam sobre esses sujeitos na perspectiva foucaultiana.

Martins (2008), em sua dissertação, faz uma análise das relações de saber e poder na inserção do TILSE⁷⁰ na inclusão escolar de surdos no ensino superior. Ela pensa sobre a atuação do TILS como um ato educativo e de ensino. A partir disso, apresenta “alguns paradoxos gerados nesse contexto: inclusão-exclusão; tradução-ensino” (MARTINS, 2008,

⁶⁷ Desenvolverei melhor esse argumento com os dados no Capítulo 5.

⁶⁸ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/SP. Defendeu sua dissertação em 2008, com o tema *Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais: relações de poder e (re) criações do sujeito*. Apresentou sua tese, em 2013: *Posição-mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional*.

⁶⁹ Mestre em educação pela Universidade Federal da Grande Dourados/MS. Defendeu sua dissertação em 2012, com o tema *A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro*.

⁷⁰ Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais Educacional.

p.XI). Para pensar sobre a atuação do TILS no ensino superior, a autora fundamenta sua pesquisa em alguns referenciais dos Estudos Surdos e dos Estudos Foucaultianos. Em suas palavras:

[...] retomo o modo de invenção da surdez na sociedade, as produções de saberes e poderes sociais, as relações de invenção das normas, e a emergência de sujeitos; todavia, nesses jogos de forças, mostro as resistências e recriações que o sujeito (surdo, intérprete, professor) se faz no decorrer dos movimentos históricos e de lutas, e discuto o ensino como efeito de acontecimento e saber (MARTINS, 2008, p.XI).

No que se refere à inclusão, a autora discute a resistência surda a essa política e, ao mesmo tempo, à inclusão excludente muitas vezes provocada por ela, quando professor ouvinte e aluno surdo não conseguem estabelecer “um enlace” (MARTINS, 2008). As fissuras nessa relação fazem com que o aluno invente e produza novas formas de aprender. É nessa estratégia de sobrevivência que surdo e TILS se permitem enlaçar-se e fazer o ensino como saber e acontecimento. A autora ressalta que a emergência do intérprete profissional se dá pela construção de discursos que tomam a surdez como diferença linguística e cultural, constituída por marcadores sociais e culturais. Afirma que sua pesquisa se dá nesse construto epistêmico, partilhando da premissa da língua de sinais como constitutiva da subjetividade surda. Ela entende a resistência surda como o enfrentamento pelo surdo das discursividades hegemônicas sobre a questão da surdez. Para tratar da invenção da surdez, a autora utiliza como referência Skliar (2003) e Lopes (2007), pensando na surdez como um marcador da diferença cultural, em que os sujeitos surdos se narram pelas suas lutas e direitos, e não pela sua “deficiência”, que remete a uma negativização do corpo e robotização da mente.

O sujeito surdo traz discussões sobre a inclusão, tanto social quanto educacional. Para Nantes (2012), os surdos vivem numa zona de fronteira com sua língua e com o grupo majoritário, reivindicando “o reconhecimento de sua diferença linguística e de suas necessidades específicas para viverem incluídos em um mundo completamente voltado para os que ouvem” (NANTES, 2012, p. 4).

Para Martins e Nantes, os surdos são sujeitos historicamente constituídos pelas suas lutas e, ao estarem e viverem na sociedade, buscam pela equiparação social a partir da garantia do TILS. Elas apresentam o sujeito TILS como importante instrumento e estratégia política nesse novo contexto de inclusão, a partir dos Estudos Foucaultianos. Martins utiliza a genealogia em ambos os trabalhos, e Nantes adota arqueologia e genealogia como ferramentas metodológicas.

Martins (2008) trata das relações de saber e poder no campo da surdez e, a partir de Foucault, pensa as condições de emergência e os discursos sobre o intérprete de língua de sinais no ensino superior. Em suas palavras:

Entre os objetivos deste estudo destacam-se: investigar as relações de saberes e poderes na invenção da surdez; o processo de reinvenção do sujeito; a inserção dos surdos e intérpretes no ensino superior inclusivo; as formas e qualidades das mediações do intérprete educacional tendendo a uma relação de recriação da aula, portanto, mais próximo de uma intervenção pedagógica que de um objeto instrumental – embora os discursos modernos e amplamente voltados ao pragmatismo das relações favoreçam esta operação. Esses aspectos me dão base para pensar como isso interfere na in (ex)clusão de surdos e no olhar sobre a atuação do intérprete de língua de sinais em relação ao professor ouvinte que, hipoteticamente, seria o educador. Minha afirmação é a de que o professor ouvinte se faz educador do intérprete para que ele (intérprete) possa ser o principal personagem do ato educativo em relação ao estudante surdo, no ensino dito inclusivo (MARTINS, 2008, p. 17-18).

Quando a autora trata o intérprete como um novo sujeito inventado, ela pensa nos discursos e acontecimentos históricos como um modo de olhar e constituir a realidade, assim empreendendo um estudo genealógico. O intérprete não apenas é um sujeito inventado, mas um sujeito (re) criado.

Vários são os aspectos da proposta da pesquisa genealógica de Foucault (1979) que trazem contribuições nesta dissertação. A trilha foucaultiana busca desvendar as relações de forças históricas, revelar as invenções normativas da sociedade em dada época, e com isso marcar emergências sociais, o sujeitamento do outro e a possibilidade de dessujeitamento, nas muitas formas de experiências singulares, e de recriação de si (MARTINS, 2008, p. 23).

A partir da problematização da emergência do profissional TILS, Martins busca explicar como as verdades são construídas e como os sujeitos se constituem nessas verdades. A autora afirma que a educação, como campo de saber e poder, produz conhecimento e consciência. Assim, a inserção dos TILS na inclusão de surdos deu-se por meio das lutas políticas das comunidades surdas por seus direitos linguísticos.

Em Foucault (1979, 1999a, 1999b, 2001) encontrei fundamentação para mirar a *história, a emergência de novos sujeitos na história – os surdos – e as relações de forças na produção de verdades*. Os dizeres sobre os surdos são abarcados como reveladores de saberes num tempo-espaco (contingente), que promovem, cada qual, certo discurso sobre o significado concebido para a surdez. Todos os processos históricos, na perspectiva foucaultiana, estão intimamente relacionados e imbricados em relações de poder e saber (MARTINS, 2008, p. 14-15).

Sobre a emergência dos TILS, Martins esclarece não se tratar de uma essência ou de um originário, mas das formações e processos de criação discursiva que fizeram emergir saberes e sujeitos em situações cotidianas e singulares. Nessa lógica da atuação do sujeito

TILS, Martins (2013) fala da *posição-mestre*, considerando que, “em toda a relação de interpretação em contexto de ensino, o intérprete será convocado a atuar como mestre” (MARTINS, 2013, xiii). Para ela, a presença do intérprete não é neutra e interfere na sala de aula inclusiva.

O foco será o de apontar a relação de mestria que se faz diante da sala de aula, no funcionamento do ato tradutório diante de alunos surdos. Os vários posicionamentos de intérpretes serão aqui abordados para marcar neles a ação de mestres que se inter-relacionam com o ensino e com o aluno. A partir da Foucault (2010a), tecerei a afirmação da existência de três tipos de mestria, sobretudo, para afirmar a existência da mestria no ensino, portanto, alguém se fará mestre na relação de ensino do surdo na inclusão, e tal relação se fará a partir dos laços afetivos pela língua. E é aqui que o intérprete aparece como alguém que pode aproximar-se do aluno. A relação efetiva pela língua de sinais produz um elo que opera saberes e práticas nas muitas salas de aula em que temos tais personagens (MARTINS, 2013, p. 5).

Ao defender sua tese, ela lança a problemática de que os intérpretes estão criando e recriando formas de atuar: ensinando, traduzindo e adaptando os conteúdos, mesmo sem formação específica para isso. Não que haja alguma formação para os TILSE, e é justamente isso que a autora aponta ao afirmar que se faz necessário uma formação que dê conta dessa nova realidade educacional.

A culpabilização do corpo surdo que não aprende, ou da falta de formação dos intérpretes, que camuflam problemáticas maiores, como a não construção de uma política linguística para surdos, a não adequação da escola e a não convocação da parceria de TILSE como sujeitos que atuam e transformam a cena da escola. E tudo isso fica ainda embaraçado como se fosse apenas confusão de papéis, quando se sabe que a questão é de ordem genealógica. Sobre a confusão dos papéis, sabe-se ser algo que é implantado pela própria inclusão: ensinar *versus* traduzir; incluir *versus* excluir (MARTINS, 2013, p. 158).

A autora apresenta três modos de mestria identificados em salas de aula: o mestre explicador, o revelador e o emissor de signos. Ela analisa cada um deles inspirando-se na obra *A Hermenêutica do Sujeito* (2010), de Michel Foucault. Para ela, um mestre é tido como aquele “que se ocupa com o processo e não com o produto; uma mestria que se faz não pela condução ao modelo, mas na presença do ‘estar com o outro’” (MARTINS, 2013, xiii).

Para efeito de relações parresíásticas (de liberdade), a autora também se utiliza de conceitos de Gilles Deleuze para tratar da posição-mestre.

[...] dedico espaço para teorizar o conceito do aprender; do que seja aprender a partir da perspectiva da diferença baseando-se em Deleuze (2010) na obra “Proust e os signos”, na qual o autor vai explicar o aprender como movimento particular daquele que se coloca na esteira do discurso do mestre, sendo assim, os vários signos produzirão efeitos corpóreos singulares em cada sujeito. Essa é uma das razões para se marcar o imprevisto, ou o incalculável, do processo de aprendizagem. Não há controle sobre o outro, embora o educador deve dispor de todos os recursos e lançar a maior quantidade de signos possíveis para, quem sabe, produzir aprendizagens (MARTINS, 2013, p. 30).

Na dissertação de mestrado, a autora havia olhado para as relações de poder na construção da surdez na sociedade e para a emergência do intérprete na escola. No doutorado, ela dá continuidade aos seus estudos, dessa vez interessada em entender a reconfiguração da função desse sujeito TILSE “a partir de seu posicionamento com as verdades que o constitui” (MARTINS, 2013, p. 216). Ela identifica e analisa que a relação de mestria do TILSE é uma posição ativa e partilhada onde ele se constitui e se compromete na e com a formação dos sujeitos surdos.

Nantes e Bruno (2011) afirmam que as pesquisas sobre inclusão de surdos e a atuação do TILS no ensino superior são recentes. Tal afirmação pode também ser lida em Santos (2013), quando aborda as pesquisas da área e relata que é a partir de 2005 que as pesquisas surgem com mais força, especialmente com o reconhecimento e regulamentação da Libras. Ao tratarem do TILS no ensino superior, Nantes e Bruno (2011) esclarecem que tal pesquisa se dá a partir da perspectiva dos surdos, estabelecendo alguns objetivos, tais como: investigar como a cultura surda concebe a constituição do intérprete, identificar as significações na formação desse profissional e “investigar as relações de poder e os mecanismos de exclusão/inclusão que permeiam as práticas discursivas no contexto universitário” (NANTES; BRUNO 2011, p. viii). As autoras buscam “no pensamento foucaultiano os pressupostos teóricos metodológicos e os procedimentos da arqueogenealogia para a compreensão das relações de saber/poder, estratégias de governo e do cuidado de si e do outro [...]”. (NANTES; BRUNO 2011, p. viii).

Ao inspirar-se em Foucault, Nantes (2012) busca também a compreensão das relações de saber-poder presentes nos discursos dos acadêmicos surdos que constituem os TILS. A autora analisa os sentidos discursivos e não-discursivos dos surdos e como se estabelece a interação e atuação do intérprete de ensino superior. Nessa perspectiva, o estudo arqueológico apresenta o “discurso como prática social constituída historicamente e a sua forma de análise ocupa-se dos enunciados e das formações discursivas” (NANTES, 2012, p. 56). Para ela, o discurso em Foucault “sempre se produz em razão de relações de poder e como o poder produz inúmeros saberes” (NANTES, 2012, p. 56).

Nantes (2012) também trata da produção discursiva na constituição do sujeito surdo e na constituição do sujeito intérprete, que para ela andam juntas e possuem uma relação de cuidado, de saber e de poder.

Foucault ajuda a compreender o discurso e as práticas discursivas em relação à constituição do surdo e do intérprete no ensino superior, situação em que a

linguagem não assume uma condição de ligar o pensamento à coisa pensada, mas como constitutiva do pensamento, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo (NANTES, 2012, p. 8).

A partir do olhar sobre as relações de saber-poder que constituem e subjetivam os sujeitos, a autora busca compreender qual a perspectiva do surdo sobre o TILS com atuação no ensino superior e quais os significados que o surdo atribui a essa relação com o profissional tradutor-intérprete em sala de aula. Dia a autora que, no contexto da inclusão educacional, surge a necessidade do profissional TILS para a lógica de trazer os surdos para perto dos outros (ouvintes), porém essa é “uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo, ligando-os a certos tipos de enunciação e interditando-lhes todos os outros” (NANTES, 2012, p. 79). Na inclusão por meio do TILS, ocorrem duas barreiras: a falta de domínio da língua de sinais e a precária formação de profissionais para atuarem no ensino superior. Nantes faz críticas às instituições por atribuírem aos TILS a responsabilidade pela inclusão dos surdos, garantindo e contabilizando sua presença física no espaço acadêmico em vez de “rever as suas atitudes, concepções e práticas de ensino, o respeito às diferenças linguísticas e culturais e o atendimento às necessidades específicas, tendo em vista a promoção da aprendizagem e êxito nesse nível de ensino” (NANTES, 2012, p. 82). As pesquisas de Nantes visam a olhar para o que o surdo tem a dizer sobre sua educação superior, percebendo que sua discursividade e não-discursividade apontam outras e novas discussões sobre a inclusão.

Em suma, Martins e Nantes buscavam discutir a emergência e as relações que se estabelecem entre os surdos acadêmicos e os TILS. Ambas dizem que a existência desses profissionais está relacionada à existência dos surdos e que esses sujeitos emergem e são evidenciados nos movimentos surdos. As autoras utilizam-se de alguns conceitos de Michel Foucault para tratar dos sujeitos surdos e TILS, das relações de saber-poder entre eles e deles com os outros. Utilizam ferramentas teórico-metodológicas de Foucault para analisar as produções discursivas sobre os surdos e os TILS e tratam a inclusão como um dispositivo de governo para regular e controlar esses sujeitos.

Retomando o que interessa neste estudo, apresento, no próximo capítulo, questões teórico-metodológicas da construção de minha pesquisa, buscando pelos discursos sobre sujeitos que atuavam no INES, no espaço da sala de aula, como repetidores de classe, e entendendo que suas condutas de atuação atravessaram os tempos e incidem na atuação dos TILS na atualidade.

3 A METODOLOGIA ESTABELECIDADA PELA PRÁTICA

Meu papel – mas esse é um termo muito pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam; que elas tomam por verdadeiro, por evidentes, certos temas fabricados em um momento particular da História, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída (FOUCAULT, 2004, p. 295).

Neste capítulo, apresento como algumas ferramentas de Michel Foucault foram úteis para esta pesquisa. No arquivo do INES, havia muitos documentos do período de 1855-1910, e foi preciso pensar e repensar como olhar para eles e extrair as informações que me interessavam, bem como decidir sobre quais documentos seriam utilizados. As possibilidades metodológicas fizeram-se durante a busca e primeiras aproximações com os documentos, e desse modo também foram sendo construídas as unidades discursivas. Enquanto os documentos eram registrados, por diversas vezes, questionei: quais excertos seriam apresentados na dissertação?

Antes de iniciar o relato da construção metodológica desta dissertação, reforço que o objetivo é analisar os discursos sobre a atuação dos repetidores de classe nos documentos do INES, buscando entender como esses discursos incidem nas atuações dos tradutores-intérpretes de língua de sinais na atualidade.

3.1 A HISTÓRIA NÃO É LINEAR

O acervo do INES foi o primeiro lugar onde busquei por documentos para as análises pretendidas. O período de recorte desta pesquisa inicialmente abrangia 100 anos, mas fui orientada pela banca de professores⁷¹, durante a apresentação de minha proposta, para que fizesse um recorte menor. Ao consultar o livro do INES, em que a historiadora Solange Rocha delinea o tempo por gestões, delimito o recorte de 1857 até 1907, que são os períodos de início e fim de sete gestões⁷² do INES.

⁷¹ Clarice Salete Traversini (UFRGS), Maura Corcini Lopes (Unisinos) e Ronice Muller de Quadros (UFSC) foram as professoras que compuseram minha banca na proposta.

⁷² O livro de Solange Rocha (2008) apresenta nesse recorte sete gestões diferentes; embora duas delas fossem provisórias, são gestões a serem contadas, pois ficaram de um a dois anos responsáveis pelo INES.

Após os contatos necessários para a realização da pesquisa no INES, viajei ao Rio de Janeiro para dar início às leituras e aos registros. Durante minha estada lá, fui todos os dias para o Instituto, onde ficava da manhã ao fim da tarde, perfazendo oito a 10 horas por dia. Recebi apoio e orientação de Solange Rocha⁷³, que, juntamente com os profissionais do INES, me concedeu um espaço adequado para a pesquisa, com acesso à internet.

Os documentos do acervo histórico do Instituto estavam separados de forma linear por períodos de gestão e foram-me concedidos conforme eu os solicitava. Os primeiros documentos a que tive acesso eram escritos a mão. Realizei os registros de imagens com uma máquina fotográfica digital⁷⁴.

Cabe ressaltar que a forma de escrita e a letra dos registros foram fortes barreiras para o entendimento da linguagem utilizada naquela época; precisei buscar termos no dicionário e decifrar palavras no contexto das frases, devido à escrita, que, até determinada época, era feita com canetas-tinteiro e que, em algumas partes dos textos, estava ilegível⁷⁵.

O primeiro instrumento de registro que fiz foi um diário de bordo, com todos os acontecimentos durante minha visita e meu acesso ao material. Compartilho aqui minhas primeiras palavras:

DIA 04.11.2013

Início esta escrita dizendo que não há palavras para descrever o sentimento de vir ao INES, este espaço carregado em suas portas, paredes, mobiliários, quadros, estátuas, tudo remete a uma história, aqui a história da educação dos surdos.

Ao conversar com a diretora Solange Rocha, noto a emoção embargada em nossas vozes sobre a difícil tarefa de historiar, embora eu não seja historiadora, tal tipo de pesquisa me envolve e me traz expectativas nunca sentidas antes. Expectativas de conhecer de perto outras histórias.

Solange me leva a uma sala anexa à sua e me mostra onde estão as caixas com todos os documentos. Segundo ela, tais papéis foram sendo recolhidos de gavetas por toda a instituição, inclusive no porão, e foram sendo colocados em caixas, identifiquei aproximadamente dez grandes caixas. Ela ainda coloca que, cada vez que lê os documentos, ela os armazena por temáticas como documentos administrativos organizados em livros, a caixa das “cartas de paz” (cartas de mães, pais e outros responsáveis, enviadas ao INES, pedindo instrução aos filhos surdos). Será um grande trabalho! Dada a brevidade de nossa conversa, não pude nos gravar, mas pretendo retomar, após releitura de minha visita na data de hoje.

⁷³ Devo ressaltar que a diretora Solange tinha uma preocupação e um cuidado com o material. Ela organizou esse material em pastas por gestão, que ela me fornecia conforme eu solicitava. Compreendo que, devido à fragilidade do material, ela tinha um cuidado com a conservação, especialmente dos livros de registros, e os disponibilizou com algumas orientações de manuseio, como a utilização de luva, máscara e lupa. Devo complementar que todo o material ficava numa sala anexa à da direção, devido à reforma na biblioteca da instituição.

⁷⁴ Tal registro se fez mediante termo de consentimento assinado pela Diretora do Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico- DDHCT do INES.

⁷⁵ Além disso, todos os excertos que correspondem ao período de 1855 a 1910, foram transcritos para grafia atual.

Esse foi apenas um esboço do que escrevi em minha estadia no INES. Ainda em meu diário, escrevo sobre a conversa que tive com a diretora Solange e a possibilidade de entrevistar profissionais do INES que serviram de intérpretes para os alunos do Instituto, como o professor de educação física William Felipe, que ainda vive no Rio de Janeiro, e a neta de Francisco Esteves (*in memoriam*), que foi inspetor dos alunos. Segundo a diretora, essa neta guarda documentos antigos do avô sobre o INES. Mesmo animada com isso, precisei frear minha empolgação e dizer à diretora Solange que, embora fosse tentador e importante conversar com essas pessoas, deixaria para uma futura pesquisa, pois a dissertação trataria da busca por discursos no acervo histórico que ajudassem a entender a constituição dos tradutores-intérpretes de língua de sinais na história do Instituto, tendo definido, para isso, o período de 1855 a 1907⁷⁶.

Quando a diretora Solange me questionou as razões que me levaram a recortar esse período de 50 anos, disse-lhe que buscava documentos que retratassem profissionais que tivessem atuações de tradução-interpretação nos primeiros anos da instituição. De acordo com as leituras que fiz sobre a educação de surdos, todas apontavam E. Huet⁷⁷ como sujeito surdo que veio da França e foi o primeiro diretor do INES, e eu tinha perguntas sobre esse diretor: como foi o primeiro encontro entre Huet e Dom Pedro II? Quem interpretava para Huet nas reuniões e encontros com a Comissão Inspetora de Educação e com Dom Pedro II?

Klein (1999, p. 31), em sua dissertação de mestrado, registra que “a história dos movimentos surdos começa a ser contada, pela própria comunidade surda (FENEIS, Relatórios de 1993, 1996, 1997), a partir da chegada ao Brasil do francês Hernest⁷⁸ Huet, surdo e ex-diretor do Instituto de Surdos de Paris”.

⁷⁶ Inicialmente, havia a intenção de pesquisar até esse período, mas outros dados fizeram-me repensar o recorte e estendê-lo até 1910, o que justificarei em parte neste capítulo e concluirei na seção 5.3, nas análises sobre os discursos jurídicos.

⁷⁷ E. Huet, de acordo com o Ministro do Império, abriu o colégio de surdos nas salas do Colégio Vassimon em janeiro de 1856, no entanto, os registros sobre as Instituições datam a presença dele no ensino desde o ano de 1852 (Rocha, 2009).

⁷⁸ Inicialmente, acreditava-se que esse era o nome de Huet. Porém, ele assinava E. Huet, o que gerou dúvida se seria Ernest ou Eduard. Em 2003, Klein passa a utilizar E. Huet e explica a polêmica do primeiro nome de Huet. Sobre essa polêmica, a revista da FENEIS (2002) já apresentava indícios de que o nome seria Eduard Huet. Mendes (2010, p. 94), com base em Jannuzzi (1985, 2004) e Mazzotta (2005), diz que o Instituto esteve sob a direção do mestre francês Edouard Huet. Há uma postagem de César Delgado no yahoo! Grupos em 2005 para Eduardo Gheller Mörschbacher, da FENEIS, em que ele afirma ser interessante que se busque o verdadeiro nome de Huet nos arquivos da França e ressalta que a bisneta de Huet confirma que o nome dele era Eduardo Huet Merlo (Postagem disponível em: <https://br.groups.yahoo.com/neo/groups/surdos-ce/conversations/topics/5497>). Strobel (2009) utiliza o nome “Eduardo”, o mesmo utilizado por Adams (2003) em sua obra sobre a história da educação de surdos no México. Campello (2011) traz outro relato e afirma que a bisneta, em recente entrevista, confirma que era D. (Don) Edward Huet Merlo.

Strobel (2008, p. 88) diz que E. Huet, “francês surdo com conhecimentos da metodologia de ensino aos surdos, no ano de 1855 chega ao Brasil sob o convite do Imperador D. Pedro II, com a intenção de abrir uma escola para sujeitos surdos no Rio de Janeiro”.

Em 2010, a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência criou um material que compila a história do movimento político das pessoas com deficiência. Nele consta a história do INES: “o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos foi criado em 1856, por iniciativa particular do francês E. Huet, professor surdo e ex-diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges” (BRASIL, 2010, p. 22).

A diretora Solange disse que não se lembrava de ter visto nenhum registro sobre intérprete na gestão de Huet e acrescentou que, em suas leituras, identificou a presença de intérprete apenas em 1907, ressaltando que cada olhar é diferente e que talvez eu encontrasse algo que ela não tivesse notado.

Quando lhe perguntei sobre a ideia de construir o livro dos 150 anos, ela contou que escrever sobre a história da Instituição foi um grande desafio, pois 2007 era o ano de aniversário de 150 anos do INES⁷⁹ e a direção do Instituto lhe havia solicitado, como professora de história e historiadora, que escrevesse sobre o INES; para isso, ela precisou ler e selecionar os documentos. Ela conta que isso foi muito trabalhoso, visto que não é fácil transformar 150 anos em 140 páginas. Quando iniciou sua busca pelos arquivos, precisou ir além do que havia no acervo, pois muitos documentos não estavam no INES.

Ela, então, foi ao acervo do Arquivo Público Nacional do Rio de Janeiro e lá encontrou a carta de Huet para Dom Pedro II. Lá também ela descobriu a existência do *Almanak Laemmert*⁸⁰ no site do *Center for Research Libraries (CRL)*⁸¹, que continha todos os documentos da época do Império, constituídos em três tipos: financeiro, atas e relatórios.

⁷⁹ Tal comemoração deve-se à oficialização do INES como Instituto divulgado na Coleção de Leis de 1857, onde se fixam despesas do Império para a manutenção do Instituto, mas a Instituição já existia como colégio desde 1856.

⁸⁰ *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e da Província do Rio de Janeiro* (1844-1889) foi fundado pelos irmãos Eduardo e Henrique Laemmert. Era um instrumento de leitura, informação e entretenimento no período imperial. Inicialmente precedido pelas folhinhas Laemmert, o *almanak* era apenas para a Corte e Província do Rio de Janeiro e, em 1872, começou a expandir-se para outros municípios e Províncias, até que, em 1883, em seu 40º ano, passa a ser veiculado para todo o país. Nesse volume, o Chefe da redação, Arthur Sauer, esclarece que, devido à grande quantidade de informações, o *almanak* foi dividido em três volumes: *Almanak da Corte*; Indicador ou lista alfabética dos habitantes da Corte; e *Almanak das Províncias*. Todos os *almanaks* do período Imperial estão disponíveis em: <http://www.crl.edu/brazil/almanak>.

⁸¹ Disponível em: <<http://www.crl.edu>>. Acesso em 10 nov. 2013 a 10 nov. 2014. O CRL (traduzido, creio que seria um Centro Bibliotecário de Pesquisa) foi fundado em março de 1949, mediante um acordo feito entre 10 grandes universidades norte-americanas, com o objetivo de estabelecer e manter um Centro Bibliotecário de caridade para pesquisas educacionais. Sem fins lucrativos, o CRL, localizado na universidade de Chicago, criou

O *site* do CRL foi fundamental para esta pesquisa, pois foi a partir dele que consegui juntar uma série de outros documentos. A cada instante que navegava no *site*, encontrava mais documentos que poderiam ser úteis para o que buscava. Esse *site* está organizado por ano, e cada um possui uma lista de documentos; no sumário de cada relatório, é possível encontrar registros sobre o INES a partir de 1856⁸².

A fim de organizar-me, realizei alguns recortes. Inspirada na organização do livro dos 150 anos do INES⁸³, a divisão do material a ser lido e registrado foi pensada para os nove dias em que estaria pesquisando. Ao ler os documentos, percebi que nomeavam outros que não estavam na pasta. Então, conversei com a diretora Solange Rocha, que comentou que muitos desses documentos estavam disponíveis no *site* do CRL. Assim, passei a registrar as imagens, ler os documentos, buscar na internet os documentos que faltavam e registrar tudo isso num diário de bordo. Porém, devido ao número de registros, decidi organizar uma tabela, que teve inicialmente três colunas: ANO, DOCUMENTO e RESUMO. Porém, conforme registrava, fui sentindo a necessidade de complementar a tabela com outros dados. Então, acrescentei mais duas colunas: ACERVO ORIGINAL e LOCAL DE CONSULTA; o termo RESUMO foi substituído por OBSERVAÇÕES. Explico na própria tabela o objetivo de cada coluna.

Tabela 1: Planilha de organização e sistematização dos dados

| ANO | DOCUMENTO | ACERVO ORIGINAL | LOCAL DE CONSULTA | OBSERVAÇÕES |
|---|---|---|--|---|
| O ano foi pensado para situar o tempo de que trato na pesquisa. | Trata-se do tipo de documento que estou registrando: relatório, ata, livro de registro, legislação. | São registros do tipo de acervo: se o documento foi encontrado no INES, CRL, Almanak ou Câmara dos Deputados. | Nesta coluna, coloco se o documento foi registro de imagem digitalizado ou se foi por <i>link</i> de acesso. | Substituí o termo <i>resumo</i> por <i>observação</i> , fazendo comentários com palavras-chave que possibilitassem a rápida busca dos documentos. |

um grande acervo de armazenamento de arquivos sobre educação do período de 1849 a 1889, contendo todo tipo de documentos escritos, impressos e gravados. Inicialmente, o material coletado se constituía de monografias e periódicos, que ao longo do tempo foram complementados por livros, catálogos, teses e documentos, além de prontuários médicos e textos como os de jornais e revistas. Materiais históricos sobreviveram ao tempo e hoje constam nessa imensa biblioteca virtual. Depois de 1952, o CRL expandiu-se, passando a inserir em seu acervo materiais de fora do País, especialmente da Ásia, Oriente Médio e países em desenvolvimento. O Brasil possui documentos que compreendem os períodos de 1821 a 1993.

⁸² Nesse ano, encontra-se o registro sobre o INES como Collegio Nacional para Surdos-Mudos de ambos os sexos. Passa a ser Instituto Imperial para Surdos-Mudos de ambos os sexos, com a Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857. De 1858 a 1874, denomina-se Imperial Instituto para Surdos-Mudos de ambos os sexos. De 1874 a 1890 torna-se Instituto dos Surdos-Mudos. De 1890 a 1957 Instituto Nacional de Surdos-Mudos. E por fim, de 1957 até o momento, conhecemos por Instituto Nacional de Educação de Surdos. (ROCHA, 2009).

⁸³ A historiadora Solange Rocha organizou o livro por ordem cronológica e por gestão.

Essas mudanças de estratégia de uso dos instrumentos em meio à pesquisa são uma forma de “mapeamento discursivo”. De acordo com Saraiva (2006, p. 144), a forma como elaboramos, organizamos e sistematizamos “[...] já é uma parte da análise. O modo como se interage com o material já é, em si, uma imposição de significados”. A mudança de estratégia para registrar os documentos encontrados me fez retomar os documentos para registrá-los na tabela.

Os documentos que estavam disponíveis no CRL iam somente até 1889, mas, como meu recorte era até 1907, fiz algumas buscas para encontrar outros documentos e trabalhos acadêmicos que tratassem do período que me faltava. Encontrei o *Almanak Laemmert*⁸⁴, a partir de 1891, no *site* da Biblioteca Nacional Digital, o que me possibilitou compreender os acontecimentos até o recorte final da pesquisa.

O *site* da Biblioteca Nacional Digital é o mais difícil que acessei. Ele requer paciência e atenção, pois é um instrumento complexo de manusear; precisei várias horas para entender como proceder. Inicialmente, na busca rápida por palavras, não conseguia localizar pelos termos *surdo* ou *mudo* e usei vários outros, mas foi com a palavra *Instituto* que consegui encontrar algumas pastas com os respectivos documentos do INES.

Esse *site* apresentava informações repetitivas, e eu talvez não avançasse além de onde cheguei. Porém, alguns documentos apontados no *Almanak* levaram-me a procurar por outros que, por fim, me fizeram estender o recorte até o ano de 1910. A mudança durante o ato da pesquisa faz parte do ser pesquisador. Veiga-Neto (2009, p. 87) escreve que Foucault: “ao longo de sua imensa e variada produção, observam-se claramente deslocamentos nos conceitos que ele usa e até mesmo nos que ele cria em suas descrições, análises e problematizações”.

A professora Dra. Maura Lopes (informação verbal⁸⁵), salientou que muitas linhas de pesquisa afirmam que os pesquisadores pós-estruturalistas não possuem uma metodologia que oriente como se dará a pesquisa. O diferencial do pesquisador pós-estruturalista é que a metodologia vai se estabelecendo pela prática, mesmo depois de dar início à pesquisa. O mesmo ocorre não apenas com o método, mas com o próprio problema de pesquisa. O pesquisador tem noção do que quer fazer. Inicia uma proposta pensando em algumas ferramentas, mas é no percurso da pesquisa que percebe como dispor e analisar o que coletou.

⁸⁴ O *Almanak Laemmert* foi reorganizado e manteve-se durante a República; algumas fontes dizem que o permaneceu até 1977, outras, até 1940. De fato, encontrei o período de 1891-1940.

⁸⁵ Durante o Seminário Avançado: Governamentalidade, Biopolítica e Educação, organizado pelo professor Dr. Alfredo Veiga-Neto, realizado de 7 a 11 de abril de 2014, na FACED – Faculdade de Educação da UFRGS.

Havia pensado, primeiramente, em tratar da história do TILS, visto que lidaria com documentos históricos, mas em Foucault a história não é linear. Foucault afirma que não existem estruturas permanentes que tenham constituído ou que constituam uma determinada realidade, mas sim uma “experiência” em que os sujeitos se reconhecem como tal em suas especificidades.

Assim, pude compreender que a história em Foucault não se concentra na demarcação de uma determinada data e local, mas nas condições históricas dos modos institucionais e discursivos nos quais o sujeito é objetivado.

As datas e locais que fixamos não significam pontos de partida nem dados definitivos; são, antes, referências ligadas às condições de produção de um dado discurso, que se enuncia diferente, que é outro em cada um desses lugares e instantes. Não se trata, de forma alguma, de fazer uma interpretação cronológica nem de ir situando os elementos, como se fosse possível uma seqüencialidade. Uma coisa é tratar de domínios como os de atualidade, memória e antecipação; outra é afirmar que há um “antes-agora-depois”, disposto numa linearidade fundamental. Aqueles domínios, considerados e operacionalizados, permitirão caracterizar o que se repete, o que instaura rupturas, o que se transforma, o que está nas fronteiras de um determinado tempo (FISCHER, 2001, p. 220).

Não sou historiadora, mas entendo que essa forma linear de contar uma história é algo que internalizamos desde nossa infância, pois estamos tradicionalmente habituados a querer comprovar, fomos condicionados durante o estudo acadêmico a buscar origens, a mostrar verdades, a pautar temas utilizando este ou aquele autor de notoriedade para solucionar problemas, evidenciar falhas em determinadas práticas. Foucault propõe quebrar essas formas estanques e tradicionais de escrita e registro. Ele propõe pensarmos “mais” a fim de que os conceitos sejam pensados e formados a partir do próprio discurso.

Pensar as coisas como problema. Tomar distância em relação ao que vemos e ao que sabemos. Transformar constatações em problemas a serem pensados. Investigar o que tornou possível determinado modo de saber, de poder, de ser e estar no mundo – num determinado aspecto de nossa vida. Isso nos ajuda a investigar e a expor de que modo puderam ser construídas diferentes soluções a determinados problemas que nos pusemos, em épocas e lugares distintos (FISCHER, 2012, p. 12-13).

Para Foucault, numa versão atualizada, a história não se trata de um estudo antropológico da existência do sujeito. A história trazida por ele, a partir da materialidade documental, como livros, textos, narrações, registros, atas, regulamentos, técnicas, era para refletir a existência acumulada de discursos, onde ele buscava compreender a forma de pensamento de determinados períodos da história (FOUCAULT, 2008a).

A relação entre sujeito e história é, para o filósofo, uma preocupação metodológica, em que a história é traçada a partir do momento em que determinados discursos, práticas e

políticas se tornam objetos para o pensamento. Os acontecimentos que decorrem desse objeto é que se tornam ferramentas de discussão e problematização, a fim de compreender como o objeto foi sendo subjetivado ao longo da história.

Foucault nos faz refletir sobre uma noção de temporalidade que escapa à tradicional sequência passado-presente-futuro, a qual, já sabemos, mas vale repetir, garante a linha da continuidade histórica e legitima as formas dominantes no presente. Para ele, então, não se trata de considerar o passado como um tempo encerrado e distante, suficientemente organizado para ser “desvelado” ou “revelado” pelo trabalho do historiador. Ao contrário, o passado comporia também o presente naquilo que permanece, naquelas formas e modos de ser e pensar que, por mais envelhecidos e anacrônicos que pareçam, insistem em ficar cristalizando-se, contaminando a própria vida e barrando as forças do novo (RAGO, 2006, [s.p.]).

Como é possível perceber, Foucault não reivindica na história solucionar problemas do presente, mas buscar a compreensão histórica de como os discursos se mostram até o presente. Como se sabe, ele não pretendia ser um historiador, mas insistia, com base em Nietzsche⁸⁶, em que “tudo é histórico” (RAGO, 1995, p. 70). Foucault utiliza a episteme, dispositivo e prática como campo de análise e a arqueologia e genealogia como método para tratar sobre as histórias das práticas. (CASTRO, 2009). A escolha do discurso como um campo teórico-metodológico possibilita-me analisar os discursos a partir dos excertos que apresentam práticas ainda “vivas” nos discursos do presente (FISCHER, 2001).

Assim, ao apresentar algumas reflexões sobre as práticas do sujeito TILS na atualidade, acredito que é possível identificar na história atuações peculiares desse profissional, o que me faz usar o termo *intérprete empírico*. Porém, outro sujeito aparece nessa história: o repetidor de classe, e ele também apresenta recorrências de atuação semelhantes às dos TILS.

Trazer excertos sobre repetidores coloca-me em situação de perigo para não fazer disso uma descontinuidade histórica. Para Foucault, a descontinuidade seria o apego que muitos historiadores têm ao essencialismo, a ideia de uma origem, de algo que estava camuflado e precisava ser descoberto.

Foucault diz que história é o sentido que damos a uma sucessão organizada das práticas ao longo do tempo, e esta vai ficando registrada na memória. No entanto, as práticas são acúmulos de experiências passadas que foram se mantendo ao longo dos anos, mas não

⁸⁶ Segundo Castro (2009, p. 305): “Nietzsche representa a referência filosófica fundamental com respeito à maneira de conceber a relação entre a história e o sujeito, e entre a história e o poder”. Foucault explica que foi ideologicamente historicista e hegeliano até ler Nietzsche, quando encontra seu lugar de pertencimento à filosofia e diz ainda que não há como delimitar a profunda influência de Nietzsche em seus pensamentos. Sobre a história, Foucault utiliza a genealogia de Nietzsche para compreender a história das práticas discursivas e não-discursivas.

que tenham sido realizadas prevendo o futuro. Veiga-Neto (2006) utiliza a expressão *ad posteriorem*, em que a história não antecipa o que virá; não há como afirmar acontecimentos senão por meio de hipóteses, e mesmo assim não se pode dizer que são confiáveis. Para ele, “elas simplesmente acontecem numa sucessão temporal” (VEIGA-NETO, 2006, p. 85).

Reporto-me ao alerta de Fischer (2001, p. 198) sobre a análise do discurso na perspectiva de Foucault. Segundo ela, devemos “recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas, práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso”. Ao reestruturar esta dissertação, foquei nas atuações do repetidor de classe olhando para ele como um sujeito que se assemelha, em algumas práticas, ao sujeito TILS.

Veiga- Neto (2009, p. 87) esclarece, quanto ao método em Foucault, que é possível observar, ao longo da produção do filósofo, os “deslocamentos nos conceitos que ele usa e até mesmo no que ele cria em suas descrições, análises e problematizações. Às vezes, há apenas refinamentos conceituais; mas outras vezes os conceitos parecem até mesmo mudar bastante”. No entanto, é possível, de acordo com o autor, perceber algumas ferramentas conceituais trabalhadas por Foucault, como as relações entre poder e saber, os processos de subjetivação, os métodos arqueológicos e genealógicos, a ética, a loucura, a governamentalidade, o discurso, entre outras. Partindo dessas ferramentas, é possível relacioná-lo à pesquisa que se faz, porém, usar Foucault é sempre problemático, pois ele evita falar em método, que para ele não é um caminho seguro.

[...] até porque nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada. E mais: não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar (VEIGA-NETO, 2009, p. 88-89).

Usar as ferramentas de Foucault é algo complexo, visto que não era da vontade dele ser seguido como a um manual de instruções de como se procede numa pesquisa. Quando Foucault analisou as técnicas de subjetivação em suas obras, afastando-se do formalismo metodológico, ele tratou isso como “perspectiva de trabalho” (VEIGA-NETO, 2009, p. 89 - 90). Ou seja, é um modo de ver e entender as coisas. Compreendo que, ao realizar uma análise dos discursos sobre as práticas dos sujeitos, estou numa perspectiva de trabalho em que tento entender o quanto tais discursos também produzem práticas e, conseqüentemente, produzem modos de ser.

3.2 O SUJEITO É O SUJEITO... SUBJETIVADO

Quando busco em Foucault teorizações que me ajudem a explicar as razões que entendo ser importantes para justificar a escolha da pesquisa, tenho pensado sobre os modos de viver dos sujeitos intérpretes empíricos ou TILS que até então vêm sendo constituídos em diferentes discursos que situam e localizam sua existência, a partir dos anos de 1990. Reportar-me a um período anterior a esse é uma responsabilidade que tomo como pesquisadora para estar atenta “às práticas [...] discursivas e não discursivas, questionando o que está posto como naturalizado” (LUCHESE, 2004, p. 249).

Os documentos são discursos de um tempo que legitimam alguns saberes, e muitos desses documentos são práticas institucionais que também criaram e criam sujeitos. É a invenção do sujeito moderno que se intensificou no surgimento das ciências humanas, como a pedagogia, a psiquiatria e a medicina (FOUCAULT, 2008a). A busca documental é importante nesse aspecto, visto que os documentos norteiam as práticas dos sujeitos – “[...] perguntar-se sobre as descontinuidades históricas, [...] a produção dos sujeitos a partir das relações de poder [...]”, relações estas que se estabelecem entre os sujeitos e assujeitados, além de compreender as ações, “as políticas públicas e mesmo as ações didático-pedagógicas, como produções discursivas de um tempo” (LUCHESE, 2004, p. 249) que se encontram naqueles documentos do INES e que agora se tornam referenciais para a realização desta pesquisa.

A escolha estética e política do sujeito de cuidar de si e do outro como um modo de existência é pensada por Foucault como um modo de subjetivação que se configura ao produzir forma de vida e forma de organização social. Ao longo da história, os modos de subjetivação passam por transformações, as quais atraem Foucault para compreender e problematizar a produção do sujeito atual.

É nessa perspectiva que tento compreender a constituição do sujeito TILS – assujeitamento não no sentido de abnegar-se, mas de fazer escolhas para si, um cuidado de si e do outro. Foucault compreendia que o cuidado de si era uma escolha de vida daqueles que quisessem ser os condutores de uma população, desde que tivessem disponibilidade e condições de cuidarem de si tomando essa liderança como uma forma de vida.

Como já mencionei anteriormente, a emergência do TILS deu-se em diferentes espaços, como as igrejas na segunda metade do século XX, por isso me reporto ao período de 1855 a 1910. Esse período demarca o início das tratativas para a fundação do INES, e lá estão

os primeiros registros sobre a educação de surdos no Brasil e, principalmente, histórias escritas de que o primeiro diretor do INES E. Huet era surdo.

Para Foucault, os sujeitos estavam “visíveis nos diferentes campos institucionais, e nas inúmeras técnicas, procedimentos, estratégias, discursos e arquiteturas construídos historicamente” (FISCHER, 2012, p. 57). Assim, quando Foucault se preocupou em analisar a constituição do sujeito, preocupou-se também com as relações de poder e saber que se formaram em momentos históricos de vivência e experiência dos sujeitos. O filósofo compreende que os sujeitos passam por “processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 2004, p. 236).

Atualmente, o TILS é objeto de pesquisa em diferentes linhas e áreas de conhecimento, que olham para esse sujeito na sua formação, atuação em diferentes áreas, escolhas linguísticas e outros temas que o colocam no tempo presente. Esses são temas recorrentes nos Estudos Linguísticos e nos Estudos da Tradução. Porém, sinto uma lacuna significativa sobre como esse sujeito chegou ao status de TILS, como eram suas ações passadas. Compreendo que, ao longo dos anos, os TILS se estabeleceram em relações de saber-poder com os surdos, tornando-se também protagonistas de suas histórias individuais nesse movimento da educação de surdos.

Quando retomo a história da educação de surdos no Brasil, compreendo que os surdos que estudaram no Instituto saíram de lá para suas regiões, onde de alguma forma difundiram a língua de sinais. Isso não quer dizer que os surdos que não frequentaram o INES não tivessem uma língua, mas o contato com surdos que vieram do Instituto favoreceu a ampliação do sinalário⁸⁷, além da produção de significados que esses surdos puderam expandir. Ao mesmo tempo, penso sobre o intérprete, pois muitas pesquisas têm mostrado a presença e existência de intérpretes empíricos no movimento de difusão da língua de sinais. Esses indivíduos estiveram envolvidos com surdos nos diferentes espaços da sociedade e hoje são profissionais reconhecidos e regulamentados que vêm discutindo suas atuações profissionais de forma científica.

Fischer (2012, p. 56) ressalta que, quando Foucault realiza sua pesquisa na obra *Vigiar e punir*, diz que a sociedade ocidental⁸⁸ tem aperfeiçoado, burilado e sofisticado as estratégias

⁸⁷ Assim como o vocabulário é um conjunto de palavras, o sinalário é um conjunto de sinais.

⁸⁸ A sociedade ocidental seria aquela regida por um discurso de verdade apresentado por conhecimentos considerados válidos, como os científicos. São conhecimentos e verdades guiados por crenças, costumes e interesses. Essa sociedade utiliza uma estratégia de governo mediante o aparelho econômico e político,

de poder, criando estratégias cada vez mais complexas, “nas quais os indivíduos terminam por enredar-se, tomando para si as próprias ações que lhe cingem a subjetividade”. Sobre essas ações que cingem a subjetividade, ações movidas pelos próprios sujeitos, entendo que o I e II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais⁸⁹ e o Encontro Internacional em 2001 foram espaços onde os TILS passaram a regimentar suas atuações, orientando suas próprias práticas.

Veiga-Neto (2003, p. 136) esclarece: “nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos”. Minha busca está relacionada com minha própria constituição histórica, porém, o afastamento, o estranhamento, são condições necessárias nesta pesquisa.

Fischer (2012, p. 55) explica que Foucault utiliza o termo *sujeito* “no estrito sentido etimológico da palavra”, que em latim é o mesmo que súdito, aquele que está sob a vontade do outro. A autora traduz uma citação de Foucault (1984b) em que o termo *sujeito* pode ser compreendido em dois sentidos: “sujeito submetido a outro, através do controle e da dependência” e “sujeito preso à sua própria identidade, através da consciência ou do conhecimento de si”.

A subjetivação é compreendida como a fabricação do sujeito que se percebe na relação de si com o objeto, de si com o outro e de si consigo mesmo. Os processos de objetivação, por sua vez, seriam os modos como esse sujeito se torna objeto de e para conhecimento (saber arqueológico), as práticas que o constituem (saber genealógico) e a transformação do humano em sujeito (saber ético). Objetivação e subjetivação complementam-se e relacionam-se nos jogos de verdade. Esses jogos são os modos como determinados discursos vêm sendo instituídos como verdades e constituindo sujeitos de determinados tipos, estabelecendo relações de saber-poder, em que os sujeitos também se trançam, produzindo outros discursos e outras verdades.

Devo esclarecer melhor, trazendo essa relação que fiz com a atuação do TILS. Primeiramente, criaram-se os princípios éticos morais; depois, esses princípios foram regulamentados, mas a partir disso outros princípios surgiram. Muito se discutiu, e isso ainda ocorre, sobre a impossibilidade ético-moral de o TILS ser neutro, fiel ou solidário. Tais situações têm sido apontadas constantemente pelos profissionais. Não é possível que ele seja

como as Instituições, mídia, exército, literatura e outros meios, para difundir ideias como verdades que se perpetuam, conduzindo os sujeitos, subjetivando-os sem que percebam.

⁸⁹ O primeiro realizado em 1988, e o segundo realizado em 1992.

neutro ou fiel, quando se sabe que nenhuma tradução é fiel, pois a tradução também carrega marcas de quem traduz. Não é possível que ele seja solidário realizando atuações de voluntariado quando ser TILS é sua profissão. Os TILS passam a discutir esses saberes trazendo outros saberes práticos, que com o tempo são adotados e instituídos por outros TILS em outros tempos e espaços.

As inúmeras discussões sobre a profissão renovam-se. No contexto atual, outras construções são pensadas para os profissionais. Os discursos sobre os TILS e sua formação possuem um viés político, em que os sujeitos se unem e buscam estabelecer seu poder mediante os saberes construídos ao longo de suas práticas nas instituições.

Nos anos de 1980, Foucault esclarece que sempre foi a constituição do sujeito sua principal preocupação e que se faz necessária “uma abordagem histórica da questão da subjetividade” (CASTRO, 2009, p. 407), ou seja, problematizar a forma como esse sujeito vem se constituindo ao longo do tempo, a história desse sujeito e os modos de subjetivação. Portanto, o sujeito é um efeito discursivo que pode ter sido produzido pela instituição, pela sociedade ou pelo próprio sujeito. Essa construção discursiva do sujeito rechaça a ideia de que o discurso é a expressão de algo, a tradução de um sujeito preexistente.

Quando penso em apresentar os discursos, não estou aqui tratando apenas dos excertos que serão analisados nesta dissertação, mas dos fatos e sujeitos presentes nesses enunciados que nos colocam frente ao passado em um dado momento histórico. Ao olhar para aquela foto do repetidor de classe de 1936, fui colocada frente a uma prática muito conhecida nas atuações do TILS, e são os discursos sobre a atuação desses sujeitos que analiso nesta dissertação.

3.3 O DISCURSO COMO CONCEITO FERRAMENTA

Realizar uma análise do discurso na perspectiva de Michel Foucault envolve a articulação do pensamento, do comportamento e das ações humanas num dado período histórico. A arqueologia opera com o domínio de ser-saber, em que se pode tomar a posição de fala sobre o objeto do discurso. O saber é uma área de domínio que possibilita o uso e apropriação dos discursos. Seria a possibilidade do conhecimento prático e científico sobre o objeto, um saber construído historicamente, que produz verdades e se instaura nas práticas discursivas. As reproduções que se fazem dessas práticas discursivas é o que as torna

legítimas, verdadeiras. É dessas armadilhas do saber que o pesquisador deve afastar-se, para então questionar como as verdades se tornaram verdades.

Sabe-se que os Estudos Foucaultianos não buscam por verdades a desvendar nem por origens de coisa alguma. O que se propõe pensar nesses estudos é como determinadas verdades se estabelecem em nosso tempo a partir de um conjunto de enunciados que põem o discurso em funcionamento. Analisar documentos históricos é analisar a “produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p. 199). Tanto as práticas discursivas quanto as não-discursivas surgem como uma prática social que produz relações de saber-poder.

As relações de força aproximam o saber e o poder como dois lados de um processo, onde o poder se estabelece numa relação flutuante e o saber se sustenta no conteúdo. Juntos, entrecruzam-se no sujeito pelo discurso, produzidos a partir da atuação dos indivíduos na produção de significados e de relações sociais.

O poder, para Foucault (1988, p.103), “é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” onde se produz um saber. Para ele, os discursos são produzidos permeados pelas relações saber-poder. Foucault questiona os discursos que impõem verdades sobre os sujeitos, determinando modos de agir e desejar, modos de se comportar. Esses discursos, que determinam modos de ser dos sujeitos, estão muito presentes nos regulamentos institucionais e legislações que tratam do profissional TILS.

Os discursos são, de acordo com Fischer (2001, p.206), acontecimentos, e o trabalho de um pesquisador é “mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise”. Trata-se de uma prática discursiva sobre sujeitos que fazem parte de um determinado tempo e espaço histórico, “é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008a, p. 133).

No entanto, é preciso compreender a temporalidade dos documentos para entender a formação social e a trajetória dos conceitos envolvidos nesses discursos. Por essa razão, é preciso trazer um pouco da educação no cenário brasileiro durante o período analisado, para então poder pensar as políticas de educação no INES e assim compreender como a atuação do repetidor incide na prática do TILS.

Para Foucault, o discurso possui uma história com rupturas em que se explicam as relações entre o discursivo (conhecimento científico de autoridade sobre determinado objeto) e o não-discursivo (que se refere às práticas desenvolvidas pelos/nos objetos). As rupturas apresentam dois lados de uma história que precisa ser descrita e analisada. Fischer (2001) diz que, para o filósofo, a análise arqueológica precisa dar conta de como certo discurso é produzido, quais suas condições de emergência ou de produção.

A partir da noção de discurso, é possível analisar os modos pelos quais os TILS vêm se constituindo. Um discurso que surge da vontade de verdade é conduzido pelas práticas discursivas dos repetidores de classe, que por sua vez estão ligados aos saberes existentes, valorizados, distribuídos, compartilhados na sociedade atual e passam a exercer poder legítimo sobre a atuação dos TILS.

Assim, quando analiso os discursos sobre a atuação dos repetidores que incidem nas práticas dos TILS, busco nos documentos algumas das características que me possibilitam compreender que os excertos selecionados apresentam uma regularidade de práticas e modos de atuação profissional instituídos não apenas no INES, mas também nos documentos legais. Fischer (2001, p. 204) aponta que “exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso”. Quando busco os TILS na história da educação de surdos, não parto de lugar nenhum; há em mim uma prática discursiva que busca outras práticas, embora saiba que nem sempre possam ser a mesma coisa. Sei que nem sempre o intérprete empírico foi um intérprete profissional, mas há a possibilidade de que as práticas dos repetidores de classe tenham influenciado as práticas dos TILS.

4 A EDUCAÇÃO NO BRASIL NO IMPÉRIO E INÍCIO DA REPÚBLICA: ALGUNS APONTAMENTOS

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Para contextualizar a educação no INES no período analisado nesta pesquisa, é importante compreender a situação educacional no Brasil no Império e início da República. Não desbravarei aqui a história do Brasil, mas considero relevante situar brevemente a situação da educação brasileira naquele período, para assim trazer as implicações na educação de surdos no INES.

Ao apresentar a educação no Brasil nesse período, entendo que se faz importante acompanhar a instituição da educação por regime de governo. Parto de 1823 para explicar como a educação foi se formatando. Faria-Filho (2000, p. 135) afirma que recentes estudos sobre a educação brasileira “no século XIX, particularmente no período imperial, têm demonstrado que havia, em várias províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas ‘camadas inferiores da sociedade’”.

Naquele ano, Dom Pedro I cria uma Assembleia Constituinte para discutir e elaborar a primeira Carta Magna para nortear o país. Por discordâncias com os membros da Assembleia, o Imperador dispensa os membros sob a alegação de que a Carta não defendia a autonomia e integridade da Nação, pois, como país independente, era hora de começar a pensar como um país livre.

No entanto, ao exercer sua autoridade, Dom Pedro I cria e preside um conselho de dez membros apoiadores de seu governo, e em 1824 é outorgada a primeira Constituição do Brasil⁹⁰. Porém, esse documento estava claramente subordinado aos interesses do Imperador, visto que foram criados quatro poderes: Poder Moderador, Poder Legislativo, Poder Executivo e Poder Judicial. O Poder Moderador era da instância do Imperador, e todas as decisões finais deveriam passar por ele.

⁹⁰ A Constituição Política do Império do Brasil foi promulgada em 25 de março de 1824. Informação disponível em: <<http://www.monarquia.org.br/pdfs/constituicaodoimperio.pdf>. Acesso em 10 dez. 2014>.

A Constituição de 1823 discutia uma estruturação de educação para o país, criando um Sistema Nacional de Instrução Pública. Porém, com a dissolução da Assembleia Constituinte, esse sistema é revogado pela Constituição de 1824, prevendo apenas alguns tópicos, como a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos e Colégios e Universidades com ensino de Ciências, Belas Artes e Artes⁹¹. No entanto, a educação no período imperial era elitista (restrita aos filhos de nobres) e propedêutica (formação de cidadãos no ensino superior para atender aos interesses do governo). Nesse período, o ensino dividia-se em elementar, secundário e superior.

Em 1827, surge a primeira Lei sobre Educação⁹², em que se garante a instrução primária gratuita, a criação de escolas das primeiras letras em todos os lugares, o ensino para meninas e a seleção de professores e professoras com o mesmo valor de ordenado.

[...] as escolas de primeiras letras foram criadas com o objetivo de ensinar a ler, escrever e contar. Porém, sem a exigência do curso primário para o ingresso em outros níveis, a elite educava seus filhos em casa, com os preceptores. Para os demais segmentos sociais, o que restava eram as pouquíssimas escolas cuja atividade se restringia à educação elementar: ler, escrever e contar [...] (SOFIATO, 2011, p. 34).

Com as tensões políticas devido à autoridade de Dom Pedro I de destituir a Assembleia Legislativa, surgiram algumas revoltas, crises econômicas, pressão de Portugal para seu retorno⁹³ e outras desordens políticas. O Imperador abdicou do trono, deixando-o ao seu filho Dom Pedro II, e retornou a Portugal em 1831. Como Dom Pedro II ainda não tinha idade para assumir o governo, o Brasil passa a ser governado pela Regência Trina Provisória, constituída pelos mesmos membros que estiveram na Assembleia Constituinte de 1823.

Durante a Regência Trina, algumas reformas foram feitas, entre elas, o Ato Adicional de 1834, que prevê uma reforma na educação, estabelecendo o ensino secundário e a formação de professores. Para Castanha (2006, p 171), esse ato foi “fator determinante na definição das políticas de instrução pública elementar, pois cada província, a partir de então tinha autonomia para se organizar ao seu modo”. A reforma estabelece também que as escolas primárias e secundárias ficam aos cuidados das províncias, enquanto que o Governo cuida do ensino superior.

A partir desse Ato, desencadeou-se a publicação de leis que regulamentavam a instrução primária e secundária nas diferentes províncias. Faria-Filho (2000, p. 137) diz que

⁹¹ Itens XXXII e XXXIII do art. 179 da Constituição de 1824.

⁹² Instituída em 15 de outubro de 1827.

⁹³ A pressão de Portugal para o retorno de Dom Pedro deve-se também ao falecimento do Rei Dom João VI em 1826.

“tais leis acabavam, no entanto, para servir, dentro de certos limites, de referência para as províncias”; além disso, havia a intenção na publicação dessas leis de se fazer acreditar “que a normatização legal se constitui numa das principais formas de intervenção do Estado” (FARIA-FILHO, 2000, p. 137). Lentamente, substituiu-se a escola de primeiras letras pela instrução elementar – “etimologicamente, mantém a ideia de rudimentar” (p. 138) limitando a educação a “ler, escrever e contar” (p. 139). Também se institui o ensino pelo método mútuo, em que a escola atingiria um número maior de pessoas, apresentando-se três grandes vantagens desse ensino: “abreviar o tempo necessário para a educação das crianças; diminuir as despesas das escolas; generalizar a instrução necessária às classes inferiores da sociedade” (p. 141). Porém, logo tal organização se tornou inviável devido à falta de estrutura adequada, de material didático-pedagógico e de professores com formação para o método, além da ausência de instituições para esse tipo de formação profissional (p. 141-142).

Em 1837, cria-se o Colégio Pedro II em homenagem ao jovem Imperador. Com o objetivo de tornar-se modelo e referência para as escolas das províncias, o Colégio estrutura o ensino dando diretrizes para a educação elementar e secundária e passa a ser modelo de ensino para as outras instituições do Brasil. Inspirado nos estudos franceses, o Colégio organizou, por meio de regulamento, o ensino regular de seis a oito anos. É importante ressaltar que as instituições brasileiras passaram a importar material pedagógico europeu e o traduziam e adaptavam para o ensino brasileiro, além de toda a estrutura física, organizacional e de formação de professores, que era inspirada, se não copiada, dos modelos europeus.

Até 1840, ocorreram conflitos de interesse político. O partido liberal movimentou o povo para exigir a emancipação da maioridade de Dom Pedro II, com 14 anos na época. Tal movimento recebeu o nome de *o golpe da maioridade*. Com a emancipação de Dom Pedro II, o poder volta a ser centralizado no Governo Imperial.

Dom Pedro II tinha uma afeição declarada pela educação. Algumas literaturas, como de Heitor Lyra (1940⁹⁴) e José Murilo de Carvalho (2007⁹⁵), afirmam que Dom Pedro II, se não fosse Imperador, seria professor, dada sua paixão pela literatura. Em registros no seu diário, era visível que as visitas às instituições pareciam ser um de seus passeios favoritos.

Por esse motivo, muito se pensou num sistema educacional que fosse modelo e referência para a educação das províncias. Em suas frequentes viagens, o Imperador tinha seu

⁹⁴ Primeira edição da obra histórica de Dom Pedro II 1825 – 1891, dividida em três volumes e baseada nos registros escritos sobre o Imperador desde sua emancipação de maioridade.

⁹⁵ Obra *D. Pedro II: ser ou não ser*. Inspirada nos registros dos diários de Dom Pedro II.

olhar constantemente focado nas instituições, repensando para o Brasil um sistema de organização educacional, tendo como modelo a educação em outros países, especialmente os modelos da América do Norte e Europa. Em 1854, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império⁹⁶, reorganiza e reforma a instrução pública no Império. Nessa reforma, são “definidos os princípios que nortearam a organização da instrução a partir de então. Gratuidade, obrigatoriedade, controle dos professores, inspeção escolar, ordenamento do ensino particular etc. são conceitos e instrumentos que passaram a fazer parte das legislações nas províncias a partir de 1854” (CASTANHA, 2006, p. 187).

Foi essa reforma que trouxe alguns princípios de liberdade do ensino e a preocupação com a formação dos professores, instituindo-se, por norma legal, requisitos de moralidade como fundamentais para o cargo. Cria-se, então, a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte nos estabelecimentos de ensino para inspecionar as instituições.

Sobre a intenção de tornar a educação pública e gratuita, de acordo com Castanha (2006, p. 189-190), “o papel esperado da escola e do professor seria o de levar o povo até a civilização, fazendo com que esse pudesse, aos poucos, assimilar os preceitos de uma sociedade ordenada”. A escola foi um dispositivo utilizado pelo Império como forma de conduzir as pessoas para que se tornassem sujeitos civilizados dentro da sociedade ordenada pelas leis imperiais.

Essa lógica de controle sobre a população, pensando na perspectiva de Foucault, é uma racionalidade biopolítica que, de acordo com Castro (2009, p. 59), é a “maneira pela qual, a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população [...]”, em que os sujeitos são submetidos aos sistemas de controle por meio de estratégias que os convencem de que isso é para o bem coletivo.

A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. Na verdade, buscava-se constituir, entre nós, as condições de possibilidade de governabilidade, ou seja, a criação das condições não apenas para a existência de um Estado independente, mas, também dotar esse Estado de condições de governo. Dentre as condições, uma das mais fundamentais seria, sem dúvida, dotar o Estado de mecanismos de atuação sobre a população. Nessa perspectiva, a instrução como mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores

⁹⁶ Depois desse Ministério, a educação passou a ser de responsabilidade de outros órgãos, como a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (1890), Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores (1892), Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), Ministério da Educação e Cultura (1953), Ministério da Educação e Desporto (1992) e Ministério da Educação (1995).

caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado (FARIAS FILHO, 2000, p.137).

A educação foi atravessada por diversos discursos eugênicos e higiênicos que vinham na lógica do bem-estar social. De acordo com Camargo (2010, p. 13), a “higiene aliada à eugenia tornaram-se as ciências redentoras da nação, a esperança de que as boas condições sociais elevassem o nível da raça brasileira”. Os eugenistas eram estudiosos que defendiam o “branqueamento da população”, pretendiam aperfeiçoar o físico e a moral humana, enquanto os higienistas eram compostos de médicos sanitaristas que se preocupavam com a erradicação das anormalidades humanas, desejando uma população de corpos e mentes sãos. Ambos os discursos, eugênicos e higiênicos, objetivavam cidadãos que perpetuassem a perfeição humana.

É um consenso entre os estudiosos que os movimentos higienista e eugenista caminharam de mãos dadas principalmente nas primeiras décadas do século XX no Brasil. Com o intuito de construir um novo homem brasileiro, civilizado, livre de doenças que há muito o molestavam e o impediam de trabalhar e almejar a tão sonhada civilidade, minimizando assim os efeitos “funestos” da miscigenação (CAMARGO, 2010, p. 44).

A ideia de higienizar a escola vinha de discursos americanos e europeus. Para reforçar a importância disso, eram apresentados ao governo brasileiro diagnósticos de uma série de doenças existentes nas escolas. Com respaldo em dados estatísticos, pensou-se na necessidade de criar uma Inspeção, que, sob preceitos médicos higienistas, inicia uma vigilância nas instituições. Entendendo a higiene na lógica do cuidado com a doença e não com a limpeza, percebe-se que a inspeção pública fica a cargo de médicos higienistas que tinham por objetivo o cuidado com a população.

Nesse discurso higienista, Gondra (2000) assinala que o corpo também deveria ser exercitado e cuidado, que alunos, alunas, professores e mestres deveriam tornar-se sujeitos higienizados, exercendo-se um controle não apenas na escola, na sociedade, mas sobre os corpos e mentes das pessoas.

[...] inúmeros aspectos da organização escolar foram constituídos em objeto de atenção do saber médico, como foi assinalado, dentre os quais foi dado o destaque à arquitetura, ao corpo e à leitura. Esse movimento, rumo a uma remodelação da escola, tinha no horizonte a utopia de produzir uma sociedade escolarizada, regenerada e homogênea (GONDRA, 2000, p. 544).

Sobre a higienização das escolas, Lobo (2008, p. 394) também retrata a criação de espaços públicos de atenção aos excluídos, a fim de que limpassem das ruas o “degradante panorama humano e, nele, os loucos que, reclusos, deixariam de ser um perigo para a sociedade e seriam também defendidos dos riscos à sobrevivência provocados pela própria

insanidade”; com essa preocupação, foram criados hospitais para loucos. A autora salienta que o Instituto de Cegos⁹⁷, fundado em 1854, e o Instituto de Surdos (INES), criado em 1857, “não foram objetos das campanhas dos higienistas” (LOBO, 2008, p. 410). Ela arrisca dizer que “indivíduos cegos e surdos não foram, pois, problematizados como parte especial desse objeto, talvez por não serem considerados perigosos” (LOBO, 2008, p. 411).

Mesmo não sendo objeto da campanha higienista, os surdos do INES passaram pelo discurso médico sobre a surdez. O mapa pedagógico de 1858⁹⁸, preenchido por Huet, mostra os registros que ele fazia sobre a proveniência e o tipo de surdez dos alunos. De acordo com Lobo (2008), havia interesse na origem da surdez, levantando algumas hipóteses de consanguinidade. Os registros apresentam uma série de qualificações dadas aos surdos e alguns diagnósticos de incapacidade. A autora esclarece que alguns relatórios apresentados pelo diretor Tobias Leite (1871) diferencia os surdos congênitos (de nascença) e os surdos acidentais (perda auditiva depois do nascimento), comparando as principais diferenças físicas e intelectuais entre eles (LOBO, 2008).

Pesquisas de Jannuzzi (1992) e Mazzotta (1996) apontam a criação dos Institutos para Cegos e para Surdos como o marco da institucionalização da educação especial e o início das políticas para as pessoas com deficiência no Brasil. Jannuzzi (2006) diz que a educação especial passou por duas vertentes: médico-pedagógica, em que a educação foi fortemente influenciada pela medicina, com a criação de inspeções médicas, preocupando-se em identificar e segregar as crianças “anormais” nas instituições, e psicopedagógica, mais voltada às medições da inteligência, desenvolvendo e adaptando recursos pedagógicos para atender crianças em diferentes níveis intelectuais. A autora afirma ainda que ambos os tipos de instituição, “de certa forma foram sempre privilegiad[o]s, pois estiveram ligados ao poder central até 1973, quando então se subordinaram ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão de política educacional para a área [...]” (JANNUZZI, 2006, p. 27).

Os discursos que cercam a educação especial e sua emergência como campo de conhecimento, seja para segregar ou para educar, compreendem-na também como uma invenção para tratar, atender, cuidar daquele cujo corpo e mente são considerados “anormais”.

A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos, isto é, vale-se das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude, como elementos de

⁹⁷ Hoje Instituto Benjamin Constant.

⁹⁸ Disponível no acervo do INES.

inclusão/exclusão a partir das noções de poder/saber de Michel Foucault, centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em suas linguagens (SKLIAR, 1999, p. 19).

É preciso compreender que a educação especial passa a ser pensada, de forma crítica e com suspeita, há algumas décadas. As relações binárias que marcam esse campo da educação são questionadas pelos pesquisadores, seja da linha dos Estudos Culturais em Educação ou dos Estudos Foucaultianos, que buscam compreender como emerge esse campo e a que racionalidades e interesses atende. A educação especial é sustentada por discursos, filosofias e métodos de educação possíveis para determinados tipos de sujeitos que não se encaixam no padrão de normalidade instituído socialmente.

A inclusão é também uma invenção moderna, e nela os sujeitos vistos pela anormalidade passam da reclusão institucional para a proteção das ciências humanas e das políticas em nome da segurança da população. Penso que poderia esclarecer melhor essa ideia com Veiga-Neto e Lopes (2007) ao abordarem inclusão e governamentalidade.

Em termos históricos e institucionais, foi assim que ocorreu um deslocamento nos objetivos de reclusão. Ao passo que a operação de reclusão, no século XVIII, visava à limpeza pela exclusão dos indesejados (pela família, pelo grupo social) – um fenômeno que Foucault (1996, p. 114) chamou de “reclusão de exclusão” –, no século XIX a reclusão passou a ter como objetivo principal a inclusão (desses indesejados), de modo que seja possível normalizá-los. Num eco a Foucault, podemos dizer que se passou, então, de uma “reclusão de exclusão” para uma “reclusão de inclusão” ou, se quisermos, uma “reclusão de normalização”. Assim, “a fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de reprodução. A escola não exclui os indivíduos; (...) ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de correção, (...) de normalização dos indivíduos” (idem, *ibid.*). A principal finalidade dessas instituições é “fixá-los a um aparelho de normalização” (idem, *ibid.*), cujo vínculo ao Estado pouco importa.

[...] No século XIX, então, as questões de normalidade e anormalidade entraram no domínio de duas chaves. Tanto elas se colocaram ao abrigo – ou, se quisermos, sob a proteção – das Ciências Humanas quanto elas passaram a servir de operadoras para a intervenção política; uma intervenção que tinha – e continua tendo... – por objetivo aumentar a segurança das populações, ou seja, diminuir-lhes o risco, o perigo e a crise. Em qualquer desses casos, graças ao seu caráter seqüestrante, abrangente e individualizante (e, ao mesmo tempo, coletivizante), a escola se tornaria a instituição talvez mais importante para colocar tudo isso em movimento. Ela funcionou – e continua funcionando – como o lugar privilegiado para a invenção e experimentação dos novos saberes e para a intervenção do Estado e de suas políticas que visam à segurança da população (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 957 - 958).

Portanto, há que se considerar que no Império a institucionalização da educação para os surdos está acompanhada de um discurso de benefício aos excluídos, porém, é relevante também considerar que essa era uma forma de mascarar o indesejável, o intolerável. Como Lobo (2008) tratou em sua obra, os surdos foram sujeitos que viveram à margem da

sociedade, e só se pensou a institucionalização da educação como forma de retirá-los das ruas, da mendicância, da “vagabundagem” que incomodava a sociedade, tendo-se como pano de fundo o discurso benevolente do assistir, incluir e oportunizar. Nesse sentido, o INES, considerado pela comunidade surda um patrimônio cultural do início da institucionalização da educação dos surdos no país, foi e será uma instituição que inventou modos de ser e de viver.

Com Skliar (1997), podemos refletir sobre a emergência da instituição de educação para surdos com proposta corretiva, em que as estratégias e saberes clínicos atravessam a escola, com o objetivo de recuperar os sujeitos surdos. Invenções metodológicas de articulação da fala, leitura sobre os lábios e escrita são registros também encontrados no período analisado por esta dissertação. Além disso, são mencionadas as premiações que se dão aos melhores da classe como forma de recompensar os esforços dos alunos, podendo isso ser visto como uma estratégia disciplinar que conduz os alunos a exaustivas tentativas normalizadoras para serem, ao final, recompensados.

Na República, não foi diferente. Embora trate apenas do início desse período, algumas considerações são cabíveis. Com a Proclamação da República em 15 de novembro 1889, o país passa por mudanças políticas que interferem e influenciam diretamente a educação. O Chefe do Governo Provisório, Manoel Deodoro da Fonseca, em sua mensagem dirigida ao Congresso Nacional, explica as razões do fim do Império e o apoio dos militares, que se uniram ao povo na luta pela Proclamação da República. Deodoro da Fonseca salienta que a Proclamação da República se volta para os direitos do homem, conhecendo as necessidades do país, aperfeiçoando a “educação popular e política das classes”.

Em sua mensagem, o Chefe do Governo faz uma retrospectiva da situação do Brasil, apontando que durante o primeiro Império houve um desmembramento territorial. O segundo Império viveu sob a ameaça de invasões e absorções. A República foi, de modo geral, uma reação a todas as instabilidades da regência do Império.

Vimos de um passado de opressivas desigualdades sociais e de um regime onde o império da lei se achava falseado. Nada apressou mais a queda da monarquia do que o concurso da autoridade e do povo para violarem a lei. A autoridade fazia rumo para o absolutismo e a tirania; e o povo, vendo violada uma prescrição, acreditava ter sido abolida uma restrição à sua liberdade. Para assegurar a prosperidade e o prestígio das novas instituições, o principal dever da autoridade é executar a lei sem vacilações, e o do cidadão o de obedecer-lhe sem condições (BRASIL, 1890, p. 8).

A mensagem trata da política que iniciava nesse governo, apontando que tais medidas vinham das reivindicações do povo, entre estas, a da instrução pública, com novas e diversas orientações. Porém, alguns estudos mostram esses argumentos como tentativas de apagamento de todas as realizações do Império.

A historiografia da educação há muito vem abordando o processo de silenciamento do passado colonial e imperial, a desqualificação e o apagamento produzido pela memória da educação republicana em relação às práticas, ações e iniciativas educacionais e pedagógicas que lhe antecederam (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p. 35).

A Proclamação da República deu-se por duas forças em âmbito social e ideológico: a força da elite civil, que representava os Partidos Regionais e desejava fazer uma república descentralizada, ampliando os interesses políticos e econômicos do país, e a força militar, que tinha uma ideia de república centralizada. Embora a força militar tenha dado início à República, foi a força da elite que permaneceu no poder durante todo o período da República.

As medidas mencionadas por Deodoro da Fonseca consolidam-se na Constituição de 1891⁹⁹, que seguia o modelo americano de Constituição. A República reforça a descentralização da educação, dessa vez deixando para o Governo Federativo a responsabilidade pelo ensino secundário e superior; os estados, não mais províncias como no Império, cuidam do ensino primário e profissional. O ensino profissional surge para aqueles que não possuíam recursos financeiros para realizar o ensino superior.

Havia a intenção de unificação dos estados federativos, encaminhando-se para uma civilização à altura da nova organização política e respeitando-se “as tradições que predominam na nossa história, na nossa raça e, sobretudo, no sentimento cristão do povo brasileiro” (BRASIL, 1890, p. 13). O discurso do governo republicano vinha na lógica do direito e da liberdade para um povo patriota.

Antes da Constituição de 1891, a instrução pública já recebia suas primeiras deliberações. A educação, que estava a cargo do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império até 1889, passou a ser de responsabilidade do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, na pessoa de Benjamin Constant Botelho de Magalhães, conforme Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890. Neste, ficou aprovado o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal.

A Escola Nova, que teve início ainda no fim do Império, ganhou força no início da República, trouxe à sociedade “a crença no poder da educação” e tinha como preocupação “reduzir as desigualdades sociais”; havia o ideário de que a liberdade individual das crianças deveria ser estimulada (MENDES, 2010, p. 96). Nesse contexto de uma educação que combatesse as desigualdades sociais, as instituições de ensino seguem o modelo europeu de

⁹⁹ Constituição da República do Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em 05 maio. 2014.

educação para a formação do cidadão trabalhador, ofertando oficinas de trabalho manual para que os alunos tivessem uma formação, um ofício, e pudessem ser aproveitados na sociedade.

Com a República, foi necessário repensar a educação, repensar métodos. Porém, a reforma educacional instituída por Benjamin Constant não pôde ser executada, pois as instituições pediram sua revogação, o que provocou um retrocesso aos moldes de ensino surgidos no Império.

Há um consenso entre os historiadores de que não se fez muito pela educação primária no início da República. Do mesmo modo, a educação de surdos também não teve muitas mudanças em seu ensino, até porque Benjamin Constant faleceu antes que pudesse pensar diretrizes para essa educação. Jannuzzi (2006), ao abordar a educação especial para as crianças com deficiência intelectual, conclui que até 1935 também não houve mudanças significativas nessa área.

4.1 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO INES

O INES foi fundado oficialmente pela Lei Imperial, em 1857, porém, de acordo com os documentos do Acervo Público, a Instituição era um colégio criado em 1856. Embora já conheça as histórias que permeiam o INES a partir da vasta leitura que trata da educação de surdos, incluí o período de fundação do Instituto, pois as histórias apresentam E. Huet como surdo.

Ao ter acesso aos documentos existentes no acervo do Instituto, procurei fazer leituras cuidadosas e minuciosas, mas não encontrei qualquer referência que apontasse para um possível intérprete naquele período. Mazzotta (2003) traz um registro de que Huet chega ao Brasil acompanhado de seu irmão no final de 1855.

Com suas credenciais foi apresentado ao Marquês de Abrantes, que o levou ao Imperador D. Pedro II. Acolhendo com simpatia os planos que Huet tinha para a fundação de uma escola de “surdos-mudos” no Brasil, o Imperador ordenou que lhe fosse facilitada a importante tarefa. Começando a lecionar para os dois alunos no então Colégio Vassimon, Huet conseguiu, em outubro de 1856, ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (MAZZOTA, 2003, p.29).

Lendo os documentos desse período, não encontrei indícios da presença do irmão de Huet ou de qualquer intérprete nesses contatos iniciais entre Huet e o governo brasileiro.

Sobre a chegada de Huet ao Brasil, Rocha (2009) traz um relato um pouco diferente da história apresentada por Mazzotta:

Vem de longa data a ligação de Huet com a família Vassimon. No ano de 1845, portanto dez anos antes de propor a fundação do colégio para surdos¹⁰⁰, Huet era proprietário do Collégio Francez para meninos. Esse colégio funcionou até 1851 na Rua da Ajuda, 68. No período 1852/1854, não há registro de atividade escolar de Huet. Outro dado importante que associa Huet aos Vassimon é a coincidência das datas de abertura e término das escolas dirigidas por ambos. O Collégio de Vassimon começa a funcionar em 1844 e termina em 1861, mesmo ano do desligamento de Huet com o Instituto de Surdos por ele fundado.

Colégio Luís Antonio Vassimon – 1844/1861

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

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

[...]

Interessante observar que ao longo das décadas de quarenta e cinquenta, por exatos seis anos em cada década, no mesmo período, Huet manteve-se dirigindo estabelecimentos de ensino (ROCHA, 2009, p. 38).

Ao ler essa passagem, questioneei a forma de comunicação que Huet utilizou na época. Por escrito? Pois há alguns documentos, escritos a mão por ele, dirigidos ao Imperador e à Comissão de educação. Os documentos consistem em cartas escritas em francês. Pensei que talvez ele se utilizasse da oralidade, pois, de acordo com César Delgado¹⁰¹, ele teria ficado surdo aos 12 anos. A pesquisa de Adams (2003) sobre a educação de surdos no México, país para onde Huet se mudou depois que se desligou do INES, traz alguns indícios de seu conhecimento linguístico.

Muitos consideravam Huet homem sumariamente inteligente, com um dom natural para adquirir e aplicar idiomas. Dominava a língua de sinais francesa e tinha grande habilidade para leitura labial, assim como para ler e escrever quatro idiomas falados: o francês, espanhol, inglês e português. (Tradução nossa). (ADAMS, 2003, p. 9).

Adams (2003) ainda registra os primeiros contatos e o encontro entre Huet e o governo mexicano. Além de se corresponderem por cartas, a autora cita o quanto Don José Urbano Fonseca, político influente da República do México, ficou impressionado com sua “extraordinária habilidade para comunicar-se com pessoas ouvintes”. (Tradução nossa). (ADAMS, 2003, p. 10).

¹⁰⁰ Entendo por este registro de Rocha que E. Huet já estava no Brasil e lecionava francês antes de propor a criação do INES; seu nome consta na lista de colégios para meninos de 1845. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/almanak/al1845/00000203.html>>. Acesso em 28 abr. 2014.

¹⁰¹ Referenciado por Rocha (2008, p.27). Cabe destacar que a pesquisadora surda brasileira Gisele Rangel esteve com ele no México em 2015 e, ao falar sobre Huet, Delgado forneceu-lhe a pesquisa de Margarita Adams, que escreveu sobre a história da educação de surdos no México.

Nos documentos brasileiros, não encontrei registros sobre o tipo de comunicação utilizado por Huet. A carta¹⁰² de três páginas escritas a mão pelo Marquês de Abrantes¹⁰³ ao Chefe da Polícia da Província do Rio de Janeiro¹⁰⁴ é um pedido do Marquês para que informem às famílias das crianças surdas sobre o Instituto e sua respeitabilidade. Ao falar sobre Huet, o presidente da Comissão escreve o seguinte¹⁰⁵:

O Diretor do Instituto alguma diligência tem feito para atraí-los, **mas parece, que, por ser desconhecido e estrangeiro, não inspira nos pais e tutores a necessária confiança** para que possam entregar-lhe os respectivos filhos ou pupilos. [Grifos meus].

Essa passagem coloca Huet como estrangeiro, o que de alguma forma sustenta a hipótese de que o diretor do INES se utilizava da oralidade. Também há outra passagem no diário de Dom Pedro II¹⁰⁶, em 29 de novembro de 1859, onde ele registra uma visita¹⁰⁷ que recebeu do daguerreotipista (fotógrafo) Stohr, que estava acompanhado de um rapaz surdo, e este conversa com Huet.

Stohr trouxe consigo **um suíço surdo-mudo** desde a idade de 2 anos, **que fala alemão com o Huet francês e só sente pelo tato comoção do ar produzida pelo som**, apresentando grande sensibilidade por qualquer vibração do ar no peito. [Grifos meus].

Essa breve descrição feita por Dom Pedro II mostra que o rapaz se comunicava oralmente, compreendendo a fala de Huet pelo tato, ou seja, colocava a mão no peito para sentir a vibração do som.

Durante a gestão de Huet, também não há muitos registros sobre o método de ensino. Compreendendo que o método mútuo era o empregado nas escolas da província, o INES divulgava as cadeiras elementares como Língua Portuguesa, Geografia, História do Brasil, entre outras, associadas à Linguagem Articulada e Leitura Sobre os Lábios para o ensino dos surdos. No entanto, nota-se que havia um diferencial não anunciado, que é registrado na primeira vigilância do Imperador ao INES, em que “abona” a aptidão dos alunos e a “eficácia dos métodos de ensino” (BRASIL, 1857, p. 71). No anúncio sobre o Instituto e seu funcionamento, os membros da Comissão Diretora ao registrarem sobre o progresso dos alunos, “atestam a **superioridade e eficiência dos processos de ensino adotados pelo Sr. E.**

¹⁰² Carta de 1857, disponível no Arquivo Histórico do Museu Imperial.

¹⁰³ Presidente da Comissão Inspetora responsável pelo INES.

¹⁰⁴ Relatório encontrado no acervo do INES e digitalizado para a pesquisa.

¹⁰⁵ Informe que os excertos estarão destacados sem recuo e fonte 11 para diferenciá-los das citações.

¹⁰⁶ Esse diário não faz parte dos documentos analisados, mas trago-o para a dissertação para fins de entendimento de que Huet se utilizava da oralidade.

¹⁰⁷ Disponível em: <http://www.museuimperial.gov.br/images/stories/imagens_museu/PDF/Diarios-imperador/vol03.pdf>. Acesso em 29 abr. 2014.

Huet”. [Grifos meus]. (BRASIL, 1857, p. 437). A partir disso, é possível pensar que o ensino adotado por Huet era diferenciado das outras instituições.

O ensino pela linguagem articulada, da leitura sobre os lábios, tinha um objetivo confessional. Skliar (1997) trata disso a partir do panorama da educação dos surdos no mundo até os discursos do método oral de ensino em 1880, na Itália, onde se apresentaram olhares convergentes sobre a educação de surdos. Em suas palavras:

Essa transformação foi produto de uma clara convergência de interesses políticos, filosóficos e religiosos, mas não educativos: a Itália ingressava num projeto geral de alfabetização e, deste modo, se tentava eliminar um fator de desvio linguístico – a língua de sinais –, obrigando também as crianças surdas a usar a língua de todos; por outra parte o Congresso legitimava a concepção aristotélica dominante, isto é, a ideia de superioridade do mundo das ideias, da abstração e da razão – representado pelas palavras – em oposição ao mundo do concreto e material – representado por gestos; por último, os educadores religiosos justificavam a escolha oralista, pois se relacionava com a possibilidade confessional dos alunos surdos (SKLIAR, 1997, p. 78).

O que se sabe sobre a educação de surdos no período de gestão de Huet até Magalhães Couto são fatos registrados por outros de forma sucinta. Detalhes sobre os métodos, uso da língua de sinais e da escrita e outros procedimentos de ensino começam a ter mais visibilidade nos relatórios de Tobias Leite a partir de 1868.

Assim, as análises que faço desse período decorrem da leitura dos relatórios do Dr. Tobias Leite e do quadro funcional emitido pelo *Almanak Laemmert*. A razão para fazer desses documentos parte do material de análise é o fato de que os relatórios mencionam e nomeiam alguns sujeitos, entre os quais, os repetidores de classe, proporcionando-me um olhar mais cuidadoso sobre eles.

Os relatórios enviados pelo diretor Tobias Leite organizavam-se por tipos de serviços, entre os quais: *Serviços do instituto*, que é um apanhado geral dos últimos acontecimentos; *material*, que trata dos materiais de ensino; *patrimônio*, que aborda as questões financeiras do Instituto; *Instrução*, que relata como o ensino se dava em cada classe; *Ensino religioso*, defendendo a instrução literária como forma de manter os alunos doutrinados; *Educação moral*, como forma de buscar melhoramentos nos hábitos e costumes dos alunos por meio da atuação do inspetor; *Ensino profissional*, que trata das oficinas ofertadas para os alunos; e *Pessoal*, voltado para a formação e atuação dos profissionais do Instituto.

Os relatórios das outras instituições do Império eram organizados da mesma forma e enviados anualmente ao Ministério do Império. Este, por sua vez, fazia um resumo dos acontecimentos mais importantes e enviava ao *Almanak Laemmert*, que compilava e publicava as informações sobre as instituições, alunos e profissionais.

No contexto da educação no Brasil, Faria-Filho (2000), ao tratar do ensino no início do século XIX, diz que as leis e as regulamentações nas instituições eram formas de arregimentar um povo, controlando as condições de participação e defendendo destinos do país. Com o Ato Institucional de 1834, as Leis para a Instrução Pública deram início a uma sucessão de outras leis no intuito de normatizar a instrução pública. Os textos legais compostos de Leis, Regulamentações e Portarias passaram por um processo de normatização como forma de intervenção do Estado na instrução.

Os documentos eram de cunho administrativo, onde se registravam o desenvolvimento dos serviços de instrução, a precariedade financeira das províncias, que impedia a expansão dos serviços, além da multiplicidade dos atos legais que ocorriam devido à rotatividade dos governos das províncias. Essa cultura administrativa não prezava a continuidade das políticas, ocasionando diversas reformas dos serviços de instrução, que eram “quase sempre consideradas e mostradas em relatórios pelos administradores como um grande feito político-administrativo” (FARIA-FILHO, 2000, p. 138).

Nos anos finais daquele século, ocorrem mudanças na configuração institucional, agregando-se outros conhecimentos para além de “ler, escrever e contar”. Os relatórios passam a apresentar os conhecimentos que se esperava que os alunos alcançassem. No INES, o discurso era a preparação dos alunos para a sociedade, salvando-os da marginalização social e tornando-os cidadãos úteis.

O fim dos Institutos dos surdos-mudos não é formar homens de letras, como parece ter sido o pensamento do Regulamento n. 4.046 de 19 de dezembro de 1867¹⁰⁸; o fim único destes estabelecimentos é arrancar do isolamento, que embrutece, os infelizes privados do instrumento essencial para a manutenção e desenvolvimento das relações sociais; é enfim converter em cidadãos úteis à sociedade indivíduos que lhe pesam, e a danificam involuntariamente (LEITE, 1868, p.4).

Os discursos trazidos nos relatórios do INES, especialmente durante a gestão de Tobias Leite, são reflexos do cenário da educação brasileira na época. As mudanças ocorridas durante a segunda metade do século XIX até o seu final são observadas por Faria-Filho (2000, p. 139), como a diversificação que denotava a “crescente complexidade das escolas e dos sistemas de ensino que se propunham a instituir e ordenar”. É possível compreender que o sistema educacional nessa época passa a articular-se, de maneira política, com discursos voltados para a formação do ofício, e os sujeitos surdos, que antes eram “fardos”, tornam-se úteis e produtivos.

¹⁰⁸ Este Regulamento foi instituído por Decreto e foi revogado em 1876.

Na República, havia um forte discurso sobre os direitos do cidadão. Na transição do Império para a República, leis foram alteradas, regimentos foram reformados e a educação foi reestruturada. A nomeação dos repetidores do Instituto ocorreu até 1889¹⁰⁹ no *Almanak Laemmert*. Nos relatórios dos anos seguintes, os profissionais eram mencionados apenas no corpo dos textos, sendo possível verificar algumas movimentações na disposição dos cargos dos repetidores. Foi necessário ter cuidado nas leituras dos documentos desse período, visto que havia uma intensa rotatividade entre repetidores e professores.

No relatório sobre o INES, o Ministro apresenta as cadeiras e seus respectivos professores, sendo que alguns profissionais foram remanejados devido à suspensão do ensino de linguagem articulada por falta de alunos “capazes” para receber esse ensino.

Importante destacar que a cadeira de linguagem articulada foi assumida pelo Dr. Menezes Vieira em 1882, durante a ausência do Dr. Tobias Leite, que estava afastado do INES por problemas de saúde. Durante o período de 1882-1889, Menezes Vieira atuou no ensino da linguagem articulada e publicou no *Almanak Amigo dos Surdos-Mudos*¹¹⁰ alguns resultados de seu trabalho, além de vários recortes de jornais sobre o sucesso do ensino.

Em um ano de trabalho, o professor Menezes Vieira fez várias exposições do desenvolvimento dos seus alunos e mostrou que estes poderiam ser educados pelo método oral, desde que tivessem recursos e pessoal para o trabalho. Ele teve o apoio da mídia impressa da época, que de alguma forma tentou pressionar o governo para que se decidisse pelo sistema de ensino a ser adotado no INES. Essa necessidade de visibilidade, intensificada nos discursos dos jornais e do próprio Menezes Vieira, torna o INES foco das tecnologias de poder, e havia a intenção de que o Instituto se transformasse em potência de ensino do método oral.

Martins (2013), ao tratar o oralismo e suas concepções, diz que a oralização ganhou status e exerceu forte influência na educação de surdos. A autora aponta dois fatores pelos quais a oralidade possuía poder e valor social:

Primeiro, pela forma de estruturação social das épocas que se seguiam – final do século XVIII, século XIX e XX. Articulando com os estudos de Foucault (1999a), compreendemos que no século XIX, para além da disciplina e docilização do corpo do indivíduo, articula-se saber-poder e engendra-se a criação das instituições sociais e das ciências humanas. Esses espaços, de modo geral, serviram como tecnologia de desenvolvimento desse controle e docilização das massas; era de se esperar, então, o surgimento de instituições voltadas à homogeneização e à padronização hegemônica dos desviantes, tais como os surdos. Ainda mais na surdez, que as práticas

¹⁰⁹ Refiro-me aos repetidores do INES, pois os repetidores das outras instituições que ofertavam o serviço ainda foram mencionados posteriormente.

¹¹⁰ Localizei apenas duas edições do *Almanak* (1888 e 1889).

educacionais se viram fortemente atreladas às práticas religiosas (transposição de discursos). Desse modo, entende-se que a oralidade é a forma de fazer dócil e igual o corpo surdo que vai ser vigiado a manter-se no suplício da igualdade ouvinte.

[...]

Em segundo lugar, tem-se que o sucesso do oralismo pode ter tido vinculação, ou pelo menos abertura de espaços e manutenção, com a constituição do ideário nacionalista, movimento que ganhou força na Europa, com a criação dos Estados Nacionais, no século XVI, e com a padronização linguística, no século XIX. Esses processos serviram de investimento social ao que hoje chamamos de “Nação” ou “Identidade Nacional”, tática e estratégia de unificação social e linguística, que repercutiu em todo o mundo. A produção da ilusão da existência de “uma” única língua nacional e, portanto, exclusiva de “uma” cultura, constituiu-se como tática política, cujo efeito foi criar outra ilusão: a da igualdade dos sujeitos habitantes de um mesmo solo nacional, a saber, a noção e unificação do conceito “*de povo brasileiro*” (CAVALCANTI, 1999; SOUZA, 2006, 2002). Deste modo, pelas duas formas há a presença da ideia de homogeneidade pela fala, pela língua, pela nação. Um ideário fortemente disseminado nos séculos descritos (século XVI ao XIX) em que se vê surgir a filosofia educacional oralista (MARTINS, 2013, p. 108-109).

Percebe-se aqui o discurso eugenista que visava a tornar os surdos sujeitos ouvintes e falantes, uma raça superior em que podem ser inseridos como sujeitos constituintes de um povo que fala e ouve. A institucionalização da educação de surdos agrega o pensamento da educação como bem social, influenciando modos de ser e viver em nome de uma cultura homogênea.

Verifica-se, na transição do Império para a República, a saída de Menezes Vieira do INES. De acordo com o relatório do Ministério e Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos¹¹¹, que trata das inspeções nas instituições de instrução, o Dr. Joaquim José de Menezes Vieira foi nomeado para assumir a Direção do *Pedagogium* e também como membro do Conselho Diretor da Instrução. No relatório sobre o INES de 1891, a cadeira de linguagem articulada desenvolvida pelo professor aparece como vaga, e ele não consta mais no quadro funcional do Instituto.

O diretor Tobias Leite não era favorável ao ensino de linguagem articulada e trazia em seus relatórios que esse ensino não era possível de ser trabalhado com todos os alunos. Fazia constantes elogios aos repetidores da linguagem escrita. No compilado do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, aparece o relato do Ministro Amaro Cavalcanti, elaborador desse material, segundo o qual, no ano de 1890, o Dr. Tobias Leite teria escrito um ofício ao governo, afirmando que os alunos que frequentavam as aulas de linguagem articulada não obtiveram êxito de instrução, enquanto que os de linguagem escrita estavam mais adiantados. O governo, então, ordenou que só fossem matriculados os alunos surdos que estivessem aptos para o ensino da leitura sobre os lábios e articulação, mediante o julgamento do diretor e do professor da cadeira de linguagem articulada.

¹¹¹ Instituído pelo Decreto nº 346, de 19 de abril de 1890.

Esses dois posicionamentos divergentes, de Menezes Vieira e Tobias Leite, eram discursos “controlados, selecionados, organizados e redistribuídos” e tinham por função conspirar “poderes e perigos” (FOUCAULT, 2012, p. 8). Menezes Vieira trazia o perigo da linguagem escrita como prejudicial à linguagem articulada, e Tobias Leite apresentava as defasagens da linguagem articulada.

Ambos, professor e diretor, tinham discursos que se constituíam de suas vontades de verdade. O problema da vontade de verdade é que, por muitos anos, a verdade vinha numa lógica separatista do verdadeiro e do falso, o que implica as escolhas dos discursos que regem nossa vontade de saber. Isso é o que Foucault chama de exclusão, pois é desencadeado por um sistema histórico institucionalmente constrangedor. A separação histórica ocorre nas verdades dos discursos que se deslocam, pois não é mais aquela do desejo ou do poder, é a da vontade de saber, que se desloca pelas novas formas na vontade de verdade que iniciou no século XIX, apoiando-se sobre um suporte institucional.

Tobias Leite permaneceu como diretor do INES, reconhecido por seus esforços e seu trabalho para educar surdos ou, como afirma Sofiato (2011), ele se manteve na direção do INES por ter uma forte ligação com Benjamin Constant. Já Menezes Vieira ganhou sua glória à frente do *Pedagogium*¹¹². De acordo com Bastos (2002, p. 274), Menezes é “considerado o seu criador e grande estimulador”. Entendo que ambos, Tobias Leite e Menezes Vieira, possuíam conhecimento, tinham influência social e política, eram destaques e eram respeitados na sociedade carioca. Seus discursos, embora divergentes, influenciavam as decisões do governo sobre o que se acreditava ser a melhor educação para os surdos. São saberes e poderes que se reforçam e se reconduzem por toda uma prática, que é “[...] também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 2012, p. 16). Com o fim do Império, havia uma expectativa com relação à educação. Reformas, regulamentações, reconceitualizações marcam novos saberes e os novos poderes na passagem para a República.

¹¹² Foi um museu pedagógico nacional para preservação da memória dos lugares, dos homens e do projeto de educação pública republicana brasileira para a transformação da sociedade. Menezes Vieira elaborou o museu juntamente com outros, como Rui Barbosa e Benjamin Constant. Ele foi o primeiro diretor do *Pedagogium*. de 1890 a 1897.

Em 1897, o relatório suplementar do Ministério da Justiça informa o falecimento do Dr. Tobias Leite. No *Almanak Laemmert* do Rio de Janeiro¹¹³, são colocadas notas sobre o seu falecimento, sua função e sua origem. A nota diz que Tobias “publicou em folheto uma notícia histórica, pela qual se avalia o cuidado que tinha no desempenho da tarefa que lhe fora cometida”, ou seja, como diretor do INES. A nota diz, ainda, que “por seus serviços, o governo o distinguiu com o oficialato da Rosa”. O dicionário biográfico de médicos de Sergipe apresenta outra nota sobre o falecido diretor, expondo mais informações, o que possibilita compreender e reconhecer as razões pelas quais ele foi condecorado.

Nasceu em 07 de abril de 1827, em Laranjeiras/SE, filho do Capitão Tobias Rabelo Leite e Ana Maria de Lemos. Em fevereiro de 1844 iniciou os estudos de medicina na Bahia, transferindo-se depois para o Rio de Janeiro onde concluiu o curso em 1849. Foi interno do Hospital Militar da Misericórdia, onde observou os primeiros casos de febre amarela no Brasil. Foi médico do corpo de polícia. O Imperador Pedro II, seu amigo, o nomeou Oficial da Ordem Imperial da Rosa. Foi deputado por Sergipe na Assembleia Geral (1857 – 1860). Durante a grande epidemia de cólera de 1855, em Sergipe, apresentou-se voluntariamente para prestar o seu serviço aos conterrâneos. Entretanto, seu grande trabalho foi na educação para surdos. Ele consolidou o ensino aos surdos no Brasil e foi o terceiro diretor do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos por 28 anos, entre 1868 e 1896. Com vários trabalhos publicados sobre educação dos surdos-mudos, é considerado como um dos introdutores dessa modalidade de pedagogia no Brasil. Escreveu “Notícia do Instituto de Surdos-mudos” (1871), “Noções da Língua Portuguesa para Surdos-Mudos (1871), “Regimento Interno dos Surdos-Mudos”, “Contos Morais para Surdos-Mudos”, “Lições de Metrologia” (1875), “Salvaguarda do Surdo-Mudo Brasileiro” (1876), “Ensaio da pré-história da literatura clássica alemã”. Faleceu em 3 de agosto de 1896, no Rio de Janeiro, com 69 anos (SANTANA, 2009¹¹⁴).

Assim termina a gestão do Dr. Tobias Leite, que esteve à frente do INES por 28 anos. O que se pode compreender dessa passagem do diretor é que ele buscou proporcionar uma educação que servisse para a vida dos surdos.

Antes do falecimento de Tobias Leite, o professor Antonio Joaquim de Moura e Silva apresenta um relatório sobre o ensino da linguagem articulada nas instituições de Paris. O relatório tem por título *Surdos-Mudos capazes de articular e meios práticos de lhes dar a palavra e, com ela, o ensino*¹¹⁵ e traz minuciosas anotações sobre as classes de surdos, profissionais e o método de ensino. O professor afirma que o relatório é uma exposição “fiel, dos factos, longa, minuciosa e refletidamente observados e estudados” com o mais “escrupuloso cuidado” que teve ao registrar tudo (SILVA, 1896, p. 4).

¹¹³ Nota emitida na p. 45 de Necrologia. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=313394&pagfis=49740&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader>>. Acesso em 17 mar. 2014 a 10 nov. 2014.

¹¹⁴ Disponível em: <http://linux.alfamaweb.com.br/asm/dicionariomedico/dicionario_m_a_z.php>. Acesso em 24 out. 2014.

¹¹⁵ Tal relatório, composto de 19 páginas, foi digitalizado e está a disposição no acervo do INES.

Moura e Silva dividiu o relatório em duas partes: método pela linguagem escrita, “auxiliada” pelos sinais e pela datilologia¹¹⁶, e a prática do ensino da palavra articulada, analisando como ensinar e quais os surdos “capazes” de recebê-lo. Ele registra que há um número expressivo de alunos que não alcançam a excelência da fala oral e destaca que os professores são os melhores que já viu, dedicados, estudados, conhecedores da técnica, porém, o sucesso do método fica garantido para alguns. Segundo ele, alguns profissionais defendem o uso do método combinado utilizado por Eduard Gallaudet¹¹⁷. Moura e Silva, em seu julgamento, afirma que pensar no método oral puro como forma de instrução para todo e qualquer surdo, diante de tudo que presenciou no Instituto de Paris, pode ser considerado uma “verdadeira utopia” (SILVA, 1896, p. 10).

Acredito que o relatório de Moura e Silva é importante para compreendermos os discursos sobre educação de surdos naquele período. O INES utilizava métodos empregados no Instituto de Paris. Tobias Leite, quando assumiu o Instituto, em 1868, já havia mencionado a educação na França em seu relatório, compilando e traduzindo todo o material de ensino para surdos.

Com a implantação da linguagem articulada, o diretor já havia registrado que o método oral não se aplicava a todos os alunos, defendendo a linguagem escrita e, por meio dela, a inserção social dos surdos. Entendo que o relatório de Moura e Silva complementa o que Tobias há muito defendia: que os surdos deveriam ser educados pela escrita e pela língua de sinais.

Embora Moura e Silva tenha apresentado em seu relatório que a linguagem articulada não poderia ser aplicada a todos os alunos, essa cadeira manteve-se no Instituto, sendo executada por Candido Jucá e constantemente enaltecida nos relatórios do Ministério. Também se vê a solicitação da nomeação de um repetidor para essa disciplina.

Nos anos finais do Império, há uma passagem onde se salienta que a prática agrícola não deve ser confiada aos repetidores, por estarem estes suficientemente ocupados com a inspeção dos alunos e a repetição das lições. Porém, o Ministro entende que o ensino agrícola se faz importante e útil, visto que a maioria dos alunos constitui-se de filhos de lavradores, os quais residem no interior do país, para onde regressarão ao fim dos seus estudos.

¹¹⁶ Moura e Silva diz que esse meio de ensino ocorreu de 1791 a 1887, visto que depois do Congresso de Milão de 1880, que deliberou o método oral como forma de instrução aos surdos, transcorreram sete anos para a efetivação desse método ocorrer no Brasil (SILVA, 1896).

¹¹⁷ Norte-americano, filho de Tomas Gallaudet, foi sucessor de seu pai, Eduard Gallaudet, e fundou a primeira universidade de surdos nos EUA.

Essa passagem sobre a educação agrícola está na lógica do sistema dual¹¹⁸ de ensino que surge no Império e se mantém na República, o que apenas reforçou aquilo que os repúblicanos tanto criticavam: a educação da classe dominante e a educação do povo.

[...] a descentralização atendia aos interesses tanto dos setores liberais da camada média, como a facção dominante que participa do processo (senhores do café ou burguesia agro-exportadora). Esta via na descentralização um instrumento de concentração de rendas, já que não teria que dividi-las com a outra facção decadente (senhores da lavoura tradicional). E por essa razão que se instala na organização escolar da Primeira República uma dualidade, fruto da descentralização (RIBEIRO, 2003, p. 71).

A educação foi objeto dos interesses da elite. Embora Benjamin Constant tenha tentado fazer uma reforma educacional que tivesse princípios de liberdade e laicidade, houve resistência a essa reforma, fazendo com que o governo recuasse e não interferisse na autonomia dos estados. Tal distanciamento provocou o abandono da educação do povo nas instituições de ensino gratuito, que estavam sob a responsabilidade dos estados. Porém, estes priorizavam a educação das elites. Os prejuízos iam desde a falta de manutenção das instituições até a contratação de profissionais para o ensino.

Trago esses registros da história por entender que o repetidor se constituiu e faz parte desse contexto. O relatório de Moura e Silva, ao tratar da educação no Instituto de Paris, apresenta trabalhos realizados por professores habilitados e especialistas, diferentes da realidade do Brasil, onde por vezes se buscam soluções para a falta de profissionais.

Sabe-se das dificuldades e problemas que as instituições, de modo geral, tiveram durante o início da República. Schueler e Magaldi (2008) dizem que ainda se faz necessário refletir sobre a educação nesse período, pois há uma série de questões em aberto. Embora não haja muitos registros da presença do repetidor de classe do INES nessa fase inicial do governo, acredito que os poucos registros existentes podem contribuir para entendermos as relações existentes entre os repetidores daquela época e os TILS hoje, além da história dos professores dessa área da educação, pois:

A história da profissão docente e a trajetória de homens e mulheres no magistério, os processos de formação e as transformações históricas no exercício da docência (feminização/desmasculinização; hierarquização; especialização do trabalho etc.) ainda permanecem como questões a serem mais detidamente investigadas. A participação de professores e professoras no processo de produção de saberes, livros e materiais escolares, bem como sua atuação nos processos políticos de constituição de formas associativas como lugares de sociabilidades profissionais, constituem

¹¹⁸ O sistema dual refere-se ao ensino instituído pela Constituição da República de 1891, em que se reserva à União a responsabilidade pelo ensino secundário e superior (voltado para as elites) e ao Estado a responsabilidade pela educação primária e pelo ensino profissional (voltado para o povo) (RIBEIRO, 2003).

interessantes problemas de pesquisa a explorar (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p. 55).

A educação no INES esteve em muitos momentos abandonada. O próprio Ministro Dr. João Barbalho Uchoa Cavalcanti, em seu relatório expedido em 1891, mencionava os esforços do INES para sua subsistência.

Não dispondo, porém, de meios para chamar pessoal habilitado para o ensino, nem para adquirir instrumentos aperfeiçoados, forçoso foi limitar-se ao cultivo rotineiro do café, algodão, cana, cacau, e dos cereais nas épocas apropriadas. Ainda assim dessa prática tem colhido benefícios reais, merecendo agradecimentos dos pais dos alunos que, pela maior parte, são filhos de camponeses agricultores (BRASIL, 1891, p. 127).

Tais dificuldades estenderam-se por alguns anos. Em 1903, a viagem do Dr. João Paulo à Europa ocorreu devido à preocupação com a forma de educar surdos. João Paulo, que veio a ser diretor do INES em 1898, ficou impressionado com o que viu na Europa sobre o ensino de surdos¹¹⁹. Ele reafirma sua crença de que todos os surdos podem ser educados pela linguagem articulada. Relatando sua visita ao Instituto de Surdos Mudos de Bordeaux, onde se deparou com 235 meninas surdas entre sete e dezoito anos, ele menciona que elas “falam mais ou menos bem, algumas, clara e perfeitamente. Todas se mostraram aptas na leitura sobre os lábios”; e a rapidez com que conseguia comunicar-se com elas trouxe ao diretor João Paulo a impressão de que eram “pessoas absolutamente normais” (BRASIL, 1902, p. 245).

A partir de 1905, constam poucas informações sobre o INES no acervo da Biblioteca Digital. Os registros que quais me dediquei a olhar estão nos relatórios do Ministério e nos livros de registros do INES¹²⁰.

No relatório apresentado em 1906, o Ministro informa que o então diretor Brasil Silvano solicita uma revisão do regulamento, que possui tem lacunas que devem ser preenchidas. Ele diz que é possível perceber, pelos modelos de Buenos Aires na República Argentina¹²¹, que os professores de surdos são formados por meio de “curso normal e prévio, realizado no próprio Instituto, curso onde se apuram as aptidões e se faz a seleção do que há de melhor para o árduo mister de educador de surdos” (BRASIL, 1906, p. 242).

¹¹⁹ Cabe ressaltar que muitos dos relatórios enviados aos Ministros eram anexados ao relatório geral, porém, tal situação mudou depois de 1894. Após esse ano, os relatórios são mencionados, citados e até mesmo parafraseados, deixando de constar na íntegra.

¹²⁰ Os livros de registros a que tive acesso são protegidos com capa dura da cor vermelha. As folhas amareladas do tempo, com algumas escritas indecifráveis, exigiram o uso de lupa, máscaras e luvas para o seu manuseio. Os livros constituem-se de correspondências, relatos, solicitações, requerimentos e também alguns rascunhos.

¹²¹ Aqui ele reforça que já não é necessário buscar modelos europeus nem norte-americanos, como vinha se fazendo em outros relatórios.

O diretor ressalta que o Instituto contava com professores distintos e competentes, mesmo sem terem feito o curso normal. Com exceção de Leite Sobrinho e Candido Jucá, que iniciaram seus trabalhos como repetidores e se tornaram “dignos professores”, juntamente com o Dr. Borges Carneiro, todos chegaram a essa formação pelo convívio e pela prática com os alunos (BRASIL, 1906). O trabalho realizado com os alunos surdos era intenso, e estes eram constantemente acompanhados pelos professores ou pelos repetidores.

Ao mesmo tempo em que discute a importância da formação dos professores, Brasil Silvado trata da formação dos alunos, defendendo que o Instituto não podia ser apenas voltado para uma formação industrial. Para ele, a instrução era importante como lucro material que resulta na construção moral dos alunos e também, por si mesma, é um elemento de educação. O diretor valoriza a formação para a sociedade e para o trabalho, mas acredita que a aprendizagem dos conteúdos literários também colabora para a formação de cidadãos.

Faz-se importante pensar, aqui, sobre a educação profissional no governo republicano. O vice-presidente Marechal Floriano Peixoto escreve sobre isso em sua mensagem presidencial de 1892, em que reafirma a necessidade de se formarem cidadãos para a indústria.

O Governo tem-se desvelado em difundir a educação popular e a instrução pública, e aguarda da vossa sabedoria a necessária cooperação para a efetividade desse grande empenho.

O desenvolvimento da indústria acentua a necessidade de prover com a máxima brevidade, e eficazmente, ao ensino profissional, tão descuidado entre nós. O Instituto para esse fim ultimamente criado, pelo Decreto nº 722, de 30 de janeiro, não poderá iniciar sua importante função sem que concedais ao Governo os recursos necessários, a fim de ser instalado convenientemente.

O comércio, integrante da vida industrial, não possui ainda um instituto de instrução e aplicação, no qual se preparem e eduquem os cidadãos que se destinam aos variados e proveitosos ramos mercantis (BRASIL, 1987, p. 19).

Tratando sobre educação profissional dos surdos, Klein (1999) escreve sobre a vertente dessa educação voltada para a indústria. Segundo ela, “o surgimento da escola moderna e o início da industrialização compartilham de uma organização dos saberes que vão dando sustentação a uma nova ordem nas relações sociais e econômicas” (KLEIN, 1999, p. 26), o que, de certa forma, se explica nas oficinas existentes no INES. As oficinas eram pensadas na lógica de preparação dos sujeitos surdos para um ofício que pudesse sustentá-los.

As escolas de surdos podem ser consideradas um lócus privilegiado de cruzamentos de discursos em relação à surdez e ao trabalho, e vêm atuando de forma direta no que podemos chamar de formação de surdos trabalhadores. Essa formação não se resume apenas à aquisição de conhecimentos considerados úteis e necessários ao exercício de uma profissão, mas atua diretamente no que se refere a um

disciplinamento do sujeito para uma melhor adequação às necessidades do mundo do trabalho. (KLEIN, 1999, p. 24-25).

A educação é uma ferramenta de disciplinamento dos corpos para atender e beneficiar o Estado, e a escola é o suporte para que isso ocorra. A chegada da industrialização “trouxe novos modelos de produção que exigiram um sujeito humano adaptado às tarefas produtivas” (KLEIN, 1999, p. 27), e, possivelmente, os diretores do INES tinham a preocupação de que os alunos não fossem apenas úteis no ofício, mas que tivessem o mínimo de conhecimento.

Fecho este capítulo ressaltando que a educação no Brasil, de forma geral, teve fortes influências da Europa. Influências que repercutiram no método, na formação de profissionais e na constituição de sujeitos brasileiros em geral, sendo os surdos parte da nação a ser educada. No capítulo seguinte, passo a apresentar os discursos sobre os repetidores de classe, discursos que, em meu entendimento, produziram práticas que colaboraram para a constituição dos profissionais tradutores-intérpretes de língua de sinais no Brasil.

5 APROXIMAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A ATUAÇÃO DOS REPETIDORES DE CLASSE DO INES NA ÉPOCA DO IMPÉRIO E INÍCIO DA REPÚBLICA E A ATUAÇÃO DOS TILS NA ATUALIDADE

Neste capítulo, apresento as unidades temáticas construídas a partir da análise de enunciados encontrados nos materiais selecionados, buscando mostrar as aproximações entre as práticas dos repetidores de classe da época da fundação do INES até o ano de 1910 e as práticas dos TILS na atualidade. Os materiais analisados são: relatórios escritos pelos diretores do INES, os relatórios dos Ministérios (Império e República), os suplementos¹²² divulgados pelo *Almanak Laemmert* e as legislações sobre os repetidores de classe.

Tratei, no Capítulo 2 deste trabalho, do sujeito TILS e dos discursos sobre esse profissional na contemporaneidade. A profissão do tradutor-intérprete de Libras, que foi regulamentada pela Lei Federal 12.319/2010, é apresentada por diferentes pesquisadores, de diferentes áreas, como a de um sujeito que medeia a comunicação entre surdos e ouvintes. Mostrei que os discursos mudam ao longo da história, porém, interessa-me aqui analisar os discursos que estão demarcados em um tempo histórico específico, mais precisamente nos primeiros anos do Instituto, para mostrar como os discursos sobre um determinado profissional, o repetidor, atravessa os tempos e incide nas práticas dos TILS no presente.

Muitos pesquisadores apontam a emergência do TILS a partir da atuação empírica na comunidade surda ou nos espaços religiosos e que sua constituição profissional se deu a partir dos movimentos surdos. Na invenção do sujeito surdo, inventou-se também o sujeito TILS.

É evidente que a presença de TILS só acontece na mudança discursiva da surdez enquanto diferença cultural e linguística; é deste lugar que o intérprete pode ser anunciado e, desde então, vem reconfigurando suas práticas na comunidade surda, mesmo que sua presença se torne invisibilizada, ainda mais quando se fala de salas de aula, nas quais muitos professores, bem como a equipe escolar, quer tem noção da função exercida (MARTINS, 2013, p. 216).

Foi a partir do que compreendia sobre quem é o sujeito TILS e os discursos que o cercam, que meu olhar se voltou para o repetidor de classe e, no percurso da pesquisa, também para o inspetor de alunos¹²³. Como já colocado anteriormente, o repetidor de classe é uma função que existe desde o início da institucionalização da educação no Brasil. O repetidor de classe que atuava no INES era um sujeito que tinha inúmeras responsabilidades,

¹²² Os suplementos são relatórios explicativos e ou resumidos publicados.

¹²³ Esse profissional vai aparecer em alguns momentos das análises porque suas funções se estreitam com as funções do repetidor.

como pontuou Rocha (2008), e uma destas atuações era a de repetir os conteúdos ministrados pelos professores em sala de aula. Para visualizar essa atuação, retomo a imagem do repetidor de classe que mobilizou meu interesse pelo tema e construção do problema desta pesquisa. Como apontei no Capítulo 1, da Contextualização da Pesquisa, a imagem do repetidor de classe instigou-me a analisar os discursos sobre as práticas desses sujeitos, entendendo que elas incidem na atuação dos tradutores-intérpretes de língua de sinais na atualidade.

Nos documentos que encontrei no INES, o repetidor de classe aparece, pela primeira vez, em 1863, ano que marca a chegada do diretor Dr. Manoel de Magalhães Couto, que esteve em Paris estudando e se preparando para assumir a administração e o ensino do Instituto após o desligamento de Huet¹²⁴. Magalhães Couto toma posse da direção do INES, fazendo algumas considerações e solicitações, tais como o aumento das despesas e a construção de um prédio apropriado para a realização do seu trabalho.

Entre as mudanças encontradas nos documentos expedidos pelo novo diretor, está o quadro funcional de profissionais do INES, anunciado no *Almanak Laemmert*, em que constam dados sobre os alunos e os profissionais que assumiram o ensino dos 1º, 2º e 3º anos¹²⁵. Registra-se, também, a nomeação dos repetidores de classe, alunos do próprio instituto:

Espiridião Gonçalves Fiuza¹²⁶ [2º ano];
Tobias Marcellino de Lemos [1º ano];
Maria Pereira de Carvalho [1º ano].

Ao olhar para essa configuração de profissionais do INES, busquei compreender a função dos repetidores. Já tinha conhecimento prévio de que era uma função para repetir as lições, para cuidar e disciplinar os alunos, mas foi a leitura dos materiais que me levou também para o inspetor de alunos, profissional bastante mencionado por ser responsável pela educação moral dos surdos no Instituto.

¹²⁴ Durante esse período de desligamento de Huet até a chegada de Magalhães Couto, assumiu a direção do INES o Padre Manoel Soares do Couto, no entanto, foi o Padre Frei João de Nossa Senhora do Carmo quem efetivamente cuidou do estabelecimento e respondeu por ele.

¹²⁵ O INES organizava-se em seis anos de estudo; os três primeiros eram focados na alfabetização, e os três últimos no conhecimento avançado.

¹²⁶ Espiridião aparece como repetidor do 2º ano na informação suplementar de 1864, com sobrenome de Gonsalves Trina; no ano seguinte seu sobrenome aparece como Gonçalves Fiusa. É no registro de alunos do instituto de 1869 que é possível saber mais sobre Espiridião Gonçalves Fiuza, registrado sob o nº 2, com 22 anos, o mais velho dos alunos, natural da Bahia, considerado pelo então Diretor do INES Dr. Tobias Rabello Leite como robusto e inteligente, sendo sua surdez congênita. Informação disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1695/000268.html>>. Acesso em 10 mar/2014.

A relação de proximidade do inspetor com o repetidor e, hoje, com o TILS pode ser vista pelos discursos apresentados nos documentos, os quais repetidamente atribuem ao inspetor *idoneidade moral e boas condutas*¹²⁷. Aos TILS, também são atribuídas competências, e lhes é exigido perfil de caráter moral (QUADROS, 2004). A função do inspetor é suprimida em 1876, sendo substituída pela do repetidor. Por isso, trago alguns excertos sobre as práticas do inspetor para minhas análises.

Para compreender quem são o repetidor e o inspetor, apresento a função de cada um deles. O repetidor desempenhava um papel muito semelhante ao do professor, e o inspetor cuidava da educação moral dos surdos. Nos excertos que apresentarei, especialmente na gestão do Dr. Tobias Rabello Leite (1868-1896), esses dois sujeitos são repetidamente destacados como modelos e exemplos a serem seguidos pelos alunos surdos do INES.

Ao buscar informações sobre o repetidor e seu papel, encontrei registros que mostram que esse profissional, que não era um professor substituto¹²⁸, passava por um processo seletivo para atuar nas instituições do Império. Embora não se fale tanto do inspetor, entendo que o inspetor era aquele que acompanhava, cuidava e vigiava os alunos.

O repetidor era uma função que surgiu inicialmente pelo Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Nesse regulamento, é criada, no art. 91, “uma classe de repetidores” que deveriam obrigatoriamente residir na instituição. Seu papel seria o de auxiliar os alunos “no estudo e preparo das lições”. Tanto o INES quanto o Instituto Imperial dos meninos cegos nomeavam, normalmente, os próprios alunos para o exercício da função de repetidor.

O Instituto Imperial dos Meninos Cegos, em sua regulamentação pelo Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, menciona, em seu Art. 18, a contratação de até quatro repetidores, que poderão ser também “inspetores com residência e sustento no Colégio”. O instituto registra que o papel do repetidor será o de explicar “as lições aos meninos nas horas de estudo, e auxiliarão o Capelão no ensino das práticas e funções religiosas”¹²⁹. Com relação ao inspetor, o Instituto previa um profissional para cada dez meninos. No Art. 16, consta que “os Inspectores acompanharão os meninos nas horas de recreio, de refeição, e de estudo”.

Em 1856, o Imperial Collegio de Pedro Segundo, fundado em 1838, estabelece a regulamentação de funcionamento do Colégio. A partir do art. 38 do Decreto nº 1.556 de 17

¹²⁷ Termos que são constantemente utilizados nos relatórios e que serão apresentados mais adiante nas análises.

¹²⁸ O professor substituto e ou adjunto era uma função anterior à do repetidor de classe, normalmente alguém de fora da instituição. Foi a partir do Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que se deram as atribuições dessa função para o repetidor, que poderia ser aluno a partir de 12 anos que tivesse bons desempenhos.

¹²⁹ Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/almanak/al1855/00000950.html>>. Acesso em 28 jan/2014.

de fevereiro de 1855, aparecem as funções do repetidor. Porém, é no art. 39 que se concretiza o papel desse profissional, que deve ser maior de 18 anos e nomeado por concurso. Suas funções são de auxiliar, inspecionar e dirigir os estudos dos alunos internos, explicando pontos difíceis das lições e ensinando o melhor método para compreenderem os conteúdos, além de manterem o respeito, a atenção e a disciplina desses alunos. Poderiam substituir professores faltantes e morar ou não na instituição.

Importante ressaltar que, em 1865, ocorrem algumas contratações novas nas vagas em aberto do INES, dentre elas, a de Galdino Magalhães Couto como inspetor, amanuense¹³⁰ e repetidor do 2º ano, que assume algumas turmas do diretor Manoel de Magalhães Couto e passa a exercer a função de repetidor do 3º ano, que estava vaga.

O destaque para Galdino Couto dá-se pelo fato de que ele aparece como “residente no estabelecimento”, sem nenhuma informação adicional, diferentemente daqueles que são mencionados como alunos do Instituto. Outros registros também apresentam a peculiaridade de quem é ou foi aluno do INES. Seguem três imagens dessas classificações dadas aos repetidores.

Repetidor da classe dos alumnos, 3º anno.— Vago.
Idem, idem, 2º anno.— Espiridião Gonsalves Trina, alumno do estabelecimento.
Idem da classe dos alumnos do 1º anno. — Tobias Marcellino de Lemos, alumno do estabelecimento.
Idem da classe das alumnas, 3º anno. — Vago.
Idem, idem, 1º anno.— Maria Pereira de Carvalho, alumna do estabelecimento.
~~*Inspector dos alumnos. — Vago.*~~

Imagem 3: Repetidores de 1864

Fonte: *Almanak*, 1864.

~~*Repetidor do 2º anno, Secção A. — Espiridião Gonçalves Fiusa, alumno do estabelecimento.*~~
Idem do 2º anno, Secção B, Amanuense e Inspector dos alumnos. — Galdino de Magalhães Couto; reside no estabelecimento.
Idem do 1º anno. — Tobias Marcellino de Lemos, alumno do estabelecimento.
Idem do 1º e 2º anno da classe das alumnas. — Maria Pereira de Carvalho, alumna do estabelecimento.

Imagem 4: Repetidores de 1865

Fonte: *Almanak*, 1865.

Repetidores.— Gustavo Gomes de Mattos, surdo-mudo educado no estabelecimento.
 —Candido Jucá.
 —Francisco Bithencourt.
 —Benedicto Sidon.

Imagem 5: Repetidores de 1887

Fonte: *Almanak*, 1887.

¹³⁰ Escrevente de repartição pública, que manualmente registra documentos ou os copia.

É possível perceber que havia destaque aos repetidores surdos, por serem alunos ou por terem sido educados no estabelecimento. Lopes (2007), ao tratar sobre in/exclusão escolar, coloca-nos frente à ideia de que “a demarcação da diferença parte do pressuposto orientador que esta pode ser capturada, identificada, (des) velada, nomeada [...]” (LOPES, 2007, p. 12). A diferença apontada para repetidores surdos pode também ser compreendida “como uma condição vivida somente por alguns nominados e identificados como problemas, como exóticos, anormais, etc.” (*Idem*). O repetidor surdo, aluno educado no estabelecimento, é um sujeito como “o outro da igualdade” (p. 20), mas essa diferença também marca o reconhecimento de características próprias de quem é surdo, tornando-o visível e conhecido na história.

Cabe destacar a repetidora Maria Pereira de Carvalho, que foi aluna de Huet, juntamente com outros dois irmãos mais velhos. No mapa pedagógico de 1858, Maria aparece registrada sob o número 17: aos nove anos de idade, nas observações sobre ela, consta que Maria possuía “caráter turbulento”, “inteligente” e “progresso satisfatório”. Aos 15 anos, permanece sendo aluna no Instituto¹³¹, até se tornar repetidora em 1864. Por que me detenho nela e não nos outros? Pela sua trajetória, por seu nome ser mencionado nos arquivos desde 1858, por ter sido a única surda nomeada repetidora.

Maria foi uma jovem surda, considerada uma menina de “caráter turbulento”, que adquiriu habilidades e competências para tornar-se uma repetidora de classe. Ela exerceu uma função que era, normalmente, dada aos melhores alunos. A diferença inscreve-se na história e é produzida com ela. A diferença de Maria não estava só no fato de ser surda, mas no fato de ser mulher, em um tempo em que as mulheres não tinham muito espaço, e ser mulher surda repetidora numa instituição dominada pela presença masculina deve ter sido um grande desafio. Rocha (2008) escreve que o diretor Tobias Leite era contrário à presença das alunas no Instituto; para ele, “as alunas deveriam ser instruídas em casa, aprendendo atividades da rotina doméstica como cozinhar e bordar”. Quanto às meninas surdas que já estavam no INES, ele permitiu que ficassem “até o primeiro mês-truo, quando então seriam enviadas de volta para casa ou para um abrigo¹³²” (p. 43).

Maria permaneceu como repetidora até 1868. No ano seguinte, com a posse do Dr. Tobias Rabello Leite, houve uma reorganização no Instituto, e foram nomeados novos profissionais para as funções existentes. Também foram criadas novas vagas para professores

¹³¹ Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/almanak/al1864/00000096.html>>. Acesso em 29 Nov/2013.

¹³² De acordo com Rocha (2008), as meninas só voltaram ao Instituto nos anos de 1930, sob regime de externato.

de desenho, matérias secundárias e de articulação artificial; assim, não se vê mais o nome de Maria e de nenhum outro repetidor nos arquivos até 1871.

Maria Pereira de Carvalho era natural de Rio Claro, distrito de Barra Mansa. Entrou para o Instituto na gestão de Huet no ano de 1858, aos nove anos de idade. Veio junto com seus dois irmãos, também surdos. Aos quinze anos, começou atuar como repetidora permanecendo na função no período de 1864/1868. Provavelmente teve sua atividade pedagógica interrompida em função da alegação desenvolvida pelo diretor, contrária à presença de mulheres no Instituto (ROCHA, 2009, p. 51).

Essa nova reorganização, estabelecida pelo Decreto nº 4046/1867, só veio a ser executada depois da posse do Dr. Tobias Leite, em 1868. Em seu relatório, Tobias afirma que, ao assumir o INES juntamente com empregados novos, teve dificuldades de iniciar a gestão, pois não havia uma lei orgânica ou regimento interno que discriminasse os diversos serviços. O diretor ainda constatou a inexistência de práticas que pudessem mostrar como as tarefas eram desenvolvidas.

A partir dessa constatação de Tobias Leite, as práticas dos repetidores passaram a ter visibilidade nos relatórios de sua gestão. No regulamento provisório estabelecido pelo Decreto, há apenas uma menção ao repetidor:

Art. 25. Os alunos pobres, quando completarem seus estudos, terão o destino que o Governo julgar mais conveniente, se não forem empregados como Repetidores do Instituto, percebendo neste caso a gratificação que lhes for arbitrada pelo mesmo Governo. Para os lugares de Repetidores serão escolhidos de preferência os alunos que se tiverem mais distinguido, durante todo o curso de 5 anos, por seu procedimento e aproveitamento (BRASIL, 1867).

Acredito que Tobias Leite, ao questionar a ausência de registros sobre as práticas dos profissionais do Instituto, buscava por algum documento que pudesse conduzir o trabalho no INES. Durante o Império, foi possível perceber o quanto a instrução pública foi inspecionada; leis, relatórios e outras formas de registro tornaram-se mecanismos de controle disciplinar das escolas e dos sujeitos. (BORGES, 2006).

De acordo com a compilação de notícias do Ministério da Justiça e Negócios Interiores (1898), o Dr. Tobias Leite foi chefe de seção da Secretaria do Estado. Ele foi enviado para inspecionar o Instituto, visto que não eram enviados relatórios que informassem a situação do estabelecimento. Em sua inspeção, constatou que o Instituto era uma casa para asilo dos surdos. Assim, ele foi nomeado pelo governo para assumir o Instituto e somente em 1872 se tornou diretor efetivo. A partir disso, podemos compreender que as inspeções eram formas de controle. “O relatório, documento componente de uma maquinaria disciplinar, descreve e dá visibilidade a um conjunto de informações que colocam sujeitos, discursos e

instituições em um campo de vigilância” (BORGES, 2006, p. 36). Ressalto que foi no período de gestão de Tobias Leite que mais encontrei registros sobre a educação de surdos no INES.

Vale ressaltar o destaque dado ao conhecimento que o diretor tinha do funcionamento da máquina pública, para o alcance de seu trabalho. De fato, toda a documentação pesquisada sobre Tobias Leite ou os relatórios assinados pelo próprio, revelam um conhecimento significativo do funcionamento da máquina pública nacional (ROCHA, 2009, p. 45).

Assim, a partir da gestão de Tobias Leite, é possível verificar, em seus relatórios, registros sobre os repetidores e inspetores, além de outros documentos legais e informações expedidas pelo *Almanak Laemmert* que compõem o conjunto de documentos analisados nesta dissertação.

Com as leituras que realizei, percebi vários discursos existentes nos documentos: discursos clínicos, discursos pedagógicos, discursos linguísticos, discursos religiosos, discursos estatísticos, discursos jurídicos, etc. – discursos que não são puros, mas que estão atravessados uns pelos outros. Os excertos para a construção das unidades temáticas foram selecionados a partir de semelhantes sistemas de dispersão¹³³, em que os sujeitos, os tipos de enunciação e as escolhas temáticas se definem pela regularidade de práticas entre repetidores e TILS.

As três unidades analíticas construídas são: discursos morais, discursos profissionais e discursos jurídicos. Esses discursos estão entrelaçados e compõem-se de práticas que se fizeram neles e por eles mesmos. Os excertos apresentam práticas recorrentes dos inspetores e repetidores encontradas nos documentos analisados, as quais, no meu entendimento, são marcas ressoantes dos discursos que incidem na atuação dos profissionais TILS na atualidade.

Os discursos morais e profissionais são compostos, em sua maioria, pelos registros encontrados nos relatórios dos diretores e dos Ministérios. Os discursos jurídicos compõem-se das Regulamentações e Legislações.

5.1 DISCURSOS MORAIS: SUJEITOS DE BOA ÍNDOLE E DE BONS COSTUMES

O Inspetor deve ser o espelho dos alunos, visto que a moralidade e a disciplina exigem que deles seja a sombra (LEITE, 1868, p. 7).

¹³³ Esclareço que o sistema de dispersão reuniria diferentes excertos sobre diferentes situações, lugares, tempos, posições do sujeito, seja de repetidor ou de TILS, numa mesma unidade discursiva.

O excerto acima, extraído do relatório de Tobias Leite, é o primeiro registro que encontrei sobre o caráter moral de um profissional, nesse caso, o inspetor, que trabalhava diariamente com os alunos surdos do INES. O diretor faz frequentes observações sobre a importância de ter profissionais de boa índole e bons costumes no trabalho com os surdos do Instituto.

Entendo como discursos morais aqueles que são constituídos por enunciados sobre as condutas e o caráter de um sujeito. Foucault (1984) entendia a moral como uma invenção sobre valores e regras criadas por um determinado sistema e imposto aos homens. Havia no Império uma disseminação dos valores cristãos, muito arraigados na cultura portuguesa, e a crença de que a chegada de tais valores ao Brasil por intermédio da educação jesuítica foi a salvação, inicialmente dos índios, depois estendida para todas as pessoas que passaram a povoar o país, conduzindo os sujeitos para a salvação das almas para tornarem-se sujeitos de bem, com hábitos e costumes adequados ao bom cristão.

Quando Foucault (1984) traz a discussão de que a moral é um conjunto de valores e regras impostas aos indivíduos pelo sistema social, ele se refere ao termo *governar*, não apenas o que é político ou administrativo, mas como atividade que consiste em conduzir condutas, ou a maneira pela qual nós mesmos nos conduzimos.

O governo das almas ou poder pastoral é exercido pela igreja, que detém o poder de governar os homens em sua “vida cotidiana a pretexto de levá-los à vida eterna no outro mundo” (FOUCAULT, 2008b, p. 196). Porém, *governar* pode envolver inúmeras outras atividades que se reportam “ao controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir” (FOUCAULT, 2008b, p. 164).

Assim, os excertos dos documentos que apresento tratam de como os inspetores e repetidores deviam ser e como deviam agir – condutas desejadas para um determinado sujeito, estabelecidas por princípios que, se espera, sejam assumidos pelos sujeitos.

É satisfatório o estado dos alunos neste importantíssimo ramo de sua educação, não só porque nenhum fato que se deu revelasse perversão de sentimentos, ou corrupção de costumes, como porque a esquivança, a irritabilidade e a desconfiança, tão naturais no surdo-mudo, desapareceram e hoje os que visitam o Instituto nas horas dos recreios ficam surpreendidos vendo que entre os alunos reinam a ruidosa alegria, amabilidade e a expansão que se observam nos recreios dos colégios dos falantes. Contudo este estado ainda não me satisfaz, porque ainda não basta: eu desejaria infundir nesses infelizes todos os sentimentos nobres e idéias magnânimas, que devem adornar o coração e ilustrar a inteligência da nossa mocidade: falta-me porém um auxiliar mais idôneo do que o Inspetor de alunos que o Regulamento criou.

- A brandura, persuasão e a afabilidade acompanhadas de inesgotável paciência, e apoiadas na mais escrupulosa pureza de costumes, são os únicos e infalíveis meios de captar a confiança do

surdo-mudo e de amoldá-lo com a mesma facilidade com que se faz o que se deseja da cera aquecida entre os dedos.

Um auxiliar que reúna essas qualidades, além de raro, não se pode obter com as condições oferecidas pelo Regulamento. [Grifos meus]. (LEITE, 1870, p. 6).

A partir do que se lê nesse excerto, vemos discursos morais que envolvem o inspetor de alunos, profissional que é considerado por Tobias Leite essencial para a educação moral dos alunos surdos, visto que os acompanha em todas as atividades do Instituto, sendo para eles espelho, modelo, alguém que precisa estar constantemente com eles, mostrando-se brando, afável, paciente, com pureza de costumes. Esses discursos traçam para o profissional um caráter ético, compreendido pelo diretor como imprescindível para a atuação com os surdos.

Outra questão tratada por Tobias Leite é a da conduta dos alunos, que, diante da presença do inspetor, perderam a perversão de sentimentos e a corrupção dos costumes. Tal questão remete-me à obra *Os anormais*, de Foucault (2001, p. 44), quando ele trata das categorias elementares do médico judiciário.

Nessas categorias, aparece a noção de perversidade. Foucault diz que essa junção médica com o judiciário “implica e só pode ser efetuada pela reativação de um discurso essencialmente parental-juvenil, parental-infantil”, que é o discurso da moralização da criança, dirigido essencialmente a ela. Dessa relação parental-juvenil, penso que o inspetor era a pessoa que convivia mais proximamente dos surdos.

O inspetor tinha uma função muito próxima à de um familiar, aquele que educa moralmente, que lida com os alunos fora dos períodos de aula. Era uma figura presente em qualquer escola de internato, o que me leva a problematizar sobre a sua importância na vida dos alunos surdos, que moravam no Instituto e cresciam longe de suas famílias.

Ainda no excerto de 1870, podemos ver os discursos sobre a importância de o inspetor ser brando, amável, para que não ocorra o que Foucault (2001, p. 203) chama de “desordens possíveis da conduta”, pois, se não houver essa amabilidade e brandura, os alunos podem desenvolver uma sintomatologia que provoca indisciplina, agitação, indocilidade. O comportamento previsto para o inspetor seria o de controlar esses corpos, tornando-os dóceis e disciplinados.

Outros excertos encontrados nos relatórios de Tobias Leite mostram o quanto ele é avesso aos castigos corporais; por isso, buscava profissionais que fossem moralmente adequados.

Não havendo aqui castigos corporais, que no surdo-mudo produzem efeito inverso do que se pretende com a sua aplicação, **só com o exemplo se consegue chegar a este resultado; que será tanto mais perfeito quanto o forem os modelos que os alunos tiverem para imitar.**

Da idoneidade pois dos inspetores, que são os empregados incumbidos de acompanhá-los sempre, depende este importantíssimo ramo do serviço do Instituto, **pois que, se o surdo-mudo não tem ouvidos para receber as más doutrinas, tem olhos extremamente perspicazes para ver as más ações, e ser delas fiéis imitadores.** É pois uma necessidade vital do Instituto dar ao lugar de inspetor condições tais, que atraíam bons servidores. [Grifos meus]. (LEITE, 1871, p. 7).

Os lugares de Inspetor exigem condições que não se podem encontrar em moços que ainda tenham aspirações sociais, e que ainda paguem o tributo da idade. **Desapego às coisas mundanas, experiência da vida, moralidade perfeita, costumes exemplares e paciência inesgotável** são condições que poucos reúnem, e esses poucos não se sujeitam a exercer um emprego tão árduo e tão mal retribuído como é o de Inspetor de alunos deste Instituto. [Grifos meus]. (LEITE, 1872, p. 7).

E no estado da nossa sociedade, e com os incentivos e recompensas que lhes dão, onde encontrar indivíduos nas condições necessárias para exercer estes lugares, **que são antes sacerdócio que profissões?** [Grifos meus]. (LEITE, 1876, p. 8).

Os discursos morais sobre o inspetor como modelo a ser seguido pelos alunos aparece com muita ênfase quando Tobias Leite traz para esse sujeito a incumbência de ser um modelo perfeito a ser imitado. Além disso, quando ele menciona que os castigos corporais produziam efeito inverso ao pretendido, denota que em algum momento esses castigos foram aplicados, que eram práticas já realizadas e malsucedidas, evidenciando a necessidade de que os profissionais fossem mais maduros, com “experiência da vida, moralidade perfeita, costumes exemplares e paciência inesgotável”.

Esse desapego às coisas mundanas supõe que o inspetor não pode ser muito jovem nem ter aspirações sociais, para que tenha tempo e dedicação como um sacerdote, cuidando e protegendo os alunos. Penso nessas descrições de inspetor como uma forma de governar, que em Foucault (2008b, p. 164) também pode ser uma “atividade prescritiva, ao mesmo tempo incessante, zelosa, ativa, e sempre benévola” que se refere a uma forma de controle que “se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir”.

Quando o diretor Tobias Leite diz que o inspetor e repetidor precisam ter moralidade perfeita e bons costumes para tornarem-se espelho para os alunos, esse é um modo de tornar as condutas um “processo circular que passa de um indivíduo a outro” (FOUCAULT, 2008b, p. 164), da imagem de boa conduta do inspetor e do repetidor para a boa conduta dos alunos.

Nunca estando desacompanhados, porque das vistas dos professores passam para as dos **repetidores**, e das destes para as dos **inspetores**, que os acompanham nos recreios e nos dormitórios, **a moralidade e os bons costumes têm sido sempre mantidos.** [Grifos meus]. (LEITE, 1873, p. 7).

Tobias Leite relatava constantemente a dificuldade de encontrar indivíduos para o exercício da função de inspetor devido à baixa remuneração. Tal função deveria ser bem remunerada. Ao olhar para esse excerto, deparo-me com uma realidade muito atual sobre a remuneração dos TILS. Os TILS vêm debatendo sobre a valorização profissional e têm trazido a discussão de que suas funções não devem ser ofertadas em nível médio, pois traduzir e interpretar exige do profissional conhecimento e competência em, pelo menos, duas línguas, além de atuar em diversas áreas de conhecimento, incluindo campos acadêmicos. Quadros, em 2004, falava sobre a remuneração de TILS que prestavam serviços, ou seja, aqueles que eram contratados para situações eventuais. A maioria dos TILS atuava autonomamente e seguia uma tabela de valores aprovada pela FENEIS. No entanto, essa ainda é uma discussão atual, mesmo diante da criação de associações e da fundação da FEBRAPILS, que passaram a orientar sobre a formação dos TILS propondo que os salários sejam condizentes com a área de atuação, pois, mesmo com o crescente número de profissionais contratados e concursados, os salários não têm sido compatíveis com a formação e as exigências da atuação.

Além da barreira financeira, o inspetor tinha de cuidar e disciplinar 25 alunos e deveria morar no estabelecimento; de acordo com Tobias Leite, em um dos seus relatórios, esta última seria uma das razões pelas quais não se encontravam profissionais para o cargo. Dadas as dificuldades frequentes relatadas pelo diretor, o Decreto nº 6.296, de 23 de Agosto de 1876, suprime a vaga disponibilizada para inspetor de alunos no INES. Tal função passa a ser desempenhada pelo repetidor de classe.

Sobre os repetidores, Tobias Leite aponta, em seu relatório de 1879, que, para se chegar a uma perfeita instrução popular, é preciso, entre outras coisas, “repetidores que se identifiquem com os alunos”. Ele relata a dificuldade de encontrar “indivíduos em condições precisas”, pois os alunos são, em sua maioria, filhos de pais não instruídos que chegam ao Instituto com “irritabilidade e caprichos”, que devem ser combatidos. O diretor deixa claro que, por essa razão, o repetidor *não pode ter anseios da mocidade*, pois o cargo foi criado para que esse profissional sirva de *modelo vivo* aos alunos, o que, para o diretor, era o maior desafio.

O primeiro trabalho, portanto, e o mais difícil é destruir vícios, corrigir gênios e quebrar caprichos. **Isso é tarefa que exige muito tempo, muita paciência e dedicação, e sobretudo cuidado em nunca esquecer por um instante que se está servindo de modelo a crianças que só aprendem o que vêem.**

Com os meios que temos e no caminho em que vai a educação da nossa mocidade, onde encontrar pessoas capazes de exercerem o lugar de repetidores, que são os funcionários criados pelo regulamento para servirem de modelos vivos?

A prática de 12 anos me tem mostrado que é impossível, e que só alterando a organização do Instituto no sentido indicado no relatório de 1878 se poderá melhorar a educação moral dos alunos deste Instituto. [Grifos meus]. (LEITE, 1879, p. 6).

A discussão que o diretor levanta no relatório anterior diz respeito à idade escolar dos alunos surdos. Ele faz referência ao sucesso da educação moral nos Estados Unidos, devido ao fato de que as crianças chegam mais cedo à escola, a partir dos sete anos, enquanto que no Instituto as crianças só podem ingressar aos nove anos. Para ele, isso é prejudicial, pois atrasa a formação da moralidade. Tobias Leite afirma, ainda, que se leva um ano para conseguir o comportamento desejável antes que se comece o ensino das lições.

Nota-se, no excerto de 1879, a ênfase de Tobias Leite sobre um repetidor que tenha paciência, que seja dedicado, com condutas adequadas para servir de modelo aos alunos. O repetidor é trazido aqui sob o discurso da benevolência e também paternalista. Acredito que esse discurso, ao mesmo tempo, converge com os discursos que sobre a atuação dos TILS enquanto sujeitos que iniciaram suas funções de forma assistencial, ajudando os surdos em suas necessidades de comunicação; e diverge quando se discutem as ideias contrárias a TILS benevolentes, solidários, voluntários no trabalho com os surdos. Nesse sentido, é possível pensar essas discussões numa racionalidade política enraizada na ideia do poder pastoral, que surge como uma velha técnica do cristianismo, um poder individualizante em que se preparam e se disciplinam os sujeitos para servirem ao Estado (FOUCAULT, 2008b).

O período do Império vivia sob uma égide paternalista. Dom Pedro II era visto como um Imperador benevolente, preocupado com seu povo, como um pai que se preocupava com um filho. Nesse contexto, o repetidor era visto como educador e pai que deveria moldar hábitos e costumes a partir da docilização da mente e do corpo dos alunos surdos. Porém, além do discurso paternalista, há também o discurso jurídico, que passa a estabelecer regras para determinadas condutas de todo o corpo institucional, além de estabelecer princípios de atuação dos profissionais, entre eles, o repetidor, por meio de Leis e Decretos.

Quando o Regimento de 1881 foi alterado, apresentou um conjunto de textos, códigos “que especificam categorias de condutas segundo a oposição proibido/permitido” (CASTRO, 2009, p. 331). Os relatórios de Tobias Leite, que antecedem a alteração do Regimento, já apresentavam um discurso sobre o comportamento aceitável de um inspetor e depois repetidor. O diretor embasava esses relatórios em dados estatísticos¹³⁴ e exemplos de instituições europeias como argumentos para dar suporte às suas reivindicações para o INES.

¹³⁴ Em 1873, Tobias Leite utiliza-se das informações prestadas pela Diretoria Geral de Estatística do Império e reforça em seu relatório a existência de 3.553 surdos em 16 províncias, coletas que ainda não haviam sido

Esse discurso sobre a necessidade do caráter moral e da pureza de costumes no perfil profissional é uma preocupação comumente encontrada entre os TILS. Quadros (2004) salienta que “todo o **intérprete deverá sempre usar o bom senso, de um alto caráter moral** e de ética em sua atuação profissional”. [Grifos meus]. (QUADROS, 2004, p. 43). As discussões acerca da atuação do TILS envolvem uma tênue relação entre sua conduta moral e ética profissional. A moral era atribuída a um sujeito de boa índole e de boa conduta, ou seja, alguém que deveria possuir comportamentos aceitáveis socialmente. No entanto, a moral é também um cuidado de si, ou seja, é estar moralmente preparado, capacitado, percebendo suas limitações, reconhecendo a si mesmo como sujeito que tem a possibilidade de aceitar e preocupar-se com sua postura, que pode e será cobrada pelos demais profissionais e pelos surdos a quem atende.

O cuidado aparece, mas com uma forma, ou melhor, com um peso moral; um cuidado que mobiliza o tipo de comportamento relacional do sujeito em face do outro e que revela a preocupação com a formação de uma categoria funcional: do intérprete como profissional – seus afazeres, os limites e possibilidades da própria atuação (MARTINS, 2013, p. 159).

A discussão trazida por Martins (2013) registra o cuidado que o profissional tradutor-intérprete de língua de sinais deve ter consigo, de manter uma conduta adequada para servir de modelo a ser seguido; um cuidado de si, do seu corpo, das suas atitudes, torna-o alguém que se cuida para ser o modelo para o outro. A autora trata essa preocupação ética da atuação do profissional como uma inquietação que está mais relacionada à questão moral “no sentido da valorização do certo e do errado, de forma normalizada, e gerida por determinado grupo” (MARTINS, 2013, p. 135). Não se trata da conduta diante do outro, mas do cuidado que se deve ter de si em face do outro.

Rosa (2005) também apresenta, em sua dissertação, que a atuação do TILS é voltada ao cuidado, ao assistencialismo:

Nem sempre o profissional ILS tem consciência da necessidade de atualização de assuntos gerais, o que se deve, principalmente, à concepção assistencial de que se o surdo tiver alguma informação em LIBRAS já lhe é suficiente. Desse modo, é em parte compreensível que o trabalho do ILS ainda esteja relacionado ao voluntariado. A presença do ILS não é considerada um ato de cidadania, e sim um ato de benevolência às pessoas ainda consideradas deficientes (ROSA, 2005, p. 93).

encerradas, pois ainda havia outras províncias a serem averiguadas. O visível aumento de demandas alarma o comissário do governo, Manoel Francisco Correia, em seu relatório ao conselheiro e também Ministro de Estado e Negócios Interiores, Dr. João Alfredo Corrêa de Oliveira, que lamenta os poucos alunos existentes no Instituto, que é um espaço que torna os surdos cidadãos “úteis e laboriosos”. O comissário reforça as palavras do diretor de que, mesmo diante desse número expressivo de surdos nas províncias, o INES não poderia acolher todos os surdos localizados no país; assim, seria importante a criação de outros institutos para as províncias onde houvesse um maior apontamento de surdos.

Da mesma forma, Santos (2006) discute a visão assistencialista que às vezes se tem do TILS, como alguém que atua para ajudar e cuidar do surdo.

O fato de representar os ILS enquanto anjos, além de reforçar os traços do assistencialismo, nos quais essas pessoas intérpretes desenvolveriam a função de acompanhar os surdos, proteger e ser caridosas, nega, a relação que se estabelece entre os ILS, os surdos e as pessoas que desconhecem a LS. Em um desses componentes, o ILS é suprimido enquanto profissional, pois anjos são pessoas divinas que não necessitam de nomes, de autoria pelos discursos que proferem, nem atitudes éticas, apenas realizam o bem (SANTOS, 2006, p. 107).

Percebem-se discursos muito próximos sobre a atuação dos repetidores e a atuação dos TILS, particularmente quanto à conduta que devem assumir, não apenas em relação às condutas que devem servir de modelo, mas também à responsabilidade pelo cuidado com o comportamento do aluno. Há uma grande confusão de papéis, especialmente na inclusão. Lacerda (2005) escreve sobre a atuação do TILS, entendendo que estes assumem papéis para além da sua função. Segundo ela:

Em relação ao papel do intérprete em sala de aula, se verifica que ele assume uma série de funções (ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, cuidados com aparelho auditivo, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula em relação a alunos surdos e ouvintes, atuar como educador frente a dificuldades de aprendizagem do aluno) que o aproximam muito de um educador (LACERDA, 2005, p. 356.).

Decorrente da forma como tem se dado a atuação do TILS, a constante discussão sobre seu papel, sua formação, buscando desvincular-se do olhar assistencialista que muitos ainda atribuem ao profissional, o discurso sobre as atribuições, reconhecimento e valorização profissionais tem sido uma pauta constante. Na seção seguinte, apresento os discursos que tratam sobre a formação e atuação profissional dos repetidores e que, em muitos aspectos, se aproximam do que tem se discutido para o profissional TILS.

5.2 DISCURSOS PROFISSIONAIS: A FORMAÇÃO PELA CONVIVÊNCIA

A instrução das alunas não tem progredido como a dos alunos, não só porque a senhora, contratada em julho do ano passado para exercer o lugar de **professora, não tem ainda as habilitações e a prática especiais deste ensino, que só com o tempo se adquirem**, como principalmente porque, **não havendo repetidora para a classe das alunas, estas não aprendem tão facilmente e ficam sem lições todas as vezes que falta a professora**, como agora acontece há mais de um mês por ter adoecido gravemente. [Grifos meus]. (LEITE, 1872, p. 4).

Nesta seção, apresento os discursos profissionais sobre a formação e competência profissional do repetidor de classe que foram analisados nos documentos que tratam sobre o INES. Os conhecimentos exigidos para atuação com os alunos surdos são trazidos nesses discursos sob alguns aspectos, entre eles, o da convivência.

Os repetidores são mencionados frequentemente nos relatórios do INES, onde aparecem ora mencionados na temática do *ensino*, ora na temática de *pessoal*. Nos registros que apresentarei, poderemos notar como esses profissionais atuam na educação de surdos.

Como já mencionei, o repetidor era uma função desempenhada inicialmente por alunos surdos, depois por ex-alunos, ao mesmo tempo em que surgem também os repetidores sem qualquer vínculo com o INES. A função era muito próxima à do professor, havendo outras funções agregadas, como o reforço do ensino e a função de inspetor, que passa a ser desempenhada pelo repetidor a partir de 1876.

O que me chama atenção no excerto inicial desta seção é o fato de que Tobias Leite afirma que a professora não tinha as habilitações e as “práticas especiais”, o que a impedia de ministrar as aulas, e que a ausência de uma repetidora dificultava a aprendizagem das alunas. Entendendo que Tobias Leite defendia o uso da língua de sinais, é possível pensar que as “práticas especiais” seriam o uso da língua de sinais e que, por esse motivo, era necessária a presença de uma repetidora.

O repetidor tinha um papel que ia para além do *repetir a lição*. Percebe-se, nos relatórios de Tobias Leite, que as funções do repetidor eram quase a de um professor, e sua intenção era preparar esses profissionais para eventuais substituições e, se necessário, para que pudessem concorrer ao cargo de professor. A preparação dos alunos para atuarem como repetidores no INES era, de acordo com Sofiato (2011), influenciada pelo método lancasteriano¹³⁵. Esse método adotava um sistema de monitoria em que o professor preparava apenas os melhores alunos, que por sua vez atendiam os colegas. Tal método baseou-se no modelo europeu de educação de surdos, que também tinha em suas instituições alunos e ex-alunos que eram nomeados de monitores e atuavam como professores. O método Lancaster era basicamente oral, de repetição e memorização.

A educação do INES, durante a gestão de Tobias Leite, era semelhante à dos institutos de educação de surdos da França. Nestes, a educação dava-se pelo método combinado, que

¹³⁵Rocha (2009) salienta que, no Brasil, o método Lancasteriano, ou método mútuo, foi utilizado pelo filósofo e filantropo francês Barão de Gérando, na época diretor do Instituto de Educação de Surdos de Paris, com fins eugenistas. Gérando era contra o ensino pela língua de sinais e tinha “uma visão preconceituosa com relação aos surdos”; quase ao fim de sua vida, ele “reconheceu a importância dos sinais para os surdos” (ROCHA, 2009, p. 21).

era a utilização da língua de sinais francesa com o uso da datilologia e da escrita. Com relação ao ensino da oralidade, esses institutos não o aplicavam a todos os alunos.

O *Notícia do Instituto dos Surdos-Mudos no Rio de Janeiro*¹³⁶, que tinha por objetivo informar a sociedade sobre o funcionamento do Instituto, constituía-se do regulamento decretado em 1873 (tratando sobre a finalidade e organização do Instituto), regimento interno já com as alterações do Decreto 6296/1876 (apresentando atribuições e deveres dos empregados) e o programa de ensino (prevendo a instrução literária por meio de matérias e do método intuitivo¹³⁷). Com a nova regulamentação, abrem-se vagas para mais repetidores, oportunizando que os interessados pudessem habilitar-se no próprio Instituto, porém o diretor registra que nenhum dos candidatos correspondeu às suas expectativas.

A formação era uma das grandes preocupações do diretor Tobias Leite. De 1868 até 1876, os relatórios traziam a necessidade de profissional idôneo para exercer a função, e Tobias Leite defendia melhores salários para os inspetores, que até 1876 eram os profissionais que mais conviviam com os surdos, além de serem responsáveis por um grande número de alunos, 25, de acordo com o regimento de 1873.

O lugar de Inspetor de alunos carece de condições que tornem fácil a aquisição de **indivíduos idôneos para o exercício de funções tão árduas** e tão importantes como as que lhe são inerentes. [Grifos meus]. (LEITE, 1868, p. 7)

Os inspetores, ou censores de alunos, são os empregados que em todos os internatos devem **acompanhar os alunos nos atos da vida escolar**. Se os indivíduos chamados para esses árdus e importantíssimos cargos não têm bastante dedicação para ser a sombra dos seus inspecionados, e bastante ilustração e virtudes para lhes servir de modelo, de pouco valem as leis, as ordens e a vigilância do Diretor. [Grifos meus]. (LEITE, 1876, p. 8).

Tobias Leite relatava que tinha muita dificuldade de localizar profissional qualificado para exercer a função e acreditava que a baixa remuneração fosse um dos impeditivos. Além disso, havia a necessidade e a obrigatoriedade de o inspetor residir no estabelecimento. Com a supressão do cargo, o repetidor passa a assumir essa função.

¹³⁶ O *Notícia do Instituto* foi publicado oficialmente em 3 de fevereiro de 1876. O material consultado foi a 2ª edição, publicada em 10 de janeiro 1877, composta de 89 páginas; nessa edição, já não se previm mais as funções do inspetor, e ela continha o acréscimo de informações e orientações aos pais. Disponível no acervo histórico do INES.

¹³⁷ Inspirado em Pestalozzi, o método intuitivo, ou a educação pelos sentidos, vinha na lógica da observação dos processos de aprendizagem e consideração do ritmo de aprendizagem de cada aluno (FARIA-FILHO, 2000, p. 143). No INES, esse método era aplicado apenas nas lições sobre as coisas. De acordo com Rocha (2009, p. 111), o método utilizado para o ensino das matérias era o “misto ou combinado (sinais e escrita) em todas as disciplinas e o ensino da linguagem articulada e da leitura sobre os lábios seriam oferecidos apenas aos alunos que se mostrassem aptos para recebê-los”.

O ensino de surdos, de acordo com o regulamento do INES, deveria ser pela leitura labial e pela articulação artificial, porém, o diretor defendia que isso era parcialmente útil, pois dependia da natureza da surdez e das condições dos alunos, que na sua maioria eram surdos congênitos. A possibilidade de habilitar um profissional enviando-o para a Alemanha, onde esse ensino era aplicado, foi considerada dispendiosa pelo diretor (LEITE, 1871).

Tobias Leite colecionou as lições compostas pelos professores, utilizando como modelo o programa de Valade-Gabel. O diretor estudou e adequou o programa para o ensino da língua portuguesa. Também traduziu e mandou imprimir, para os alunos do INES, os contos morais escritos por Gabel para os alunos dos Institutos de Paris e de Bordéus.

De acordo com o diretor Tobias Leite, a instrução dos surdos seria de duas formas: pela linguagem escrita e pela vocal artificial, porém, ele ressaltava que a primeira era fácil de ser ensinada aos surdos com surdez congênita e acidental¹³⁸, enquanto que a segunda se daria apenas aos surdos com surdez acidental, embora pudesse ser ensinada aos de surdez congênita, em algumas exceções, e mesmo assim com imperfeição. Como veremos mais adiante, o repetidor atuava nesses dois casos.

Para um aluno tornar-se repetidor, havia alguns critérios que deveriam ser seguidos, entre eles, ser bem-sucedido nos exames públicos. Esses exames foram registrados em ata¹³⁹, em 1868, onde constam os nomes dos alunos e suas respectivas avaliações. Destaco aqui os repetidores Espiridião Gonçalves Fiuza e Tobias Marcellino de Lemos no exame de “frases de transmissão de ordens”. Segundo o registro, o Imperador premiou a eles e a alguns alunos com livros ilustrados pelo “bom comportamento” e “aplicação” (LEITE, 1868, p. 7-8). O que se pode notar por essa informação é que, pelo desempenho de ambos, já percebido pelo diretor, se tornaram repetidores, mas o reconhecimento só veio na visita do Imperador¹⁴⁰. Ambos, Espiridião e Tobias, completaram maioria em 1871, tendo, por fim, que sair do Instituto.

Penso ser importante falar sobre esse ritual das cerimônias de distribuição de prêmios, que mais pareciam um espetáculo, ocorrendo sempre ao final do ano letivo em todos os Institutos Imperiais. De acordo com Lulkin (2000), existia uma cultura de provar a

¹³⁸ A surdez congênita seria aquela de nascença, e a surdez acidental seria aquela adquirida após o nascimento.

¹³⁹ Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1695/000266.html>>. Acesso em 18 fev. 2014.

¹⁴⁰ A visita realizada pelo Imperador é também expressa por ele em seu diário. Ele relata, em 2 de novembro de 1872, que assistiu aos exames e distribuiu prêmios. Comenta, ainda, sobre dois alunos que estão bastante avançados, e que o número de alunos é pequeno, “apesar da espécie de recrutamento que se procede. Eu não compreendo a conduta dos pais. O Instituto está bem instalado e é dirigido com muito zelo”. Disponível em: <http://www.museuimperial.gov.br/images/stories/imagens_museu/PDF/Diarios-imperador/vol14.pdf>. Acesso em 18 fev. 2014.

competência dos sujeitos surdos para fins de orgulho da família e direito a herança, havendo a espetacularização do sujeito surdo diante de uma plateia excitada “com os *enfants sauvages* (crianças selvagens) que começam a adquirir os conhecimentos da língua nacional, da religião e da cultura local” (LULKIN, 2000, p. 35). Para o autor, a espetacularização dos sujeitos surdos é regime de visibilidade em que “as práticas sociais capturam o sujeito surdo numa representação de deficiência, de subordinação à ‘normalidade’ da fala e do som, os enquadrando em instituições (e disponibilizando deles em eventos) que os exibem publicamente” (p. 25). As cerimônias realizadas pelo INES exibem o sucesso do ensino, provando o quanto os sujeitos podem ser educáveis e civilizados, podendo, assim, exercer a função de repetidor.

Nas cerimônias realizadas no Colégio Pedro II, primeira Instituição Imperial da Corte, os melhores alunos recebiam um assento reservado nas salas de aula, denominado “banco de honra”, onde participavam normalmente das aulas, mas ficavam em lugar de destaque como forma de serem tomados como exemplo pelos outros. A partir dessa visão, retomo os alunos surdos do INES que recebem, como prêmio de reconhecimento, a oportunidade de serem repetidores de classe. Não há mais detalhes sobre esse lugar de “destaque” que é dado aos repetidores, mas é possível perceber, no decorrer dos anos, mudanças na concepção de que o repetidor deve ser valorizado enquanto profissional.

Tal valorização deu-se especialmente depois da supressão da função de inspetor e da chegada de Flausino José da Costa Gama, aluno do Instituto, que ingressou aos 18 anos, em julho de 1869, se destacou como aluno e no ano seguinte se tornou um repetidor¹⁴¹. Para Tobias Leite, a função do repetidor, ao assumir também a inspeção dos alunos, foi uma conveniência, pois os repetidores poderiam cuidar e educar os alunos do Instituto.

Tobias Leite afirmava que a chegada de Flausino favoreceu a aprendizagem dos outros alunos surdos. Embora houvesse outros repetidores, a presença e atuação desse repetidor no INES foi a mais mencionada, destacada e elogiada pelo diretor. A nomeação de Flausino foi importante para o Instituto, pois a instrução dos alunos teve progressos significativos. Sua atuação deu-se no período de 1870¹⁴² a 1878.

¹⁴¹ De acordo com o relatório apresentado em marco de 1871. Disponível na página 5 em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1697/000303.html>>. Acesso em 19 fev. 2014.

¹⁴² Tal informação está registrada no relatório anual de 1870, divulgada em 1º de março de 1871. A lista de profissionais divulgada pelo *Almanak Laemmert* era normalmente disponibilizada no início do ano, o que explica a ausência do nome de Flausino no ano de 1870. Porém, é provável que ele tenha ingressado como repetidor ainda naquele ano, dadas as informações e elogios emitidos por Tobias Leite, que deixa explícita a já eminente atuação de Flausino no Instituto.

Concorreu para isso não só a maior prática, que vão tendo os professores, mas o terem tido os alunos como Repetidor de suas lições o ex-aluno Flausino José da Gama que manifestou as melhores condições para o professorado.

A nomeação desse Repetidor não foi só a satisfação de uma das mais vitais necessidades do Instituto, foi também um ato fecundo de bons resultados para os alunos, que animaram-se e regozijaram-se com as lições de um companheiro de infortúnio e para o público, que vendo um surdo-mudo educado neste Instituto exercer as funções de Professor, tem a maior prova da proficuidade do ensino (LEITE, 1871, p. 5).

Mesmo diante de tantos progressos com a presença de Flausino, Tobias Leite também reconhece o trabalho realizado pelos professores Dr. Pedro José de Almeida¹⁴³ e Dr. Joaquim José de Menezes Vieira¹⁴⁴. Porém, a permanência desses profissionais era provisória, e o diretor demonstrava preocupação com isso, pois se viessem a sair do Instituto seria um enorme prejuízo para a educação de surdos, que, segundo o diretor, não era como a dos “falantes”, em que bastava apenas ter o magistério e saber os conteúdos a serem lecionados.

Sobre a atuação de Flausino no Instituto, as autoras Sofiato e Reily (2011) compartilham um questionamento sobre a idade de Flausino quando chegou ao INES, pois, de acordo com o regimento da Instituição, os alunos deveriam ser dispensados na sua maioria.

Flausino ingressou no Imperial Instituto em 1869, aos 18 anos. Dois anos após, tornou-se um repetidor. É surpreendente que, em tão pouco tempo, Flausino tenha se destacado tanto a ponto de ocupar esse cargo e servir de exemplo aos seus companheiros de causa e, inclusive, à sociedade da época. Isso nos leva a pensar na possibilidade de Flausino ter cursado outro colégio antes de ingressar no Instituto e não ser tão neófito assim em conhecimentos acadêmicos; ou, talvez, os fatos narrados não tenham acontecido na realidade da forma como foram descritos (SOFIATO; REILY, 2011, p. 628 – 629).

Penso que, indiferentemente ao conhecimento que tinha ou às razões pelas quais Flausino estava no INES, ele era surdo. É isso que faz com que a comunidade surda toque nas histórias que envolvem esse repetidor: ele era surdo. O surdo que impressionou o Imperador, o surdo que pensou em um dicionário para divulgar a língua de sinais utilizada no INES. As

¹⁴³ Nomeado em 1871, exercendo a função de Professor da Linguagem escrita juntamente com Magalhães Couto. Pedro José de Almeida atuou até 1884.

¹⁴⁴Bastos (2002), ao fazer uma biografia do autor, apresenta-o como sujeito que teve uma vida dedicada à educação brasileira até o fim de sua vida, com formação em humanidades no Maranhão e Medicina no Rio de Janeiro, com especialização em “doenças do ouvido”. Menezes Vieira sempre esteve ligado aos intelectuais, envolvido em projetos beneficentes. Tendo atuado como professor de Linguagem escrita e depois como professor de Dito do 3º e 4º ano no INES (1872-1888), fundou juntamente com sua esposa, Carlota de Menezes Vieira, o Colégio Menezes Vieira (1875-1887), onde introduziu o primeiro Jardim de Infância do Brasil, destinado às classes mais altas da sociedade, e foi convidado por Benjamin Constant para dirigir o *Pedagogium* (1890-1897). Seu lema de vida era *Pro Pátria Laboremus* (pela pátria, trabalhemos). Menezes Vieira não era um sujeito de vida política, mas se posicionava diante de fatos polêmicos e apresentou a 26ª questão durante o Congresso de Instrução do Rio de Janeiro, realizado em 1884, onde defendeu a necessidade de os alunos surdos desenvolverem a oralidade. Foi também criador do *Almanak Amigo do Surdo-Mudo*, publicado em duas edições, 1888 e 1889. Foi autor de algumas obras sobre a educação infantil e a educação de surdos.

razões de Flausino ter sido aceito no INES não são explicitadas nos relatórios, mas de fato sua entrada no Instituto possibilitou uma parceria com Tobias Leite e tornou-o modelo para os alunos surdos.

ESTE LIVRO

Tem dois fins

1.º Vulgarizar a linguagem dos sinais, meio predileto dos surdos-mudos para a manifestação dos seus pensamentos.

Os pais, os professores primários e todos os que se interessarem por esses infelizes, ficarão habilitados para os entender e se fazerem entender.

2.º Mostrar o quanto deve ser apreciado um surdo-mudo educado.

O aluno deste Instituto, Flausino José da gama, vendo entre os livros da biblioteca a obra do ilustre surdo-mudo Pellisier, professor do Instituto de Paris, manifestou desejo de reproduzir as estampas *para os falantes conversarem com os surdos-mudos*, dizia-me ele repetidas vezes (INES, 2011, p. 12).

Tobias Leite usou dessa materialidade para dar visibilidade e, de alguma forma, propagar fortemente o Instituto, pois há também registros do diretor questionando os dados estatísticos que mostram um aumento significativo de surdos nas províncias sem que o mesmo ocorresse no INES.

Esse material é um procedimento de reprodução do discurso que estabelece uma relação dinâmico-social, levando ao conhecimento das pessoas a existência de uma instituição que forma e promove sujeitos autores, ao mesmo tempo em que faz com que as pessoas, “os pais, os professores primários e todos”, não só se interessem, mas que, tendo o livro em mãos, fiquem “habilitadas” a se comunicarem.

A obra de Flausino foi um grande passo para o INES e sua história. Ele recebeu todas as honras por esse material, que para a época foi uma importante ferramenta de visibilidade para o Instituto e para os surdos.

De qualquer maneira, o “protagonismo”, pelo menos aparente, vivido por Flausino, é que o levou a realizar o seu intento. O fato de um surdo produzir um material sobre língua de sinais, mesmo tendo outro surdo como inspiração, é algo a se considerar, porque, historicamente, muitos dicionários de línguas de sinais foram produzidos por ouvintes. Tanto foi importante que, por meio de sua iniciativa, outros materiais foram surgindo e apresentando-se de forma semelhante, ou seja, Flausino acabou instituindo uma tradição iconográfica para a língua brasileira de sinais, servindo de referência para os ilustradores com a incumbência de ilustrar materiais dessa natureza. E até os dias atuais encontramos dicionários de línguas de sinais com as mesmas características relativas à visualidade e composição das imagens observadas na obra de Flausino.

Este estudo permitiu verificar que Flausino não foi o criador de uma iconografia, mas o “repetidor” de uma já existente; o seu processo é marcado pela reprodução de algo já consolidado, e não pela criação de algo inusitado. Entretanto, a concepção que se tem a respeito de direito autoral atualmente, ou melhor, da prática da cópia, é diferente da que se tinha no século XIX (SOFIATO; REILY, 2011, p. 638).

Creio ser importante abordar o quanto esse material traz o fenômeno da autoria, na qual “alguns autores não são apenas autores de suas obras, mas também da possibilidade e das regras de formação de outros discursos” (CASTRO, 2009, p. 48). Mesmo depois de tantas cartas da Comissão de Ensino terem sido enviadas às províncias para que as famílias tomassem conhecimento da existência do INES, esse material foi uma ferramenta para atingir mais pessoas. A partir dele, criaram-se produções discursivas sobre o Instituto, o ensino e o autor da obra, que era surdo.

Para compor esse livro, Flausino teve aulas de desenho com Eduard Rensburg, que se prontificou a ensinar-lhe o desenho litográfico. Sofiato (2011) afirma que há um equívoco sobre esse material, pois o livro não era uma representação litográfica dos sinais utilizados pelos surdos no INES. De acordo com a autora, Flausino copiou as estampas do professor surdo Pierre Pélissier, que atuou no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris até 1863.

É inegável a influência que a obra de Pierre Pélissier, intitulada *L'Enseignement Primaire des Sourds-Muets Mis a La Portée de Tour Le Monde Avec Une Iconographie des Signes*, datada de 1856, teve sobre Flausino da Gama. As vinte e uma pranchas, compostas por sinais e produzidas por Pélissier fazem parte dessa obra de duzentas páginas que trata da educação de surdos. É mais interessante ainda é pensar que a obra do “ilustre” surdo francês era um volume que compunha o acervo do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos no Brasil. Até hoje a obra faz parte do acervo de obras raras da biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro. Infelizmente não se encontra na íntegra, uma vez que a parte referente à Iconografia dos sinais franceses foi subtraída. Não se sabe ao certo como o fato ocorreu, porém, devido ao feito, o acesso a tal obra é bastante restrito. Esse fato nos chamou muito a atenção ao manusearmos a obra de Pélissier no INES, porque as folhas faltantes na obra original são justamente as que Flausino utilizou como base para a criação da sua iconografia. Coincidência ou não, uma das hipóteses levantadas por nós é que o próprio Flausino tenha subtraído as folhas do livro a fim de usá-las como modelo para a confecção das estampas que compõem o material, já que não se tem notícia de quem supostamente poderia ter feito isso (SOFIATO, 2011, p. 64).

Mesmo diante dessa hipótese, não se pode negar o crédito de Flausino sobre a ideia de difundir isso a todas as pessoas. Pelas manifestações do diretor Tobias Leite, Flausino foi muito mais que um repetidor; sua importância dentro do INES trouxe outras concepções de educação e de profissionalismo. Sua exoneração em março de 1878¹⁴⁵ foi, certamente, um triste fim de sua participação no INES, mas também um fato importante para refletir sobre a história da educação de surdos.

¹⁴⁵Flausino foi substituído por Gustavo Gomes de Mattos, que aparece sob nº 11 no registro de alunos do ano de 1874, natural do Ceará; diagnosticado com surdez acidental, foi considerado robusto e muito inteligente pelo diretor. Sua entrada data do dia 2 de junho de 1873, aos 13 anos de idade. Em 1876, Tobias Leite declara em seu relatório que somente alunos como Gustavo chegam ao fim do ensino de seis anos, tendo alcançado o ponto da instrução que os habilita a comunicar-se facilmente com a sociedade. No ano seguinte, recebe a medalha de ouro pelo seu desempenho escolar.

O instituto perdeu o seu melhor discípulo que há oito anos honrava suas cadeiras de mestre. O repetidor Flausino José da Costa Gama foi exonerado por portaria de 9 de março por ter enlouquecido. Causas de sua vida familiar roubaram ao ensino dos surdos-mudos no Brasil um apóstolo, aos alunos do instituto um pai que dificilmente será substituído, e à sociedade um cidadão de virtudes (LEITE, 1878, p. 6).

Ao buscar mais informações sobre Flausino pós INES, não encontrei registros sobre ele em documentos hospitalares e sanatórios. Lobo (2008, p. 393) cita Juliano Moreira sobre os registros de doentes que não eram escriturados; seguindo o modelo francês, não havia maiores informações sobre as doenças mentais até 1905.

Depois da saída de Flausino, no período de 1878 a 1879, o INES ficou sem atuação de repetidores, e o diretor alerta para a dificuldade de encontrar um repetidor que atendesse às exigências da profissão. O Decreto nº 6296, de 23 de agosto de 1876, trata da função que o repetidor assume no Instituto.

Esta providência foi determinada pela conveniência de ser o aluno acompanhado por seu professor em todos os atos da vida escolar, o que não se dava antes porque os repetidores julgavam terminada sua missão com as aulas, e os Inspetores com a entrada dos alunos para elas. **Se como é minha intenção e ardente desejo eu conseguir repetidores que se identifiquem com os alunos, e com o ensino, terei realizado o ideal, que anelam todos os que estudam a fundo a organização e direção dos internatos, formar professores, que vivendo com seus discípulos, consagrem-lhes afeição paterna.** [Grifos meus]. (LEITE, 1876, p. 7).

Desse excerto, há um discurso profissional voltado para a formação pela convivência. Nota-se que conviver com os alunos é algo que possibilita ao repetidor aprender aspectos peculiares sobre os surdos. Quando Tobias Leite enfrentou dificuldades de encontrar repetidor à altura do Instituto, ele pensou na possibilidade de admitir meninos órfãos ouvintes para que fossem preparados desde cedo no convívio com os surdos e para que pudessem, mais tarde, se tornar repetidores.

Para sair desse círculo em que tem rolado o Instituto, tenho pensado na admissão de meninos **órfãos falantes para serem educados com os surdos-mudos e dentre eles serem escolhidos** os que reunirem as condições precisas para esses difícilísimos e importantíssimos cargos. Os efeitos desta providência serão muito demorados, não há dúvida, mas nas condições em que se acha a educação da nossa mocidade não vejo outro meio de formar professores para surdos-mudos [Grifos meus]. (LEITE, 1879, p. 4-5).

A possibilidade de admitir “meninos órfãos falantes” para estudarem no Instituto e conviverem com os surdos para que, assim que estivessem habilitados, pudessem assumir o cargo de repetidor, no meu entender, seria um processo de aquisição de competência. Uma competência que não se dá apenas pelo domínio da língua de sinais ou o conhecimento do conteúdo a ser trabalhado, mas pela necessidade de que esses profissionais tenham relação de convivência com os alunos.

Vimos que, historicamente, os TILS foram se constituído a partir das suas relações com os surdos. Lacerda (2009) diz que, ao longo dos anos, a formação de um TILS tem se dado pela participação ativa da comunidade surda na sociedade. Não havia, até meados dos anos de 1980, uma formação para o TILS. Esse profissional foi se constituindo pela prática, ganhando prestígio junto à comunidade surda. Ser TILS, segundo a autora, é muito mais que apenas ser fluente, é estar inserido na comunidade surda, pois é lá que esse profissional ganha experiência prática.

Esse discurso também perpassa o setor jurídico. Em 2009, a Secretaria Nacional de Justiça conceituou o TILS a fim de torná-lo conhecido em sua legislação.

O intérprete de LIBRAS precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. Cabe a esses profissionais seguir preceitos éticos como imparcialidade, confiabilidade, discrição e fidelidade. Para a realização deste trabalho, é necessário que esses profissionais sejam capacitados em cursos específicos, oferecidos por entidades que atuam junto às pessoas com deficiência auditiva/surdez ou tenham certificação de proficiência em LIBRAS, oferecida pelo Ministério da Educação (MEC). **A convivência e a interação com a comunidade surda são fatores extremamente relevantes para a obtenção de fluência na língua.** [Grifos meus]. (BRASIL, 2009, p. 12).

Ronice Quadros (informação verbal¹⁴⁶) também tem se posicionado frente à necessidade de conviver, de estar junto aos surdos. De acordo com a autora, é preciso “cheirar surdo”. Parece estranho, mas esse “cheirar surdo” refere-se à proximidade, ao estar junto ao surdo constantemente. A convivência não é uma discussão nova na história da educação de surdos. Esse tema também foi apresentado em vários relatórios do INES, como podemos ver nos excertos a seguir:

[...] foi contractada uma senhora para habilitar-se nos ensino dos surdos-mudos, a qual encarreguei interinamente das funções de inspetora, por me parecer que, **convivendo com as alunas, mais fácil e rapidamente adquiriria as habilitações** de que carece para exercer o lugar de professora. [Grifos meus]. (LEITE, 1871, p. 11).

Sendo **os repetidores** os funcionários que **têm de conviver com os alunos** e servir-lhes de modelo de educação, deles dependem o futuro dos mesmos alunos e a disciplina do estabelecimento. [Grifos meus]. (BRASIL, 1895, p. 222).

Esses discursos sobre a convivência são defendidos pela comunidade surda como fator importante não somente para adquirir sinalário, mas para conquistar espaço na comunidade surda. Muitos profissionais TILS também defendem a importância da convivência.

¹⁴⁶ A autora, em língua de sinais, trouxe essa discussão durante sua palestra com o tema “Confiança: tradutor e intérprete de libras/português com o público envolvido”, realizada no dia 14 de novembro de 2014 durante o 4º Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa.

Também **na convivência com os surdos, o ILS desenvolve o seu conhecimento** de sinais, que excede os seus aspectos formais e que abrange os usos sociais dela (expressões idiomáticas, trocadilhos, etc.) que dela são constituídos. [Grifos meus]. (ROSA, 2005, p. 135).

As pessoas não nascem ILS, **elas tornam-se ILS ao longo da sua inserção nos espaços que surdos transitam, aprendendo por meio da convivência e da aproximação cultural** a entender os traços comportamentais, os valores e os sentidos que esses sujeitos atribuem às suas atitudes. Aos poucos, os ILS desenvolvem as habilidades que são pertinentes para a sua atuação profissional. [Grifos meus]. (SANTOS, 2006, p. 41).

Esses discursos sobre a convivência também trazem outros aspectos que merecem ser discutidos. Acredita-se, entre muitos profissionais, que os surdos podem confundir relações profissionais com pessoais. Martins (2013) trata disso quando afirma que é importante a relação de mestria entre TILS e aluno surdo, em que se constitui o laço, porém essa proximidade poderá afastar o professor, que é importante no processo do aprender.

Se tal proposta é complexa numa tradução generalista, quanto mais em um ambiente educacional que, **ao estabelecer um contato diário, evidente que haverá estabelecida uma relação afetiva, impossibilitando uma imparcialidade na sinalização e um distanciamento para atingir tal neutralidade.** [Grifos meus]. (MARTINS, 2013, p.127).

A autora ainda evidencia que essa relação que se estabelece entre TILS e surdos decorre do enlace necessário, como uma noção de pertencimento. Ela utiliza o conceito de função para referir-se às interferências que ocorrem de “um no/sobre o outro” que só são possíveis nos acontecimentos cotidianos. O enlace acaba sendo um processo de “grandes movimentações no sujeito que nele/com ele se entrecruza” (MARTINS, 2013, p. 195). A convivência, nesse sentido, seria esse enlace, em que momentos vividos se tornam importantes meios de aprendizagem. Martins diz que o “aprender se faz no acontecimento” (p. 197), ou seja, na vivência e convivência.

Acredito que a presença e trabalho de Flausino no INES possibilitaram a Tobias Leite outro olhar sobre os sujeitos surdos, defendendo a necessidade da convivência como forma de o profissional apropriar-se da língua de sinais e da metodologia de ensino. Trabalhar com o ensino de surdos, de acordo com Tobias Leite, exigia “habilitações literárias, [...] educação especial e sobre tudo jeito e gosto para lidar com discípulos refratários a todos os meios que não forem o carinho e a brandura” (LEITE, 1872, p.7).

Diante dessas peculiaridades do professor de surdos, o diretor reforça a importância de dar condições para que outros profissionais, como os repetidores, desenvolvam habilidades para o ensino de surdos. Assim, quando os poucos professores que atuam no instituto adoessem ou faltassem, poderiam ser substituídos.

Percebe-se, até aqui, que os repetidores não exerciam um papel de professor. Porém, pelos relatos de Tobias, era do desejo dele que eles desempenhassem tal função. Ao reconhecer os esforços de Flausino, juntamente com outros professores que estavam desempenhando um trabalho constante de “adiantamento” dos alunos, o diretor revela a viabilidade de estender o trabalho do repetidor para uma atuação também de professor substituto.

O adiantamento dava-se para aqueles alunos que chegavam ao Instituto sem conhecimento de língua, de conteúdo escolar, de comportamento. Então, havia momentos em que os alunos recebiam aulas de reforço para que pudessem chegar ao nível dos demais. Essa realidade é apresentada por Tobias Leite em seu relatório de 1873. A exemplo da França, o diretor entende que a instrução para surdos não iguala, mas aproxima os surdos dos falantes. Ele diz que os surdos que terminam sua educação não redigem uma carta com perfeição e também não conseguem responder todas as perguntas fora da forma usual de conversação, o que nos falantes era constantemente incentivado pelos mestres, pelos familiares e pela sociedade que os cercava.

O INES passava por desafios e tensionamentos, visto que “obrigava os próprios alunos a assumirem postos de trabalho que deveriam ser ocupados por pessoas designadas pelo Estado”. Não só não se encontravam funcionários adequados para a função de repetidor, como também havia “a falta de preparo dos que se encontravam ali para lidar com alunos surdos” (SOFIATO, 2011, p. 132).

Em 1895, alguns registros sobre a formação e atuação dos profissionais aparecem. Joaquim Borges Carneiro¹⁴⁷ assume a direção interina do INES e faz algumas reivindicações, entre elas, estavam as relacionadas com questões salariais dos repetidores. O diretor chama atenção para o fato de que o IBC dispõe de repetidor e de inspetor, enquanto que no INES o repetidor, além de acumular a função de inspetor, recebe um salário inferior ao dos demais profissionais de outras instituições. O diretor sugere que o governo proponha ao Congresso Nacional a justa remuneração aos seus funcionários. Tal equiparação só vem a ser atendida por decreto em 1904.

Joaquim Carneiro envia um ofício ao governo relatando a necessidade de preencher a cadeira de linguagem articulada. Ele sugere que seja nomeado, para o cargo, o professor

¹⁴⁷Em substituição ao Dr. Tobias Leite, que se afasta por problemas de saúde. Borges Carneiro era professor desde 1884 no INES, onde lecionou matemática, geografia, história do Brasil, linguagem e escrita para as classes do 3º e 4º anos até 1888. Depois, tornou-se professor de linguagem articulada. Em 1891, retorna para sua atividade de origem, até assumir a direção do INES, em 1896. Tendo se restabelecido de sua saúde, ele volta a assumir o INES como diretor substituto em julho de 1901 e falece em 1905.

Candido Jucá, que “possuía as necessárias habilitações e era merecedor de animação¹⁴⁸”. Com isso vemos o discurso de que a palavra articulada já era uma realidade em outras instituições, como nos Estados Unidos, e o professor Candido Jucá demonstrava conhecimento e sucesso nesse ensino.

O discurso oralista, que passou pelo período Imperial e se estendeu à República e ainda aos nossos dias, foi culturalmente e politicamente construído. As leis, regras, regulamentos, são formas de disciplinar corpos e mentes para o que se determina como padrão na sociedade. O discurso do Ministério era de que, para o sucesso da linguagem articulada, era necessário que o professor vivesse “como uma sombra” do aluno surdo.

Deve acompanhá-lo à classe, à refeição, ao banho, à oficina, ao recreio, ao dormitório, não abandoná-lo um só instante, procurando constantemente com ele comunicar-se pela palavra articulada, com proscição completa e absoluta dos sinais (BRASIL, 1903, p. 245).

Nessa passagem, vemos que o repetidor de classe também deveria cuidar, vigiar para que os alunos da linguagem articulada mantivessem a oralidade no seu dia a dia. A constituição de novos sujeitos: surdos oralizados, que não deveriam usar a língua de sinais para sua instrução, sendo constantemente vigiados, controlados, monitorados. O poder disciplinar age sobre os sujeitos repetidores e depois sobre os sujeitos surdos, e os exclui da convivência com os demais. Porém, diante de todo esse rígido controle, há a recompensa de “falar” e de, num futuro próximo, conviver com uma sociedade maior. Um discurso da salvação da alma e na formação de sujeitos aptos, capazes, que precisam fazer sacrifícios para, enfim, ganhar a liberdade.

Porém, há várias passagens de Tobias Leite mencionando o uso da língua de sinais, especialmente a experiência visual dos surdos. Quando abordei, na seção anterior, a questão da moralidade do repetidor, nota-se que o diretor reafirmava a importância de o repetidor ser modelo para os alunos surdos, pois, como já citei, eles possuem “olhos extremamente perspicazes para ver as más ações, e ser delas fiéis imitadores” (LEITE, 1871, p. 7). Ele confirma que os surdos aprendem pela visualidade. Essa visão de Tobias Leite da aquisição de conhecimento e de linguagem mostra o quanto é importante conviver com os surdos do Instituto.

Para os surdos que se tornavam repetidores, Tobias Leite considerava importante que convivessem na sociedade, acreditando que os incentivos externos eram fundamentais. Ele relata que a convivência do repetidor surdo com a sociedade por meio da escrita aperfeiçoava

¹⁴⁸ Relato encontrado no *Notícia Histórica do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores*, publicado em 1898.

a instrução e salienta que assim ele “vai melhorando o seu estilo e adquirindo facilidade de redação na proporção em que suas relações se estendem”. (LEITE, 1873, p. 3). Essa passagem apresenta o quanto a aquisição da leitura e escrita eram preocupações constantes do diretor. Ele já argumentava em seus relatórios que a linguagem articulada não era possível a todos os alunos, mas que a leitura e escrita podiam ser adquiridas por todos. Na função de repetidores, os surdos aperfeiçoariam essas habilidades.

A prática por convivência também era, para Brasil Silvado, a única forma de se aprender. Em seu relatório de 1906, ao trazer a preocupação com a formação dos professores, ele fala sobre Leite Sobrinho e Candido Jucá, que eram repetidores e se tornaram professores depois de alguns anos, ressaltando que eles aprenderam na prática, “educando-se” no contato com os surdos. Esses professores tiveram uma formação empírica “a custa de observação, experiência e estudo com o finado Dr. Borges Carneiro” (BRASIL, 1906, p. 243), porém, o diretor discutia que a formação profissional também era importante, e naquele momento o INES era a única instituição que trabalhava com surdos, o que exigia que a qualificação ainda fosse buscada fora do país.

Brasil Silvado colocava a necessidade de se revisar o regulamento, pois a educação de surdos exigia formação específica. Em seu relatório, ele diz que se reconhece, entre os próprios professores, Moura e Silva e Benedicto da Silva, a necessidade desse tipo de formação, mesmo que não tenham tido curso prévio, pois foi na prática que aprenderam.

O antigo regulamento, peça legislativa de grande simplicidade, mas de um raro bom senso, previa isso, e só permitia o preenchimento das vagas de professores por concurso feito unicamente entre os repetidores em exercício no Instituto. É o único meio de garantir a formação de um verdadeiro corpo docente de surdos mudos (BRASIL, 1906, p. 243).

Ao ler essa passagem, penso que o diretor estabelece que haja mais surdos lecionando no INES. Vimos que essa função era exercida inicialmente por surdos. É possível perceber, na gestão de Silvado, que o repetidor surdo também era o mais qualificado para repetir as lições de leitura e escrita. De acordo com os registros, Brasil Silvado Junior, que era surdo e aluno no INES, assume como repetidor de linguagem escrita em 1908.

Na gestão de Brasil Silvado, também se percebe uma problemática recorrente relacionada aos pagamentos. Ainda em 1906, os funcionários realizam um abaixo assinado¹⁴⁹ pedindo pontualidade dos pagamentos. Na lista de assinaturas constam os nomes dos repetidores, no entanto, não aparecem as assinaturas dos professores, como Moura e Silva e

¹⁴⁹ Imagem disponibilizada no ANEXO A.

Candido Jucá¹⁵⁰. Acredito que o governo priorizava o pagamento de diretores e professores, deixando repetidores e outros funcionários sem receber.

Esse fato sobre o abaixo-assinado foi um movimento importante para os repetidores, que até então tinham como porta-vozes os diretores do INES. Esse movimento caracterizou-se pela necessidade em comum de um grupo que até então só conhecíamos nos discursos dos diretores. A manifestação desses profissionais, que eram constantemente colocados como sujeitos que deviam ser disciplinados, moralmente íntegros, modelos a seguir, modelos de submissão, com perfis e atuações descritas e exigidas em leis, passa a ser compreendida como posicionamento em que se iniciam suas lutas e se marcam suas existências.

Manifestações como essas têm sido vistas, atualmente, em todas as profissões. Reivindicação por melhores salários, melhores condições de trabalho, redução de cargas horárias, valorização de categorias - todas essas manifestações são práticas que movimentam a política, que buscam no coletivo a garantia do direito individual (FOUCAULT, 2008b).

Os estudos na perspectiva foucaultiana movem-me para a reflexão de um tempo e um espaço em que ações são percebidas também no presente. Ações e verdades possibilitam-me problematizar a constituição do sujeito TILS. As recorrências de discursos sobre a atuação profissional dos repetidores remetem-me aos discursos existentes atualmente. Os TILS vêm se movimentando politicamente, discutindo a ética, suas competências, seus salários; realizando encontros, congressos, seminários; organizando-se em associações para discutir sobre a atuação profissional. Acredito que, quando se colocam os discursos profissionais sobre os repetidores e sobre os TILS lado a lado, é possível verificar algumas regularidades, não para analisá-las como falsas ou verdadeiras, mas como acontecimentos.

Quando aproximo os repetidores e os TILS, reflito sobre o quanto ainda se discute e se propõe sobre as condutas desses profissionais. A conduta como disciplina que se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposição; para isso, é preciso que haja possibilidade de formular, indefinidamente, proposições novas, reconhecendo proposições verdadeiras e falsas, repelindo quando são e estão defasadas (FOUCAULT, 2012).

Entendo que os sujeitos são subjetivados quando aceitam determinados discursos como verdades, discursos que produzem práticas e são também produzidos por elas. Discursos que subjetivam sujeitos a uma consciência da prática. Prática da moralidade, da convivência, da competência, da fidelidade, do estudo, do conhecimento. Discursos tomados

¹⁵⁰Esses professores, bem como todos que aparecem no quadro funcional do Ministério da Justiça e Negócios Interiores divulgado pelo *Almanak Laemmert*.

como verdades, que incidiram e incidem na atuação profissional. Olhar para si, para suas práticas, interpretar temas que não conhece, tudo isso remete o profissional TILS a uma consciência de que deve estar atento ao seu trabalho.

A consciência, tomada pelo discurso como verdade, é um tema amplo que pode estar ligado a diferentes formas de atuar do profissional. Entendo que, depois da moral, a consciência é um dos temas mais discutidos entre os profissionais. No caso dos repetidores, pelo que pude analisar nos excertos, eles deviam estar atentos a tudo, cuidando e educando os surdos no Instituto. O repetidor possuía muitas atribuições que o subjetivaram, atribuições que hoje vemos nos modos de existência dos sujeitos TILS.

A convivência foi um dos discursos mais utilizados pelos diretores Tobias Leite e Brasil Silvado. Discursos sobre a importância de se estar entre os surdos, conhecendo suas especificidades linguísticas. Hoje, também se pensa no TILS como alguém que precisa conhecer o surdo, sua história, seus movimentos, sua cultura.

Quanto mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de Língua de Sinais, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mais se percebe que os intérpretes de Língua de Sinais são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade (PERLIN, 2006, p.137).

A preocupação com as condutas, com a forma como se comporta no ato de interpretar, sabendo seus limites de intervenção, as escolhas interpretativas, o conhecimento prévio e principalmente a competência prática, também é uma aproximação encontrada entre repetidores e TILS.

Art. 7º Os Professores de linguagem escrita serão nomeados por concurso entre os Repetidores. Na falta de **Repetidores com a idoneidade necessária poderão ser nomeados os que**, habilitados para Professor de instrução primária do Município da Corte, **mostrarem pela prática** no Instituto durante seis meses que reúnem as condições indispensáveis ao ensino do surdo-mudo. [Grifos meus]. (BRASIL, 1873).

O **profissional intérprete** de língua de sinais **será um profissional altamente qualificado** e prestará serviços observando os preceitos éticos **e suas competências nas áreas em que atuará como intérprete**. [Grifos meus]. (QUADROS, 2004, p. 87).

A educação brasileira está em processo de inclusão. Os discursos atuais sobre essa temática na área da surdez têm discutido sobre o papel do intérprete em sala de aula, que, como já apontei anteriormente, muitas vezes se confunde com o do professor, mesmo quando tem se enfatizado que o ensino é de responsabilidade do professor.

A inclusão é uma realidade em muitas instituições. O governo tem ofertado cursos presenciais e a distância a fim de atender às demandas institucionais. Porém, tem se notado nessa área da educação uma grande defasagem na formação e, conseqüentemente, na qualidade dos trabalhos dos TILS, principalmente na atualidade, em que surdos estão chegando às academias, se especializando com mestrados e doutorados. Conforme os surdos avançam em seus níveis de conhecimento, mais se exige do TILS uma qualificação profissional. Dada a ausência de formações específicas nas áreas do conhecimento, os TILS têm buscado também por formações acadêmicas, pesquisando e analisando temas relativos às suas áreas de atuação.

Considero relevante comentar que, atualmente, o INES conta com a presença efetiva de tradutores-intérpretes educacionais por meio de concurso público. O edital nº 29/2013, realizado em 16 de março de 2014 pela Instituição, disponibilizou 29 vagas para ampla concorrência e teve participação de quase 100 candidatos. A formação mínima exigida foi de Ensino Médio e certificação de proficiência em Libras – Prolibras. Estou destacando esse concurso por ter sido o último ocorrido até a finalização desta dissertação. O objetivo de tratar do concurso que foi realizado pelos tradutores-intérpretes relaciona-se às atribuições exigidas para o cargo:

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO: Interpretação consecutiva: Examinar previamente o texto original a ser traduzido/interpretado; transpor o texto para a Língua Brasileira de Sinais, consultando dicionários e outras fontes de informações sobre as diferenças regionais; interpretar os textos de conteúdos curriculares, avaliativos e culturais; interpretar as produções de textos, escritas ou sinalizadas das pessoas surdas. Interpretação simultânea: Interpretar diálogos realizados entre pessoas que falam idiomas diferentes (Libras e Português); interpretar discursos, palestras, eventos, seminários, aulas expositivas, comentários, explicações, debates, enunciados de questões avaliativas e outras reuniões análogas; interpretar discussões e negociações entre pessoas que falam idiomas diferentes (Libras e Português). Participar da produção de materiais técnicos ou pedagógicos, dentre outros, em vídeo. A atuação do Tradutor e Intérprete de Libras implica necessariamente a difusão de sua imagem e de sua voz, sendo, portanto de domínio público (INES, 2013, p. 5-6).

É possível perceber um grande número de atribuições aos TILS, atribuições que de alguma forma se modificaram, pois a formação dos TILS acompanha o “desenvolvimento sociopolítico-cultural da comunidade surda” (LACERDA, 2009, p. 30). Os discursos profissionais sobre os repetidores e os discursos profissionais sobre os TILS, assim, apresentam regularidades quanto à formação e atuação, colocando a questão da convivência com os surdos como essenciais, sem deixar de preocupar-se com a formação e qualificação profissional para atender às especificidades dos surdos.

Assim, a partir das análises realizadas nos excertos sobre a atuação profissional, compreendo que a relação cotidiana promove a formação do sujeito nos diferentes espaços de atuação. Penso que os discursos sobre os repetidores ao longo dos anos e os de hoje sobre os TILS são discursos que, inicialmente, eram empíricos, eram práticas estabelecidas como aceitáveis.

Os discursos trazidos nos relatórios de Tobias Leite a partir de 1873 impulsionaram a regulamentação das práticas, configurando-se em legislações que intencionavam conduzir as condutas e ações. A execução de discursos sobre as atuações dos repetidores atravessa os muros da educação e passa a ser necessária na vida dos surdos que circulam pela sociedade - uma sociedade que se remonta para atender às necessidades dos sujeitos.

5.3 DISCURSOS JURÍDICOS: A CONDUÇÃO DAS CONDUTAS PELAS LEIS

Art. 32. Aos repetidores incumbe:

1º assistir e depois repetir as lições, **observando as instruções dadas pelo professor**; [Grifos meus]. (DECRETO 6.892/1908)

Nesta seção, apresento o terceiro agrupamento discursivo construído nas análises pelas recorrências nos materiais. Os discursos jurídicos constituem-se de excertos que tratam de leis e regulamentações sobre a atuação dos repetidores de classe. Pretendo apenas salientar que busco, a partir daqui, tomar essa unidade discursiva como um conjunto de modos de ser e atuar que foram instituídos pelo Estado. Foucault diz que, no século XIX, diversas instituições passaram a ser “controladas diretamente pelo aparelho do estado” (FOUCAULT, 2002, p. 115).

Ao analisar discursos jurídicos, estarei também trazendo acontecimentos históricos que, de certa forma, contribuíram para a constituição dos sujeitos repetidores de classe e dos TILS. Entendo, como Lacerda, que as “leis sugerem a importância do intérprete, mas não preveem explicitamente sua presença, o que implica a organização da comunidade surda e ouvinte para a obtenção desse recurso” (LACERDA, 2005, p.355). A legislação, seja por meio das leis ou das regulamentações, opera nas práticas e na subjetividade dos sujeitos. A relação que desejo apresentar aqui ocorre entre o sujeito e a lei, e os discursos sobre os repetidores conduzem suas ações a partir de um conjunto de regras que incidem, atualmente, na atuação do TILS.

Para compreender a função do repetidor, olhei para os regimentos do INES e de outras instituições, como o Imperial Collégio de Pedro II (1855¹⁵¹) e “Collegios públicos de instrucção secundária do município da Corte” (1857¹⁵²). Com base em um dos relatos de Tobias Leite sobre a possibilidade de esse profissional exercer também a função de professor, busquei nos regimentos das três instituições o que se esperava dos repetidores.

Tabela 2: Regimento para os repetidores¹⁵³

| | |
|--|---|
| <p>Imperial Collégio de Pedro 2º (1855)</p> | <p>TÍTULO IV. Dos Repetidores. Art. 39. É obrigação dos repetidores auxiliar e dirigir os estudos dos alunos internos do Collegio de Pedro 2º, explicando-lhes os pontos difíceis das lições marcadas para o dia, e ensinando-lhes o melhor método de a compreenderem. O Reitor do Colégio poderá designar para substituir os professores nos seus impedimentos temporários os Repetidores, que para isso julgar habilitados na conformidade do Artigo antecedente.</p> |
| <p>Collegios públicos de instrucção secundária do município da Corte (1857)</p> | <p>TÍTULO IV. CAPÍTULO ÚNICO Dos Repetidores Art. 55. Haverá no internato uma classe de repetidores para auxiliarem os alunos nos seus estudos, esclarecê-los sobre a inteligência das lições dos professores. Art. 56. [...] Art. 57. Os repetidores do Internato deverão auxiliar, e dirigir os estudos dos respectivos alunos, explicando-lhes os pontos difíceis das lições marcadas para o dia, e ensinando-lhes o melhor método de compreendê-las.</p> |
| <p>Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de ambos os sexos (1873)</p> | <p>CAPÍTULO III DOS REPETIDORES Art. 13. Haverá no Instituto um Repetidor para cada cadeira de linguagem escrita, e um para a cadeira de matemáticas, de geografia e história. Art. 14. Os pretendentes aos lugares de Repetidor deverão exhibir provas de conhecimento das matérias designadas no art. 47 do Regulamento da Instrução primária e</p> |

¹⁵¹ O Imperial Collegio de Pedro II sofreu alterações em seu regulamento, porém, durante o Império, com a última alteração realizada em 1876, não houve mudanças na atuação do repetidor, com exceção apenas da alteração de 1870, que distingue o repetidor e o explicador - o primeiro para alunos internos no Colégio e o segundo para os alunos externos. Assim, utilizo a Regulamentação aprovada pelo Decreto nº 1.556/1855.

¹⁵² Decreto nº 2.006/1857. Foi reformado em 1879, mas também não apresenta mudanças no quadro funcional sobre o repetidor.

¹⁵³ Os textos não estão na íntegra.

| | |
|--|--|
| | <p>secundária do Município da Corte.</p> <p>Para os lugares de Repetidor da cadeira de linguagem escrita do 1º e 2º anos será preferido o aluno do Instituto que tiver terminado seu curso com distinção, e reunir a boa índole e procedimento a manifesta aptidão para o ensino. [...]</p> <p>Art. 16. Os Repetidores, quando substituam os Professores nos seus impedimentos temporários, terão direito à gratificação do Professor substituído.</p> |
|--|--|

Nota-se que os repetidores no Colégio Pedro II e no INES são obrigados a ser substitutos dos professores. Na primeira instituição, o repetidor deve ter competência, conhecimento, ou seja, deve ser preparado e/ou habilitado, tornando-se, assim, um corpo produtivo para exercer a função do professor. Na segunda, há uma estratégia de gratificação para que profissional se submeta e possa tornar-se substituto nos impedimentos do professor. Tanto a habilitação quanto a gratificação, entendo que seriam formas disciplinares para tornar os repetidores interessados e produtivos em suas atividades.

Há no Brasil muitas discussões sobre a formação específica do TILS, e tem se levantado a questão do perfil profissional¹⁵⁴ desse sujeito. Martins (2013), ao considerar o perfil do TILS, diz que “vemos aparecer uma delimitação e um perfil para tal profissão. A técnica, a imparcialidade e a fidelidade são requisitos que se têm frequentemente sido anunciados como imprescindíveis ao ofício” (MARTINS, 2013, p. 16).

Os princípios éticos que norteiam a prática dos TILS no Brasil vêm sendo discutidos desde 1988, quando ocorreu o I Encontro Nacional dos Intérpretes de Língua de Sinais, promovido pela FENEIS, abordado mais tarde por Quadros (2004) e reforçado na Lei Federal 12.319/2010. A fidelidade é um dos princípios mais debatidos entre os profissionais e pesquisadores da área, afirmando-se que não há como você ser fiel numa mensagem que traduz ou interpreta. Toda a tradução ou interpretação é um novo texto ou discurso. Os profissionais não consideram a fidelidade um princípio ético. Ser fiel ao texto é ser fiel ao sentido dele, pois quando se está traduzindo há formas, jeitos de expressar que são particulares de cada um.

¹⁵⁴ Entendo por perfil profissional um conjunto de características que constituem o TILS. Um exemplo seria o perfil profissional do sujeito TILS educacional, ou seja, ele tem todas as atribuições de um TILS com perfil voltado para a educação, com formação específica em licenciatura, pedagogia ou outra área da educação. Assim também o TILS jurídico, com perfil voltado para a área jurídica, com formação em direito.

Fidelidade ainda é um termo utilizado pela legislação e, conseqüentemente, exigido pelas instituições:

Art. 13. É dever dos repetidores:

§ 1º Repetir as lições, **observando fielmente as instruções** que lhes der o professor. [Grifos meus]. (INSTITUTO DOS SURDOS-MUDOS, 1881).

3º. O intérprete **deve interpretar fielmente** e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além da responsabilidade. [Grifos meus]. (QUADROS, 2004, p. 32).

Art. 7º ÉTICA

[...]

III - **pela imparcialidade e fidelidade**. [Grifos meus]. (BRASIL, 2010).

É necessário compreender que a fidelidade de repetição ou de interpretação é algo que não se discute mais entre os TILS. Já se chegou ao consenso de que as atuações desses profissionais estão marcadas pelo campo das singularidades “que marcam uma constituição particular de subjetivação, ou uma maneira própria de significar uma experiência, o que já coloca em discussão o conceito de fidelidade” (MASUTTI, SANTOS, 2008, p. 160). Não se trata de afirmar que um TILS não possa ser fiel ao texto, mas, para Masutti e Santos (2008), o termo *fidelidade* remete a um conceito fechado, que não leva em consideração “as experiências de cada intérprete”, suas “diferentes concepções de sujeito e de lugares de construção da representação de si e do outro” (IDEM, p. 160).

Para Perlin (2006), a fidelidade na tradução-interpretação não se trata do termo a termo, mas “fidelidade da tradução acontece à medida da compreensão do outro, acontece à medida da compreensão cultural” (PERLIN, 2006, p. 142). E, se a fidelidade é algo que já caiu por terra, como discutem os pesquisadores, entendo que ela levou muitos anos para deixar de ser uma importante atribuição do TILS, ao ponto de constar nas legislações desde a atribuição de serviços para os repetidores.

O Regimento Interno¹⁵⁵ de 1881, que trata dos serviços, deveres e atribuições dos empregados, não apenas configura a realidade institucional do INES, como também reflete as políticas educacionais no Brasil. Sobre os repetidores, mais uma vez a fidelidade consta como dever:

Art. 13. É dever dos repetidores:

§ 1º **Repetir as lições, observando fielmente as instruções que lhes der o professor.**

¹⁵⁵ Ao entender que este Regimento altera algum anterior, busquei por todas as fontes que consultei sobre o INES nesse período, e todas levavam ao Decreto nº 5.435, de 15 de outubro de 1873, que trata da Regulamentação do Instituto.

§ 2º Solicitar ao Diretor todos os meios necessários para o ensino, para o asseio e regularidade das aulas.

§ 3º Acompanhar para a sala respectiva os alunos, à hora marcada para começar a aula, e para o recreio, quando terminada.

§ 4º Dar parte ao Diretor da falta dos alunos, e só lhes aplicar as penas que o Diretor autorizar.

§ 5º Corrigir e rubricar as lições que os alunos copiarem em seus cadernos.

§ 6º Pernoitar no dormitório dos alunos, em lugar reservado, velando sempre pela moralidade, ordem e asseio.

§ 7º Presidir o refeitório, mantendo nele toda a ordem, respeito e asseio, informando o Diretor de qualquer falta que houver.

§ 8º Acompanhar os alunos nas horas do recreio e dos passeios, nunca os deixar entregues a si mesmos, e procurar sempre entretê-los com objetos e atos que concorram para o desenvolvimento físico e intelectual dos mesmos alunos, e não consentir que escrevam nas paredes e estraguem os móveis.

§ 9º Dar parte ao Diretor de todos os fatos que interessem ao bem-estar dos alunos.

§ 10º Assistir aos trabalhos da horta para obrigar os alunos a fazer o serviço que lhes for designado, e para evitar que sejam maltratados ou obrigados a serviço superior a suas forças.

§ 11º Atender ao serviço das oficinas para obrigar os alunos a obedecer aos mestres e evitar que estes os maltratem.

Art. 14. É também dever rigoroso dos repetidores empregar a maior vigilância na polícia do estabelecimento, e não consentir, a pretexto algum, que os alunos se afastem do grupo dos companheiros. [Grifos meus]. (INSTITUTO DOS SURDOS-MUDOS, 1881).

Esse Regulamento tem outras determinações ao repetidor, como a de controle da alimentação, em que deve “fazer a distribuição dos alimentos com perfeita igualdade e empregar toda a solícitude para que os alunos observem na mesa os preceitos da civilidade” (Art. 28.), e a de controle da disciplina, em que deverá encaminhar ao diretor o aluno que não quiser trabalhar na oficina ou que desobedecer ao mestre. Também se nota a hierarquia estabelecida na instituição, onde os professores têm o dever de “dar aos repetidores as instruções que julgarem necessárias para a repetição das lições” (Art. 10.) e devem informar ao diretor as faltas cometidas pelo repetidor (Art. 12).

No Capítulo XI, que trata das Disposições Gerais, o repetidor aparece mencionado no Art. 53, quando sua função é substituir o professor em sua ausência, e no Art. 57, quando se estabelece que é competência do repetidor informar o diretor, quando este estiver fora do estabelecimento, sobre as questões disciplinares e, se estiver substituindo o professor, deverá informar também sobre a instrução aplicada aos alunos.

O envolvimento do repetidor no contexto pedagógico é reforçado no relatório de 1881, em que Tobias Leite afirma que os repetidores, além de trabalharem com os alunos, estão fazendo um curso normal, preparando-se para serem futuros professores. Esse conjunto de atribuições do repetidor faz dele uma ferramenta disciplinar em todos os momentos de educação dos surdos, desde a sua disciplina moral até sua aprendizagem.

Dentro do INES, os repetidores exerciam funções distintas: de linguagem articulada e de linguagem escrita. Nos relatórios expedidos pelo diretor Tobias Leite, este coloca a cadeira

de linguagem escrita como a mais eficiente no ensino dos alunos surdos. Já nos registros publicados pelo professor Dr. Joaquim José de Menezes Vieira¹⁵⁶, este defende o ensino pela linguagem articulada.

O Decreto de 1873 determinou que a cadeira de linguagem escrita deveria ser ocupada por repetidores que passassem por concurso. Na falta desse profissional, recomendou-se preparar professores da instrução primária do Município da Corte para uma experiência de seis meses, até que adquirissem condições de executar a função, mas nem sempre se encontraram profissionais para o ensino dessa cadeira, dadas as exigências que se faziam para a função. No ano de 1884, devido à falta de profissionais qualificados, nomearam-se Antonio Joaquim de Moura e Silva¹⁵⁷ e Joaquim Borges Carneiro. Esses dois sujeitos tiveram participações importantes no ensino de surdos. O primeiro, pelo seu relatório sobre o ensino dos surdos no Instituto de Paris, e o segundo, pelas constantes substituições do diretor Tobias Leite quase ao fim de sua vida.

Sobre a cadeira de linguagem articulada, o Ministério determinou que o ensino deveria dar-se a um grupo de até 10 alunos que tivessem aptidão para aprender a linguagem oral. Esses alunos deveriam manter-se distantes dos outros alunos. De acordo com o professor Dr. Menezes Vieira, essa distância ajudaria no processo de aquisição da aprendizagem da oralidade (BRASIL, 1882).

Após a Proclamação da República, o INES mantém-se na educação profissional, especificamente na agricultura, sob o argumento de que muitos dos alunos eram filhos de lavradores. O INES foi a única instituição que não passou pela reforma de ensino de Benjamin Constant, sendo ainda regida pelo Decreto nº 5.435/1873.

Analisar os discursos que produzem práticas possibilita pensar sobre a constituição dos sujeitos, que são subjetivados para determinadas formas de ser que se afastam da característica assistencialista e se aproximam da profissionalização. A disposição das atribuições de um profissional em leis nada mais é do que estratégia de qualificação. Entendo, de acordo com Perlin (2006), que a criação de leis e regulamentos sobre a atuação dos TILS são estratégias pensadas pelos próprios profissionais.

Cabe processar esta formação em diferentes níveis, entre eles o epistemológico, o político e o estratégico. Em nível epistemológico poderíamos entender o modo de pensar a cultura, as mediações interculturais; por político, os jogos de poder e os

¹⁵⁶ A cadeira de linguagem articulada foi assumida em 1882, depois que Dr. Menezes Vieira se especializou na Europa. A ele é incumbida a responsabilidade de abrir um Curso Normal para habilitar repetidores e professores do magistério que desejarem aprender essa forma de ensino.

¹⁵⁷ Esse sujeito recebe alguns destaques em minha dissertação devido às suas importantes atuações no INES.

estratégicos, que são as articulações em torno das especificidades da interpretação (PERLIN, 2006, p. 145).

Na Lei nº 23, de 30 de outubro de 1891¹⁵⁸, houve a reorganização dos serviços da administração federal. No Art. 4º, que apresenta as competências do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, o item d) declara a instrução e a educação como uma de suas responsabilidades. Assim, o INES passa aos cuidados do Ministro do Interior¹⁵⁹ para reorganizar o estabelecimento.

Assim, novas normas são instituídas para os repetidores. O Decreto nº 3.964, de 29 de Março de 1901¹⁶⁰, composto por 16 capítulos, como regulamentação para os profissionais repetidores, chega com novas exigências, entre elas, a habilitação necessária para atuarem com alunos surdos do Instituto.

CAPÍTULO V DOS REPETIDORES

Art. 29. **Os repetidores serão nomeados dentre as pessoas que provarem estar habilitadas nas matérias da respectiva cadeira.** Esta prova será feita ou por certificados de estudos ou por um exame prestado no Instituto perante uma comissão nomeada pelo diretor.

Art. 30. Haverá um repetidor para cada cadeira de linguagem escrita, um para a cadeira de linguagem articulada e um para a de matemática, história e geografia do Brasil [...]. [Grifos meus]. (BRASIL, 1901).

A nova regulamentação das atuações do repetidor não muda muito com relação à já instituída em 1873, mas torna-se importante como forma de organização do sistema de educação do INES. Retomo aqui o que já havia mencionado sobre o início da República, que não foi muito diferente do Império, pois as novas regulamentações para as instituições levaram muito tempo para serem aplicadas. As instituições vinham de um longo período imperial e estavam ainda repensando a educação pela nova realidade política do Brasil República.

¹⁵⁸ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-23-30-outubro-1891-507888-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 14 set. 2014.

¹⁵⁹ Nesse relatório de João Barbalho, ele menciona que o Ministro do Interior seria o Dr. Aristides da Silveira Lobo e que o Dr. Henrique Guedes de Mello ficou encarregado como comissário que responderia pelo INES. No entanto, ao ler os documentos dos anos subsequentes, o Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores estava a cargo do Dr. Fernando Lobo Leite Pereira, e creio que houve mudanças nas nomeações, pois, na nota de falecimento do Dr. Aristides em 1896, confirma-se sua participação na organização inicial do Ministério. Disponível em Necrologia de 1897 p. 43: <<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=313394&pagfis=49740&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader>>. Acesso em 14 ago. 2014.

¹⁶⁰ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3964-29-marco-1901-503192-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 29 abr. 2014.

Como argumentou Ângela de Castro Gomes¹⁶¹, a grande dificuldade colocada para os historiadores quanto à realização de um balanço preciso sobre a situação educacional, no Império ou na República, reside justamente na elevada desigualdade e na diversidade historicamente construídas no ensino brasileiro. Cada província, ou estado da federação, apresenta singularidades significativas nos processos de construção dos sistemas, normas e redes de ensino primário e secundário. De fato, a Constituição de 1891 não trouxe alterações significativas no que tange à distribuição de competências. O princípio federativo fundamentava a determinação de que cabia aos estados e municípios a tarefa de criar e desenvolver o ensino primário e secundário e à União cabia a responsabilidade pelo ensino superior, além do ensino primário e secundário na capital do país, atribuição que repartiria, em regime de colaboração e concorrência, com o poder municipal, o Distrito Federal (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p. 40).

Assim, é possível perceber que a intenção de um país com bases democráticas era ainda uma caminhada a ser feita. A educação passa a ser utilizada como um instrumento de poder das classes conservadoras para privilegiar a elite da república. O ensino primário é deixado de lado para priorizar o ensino secundário e o ensino superior. Embora a realidade da instrução pública tenha sido de abandono, o INES, ligado diretamente ao governo da República, também se via em dificuldades, pois a constante rotatividade no Ministério não permitia tempo de gestão suficiente para atender às demandas da instituição.

As leis que tratavam da educação objetivavam formar sujeitos para servir o país. Os diretores, por repetidas vezes, declararam a necessidade de se oportunizar aos surdos um lugar na sociedade onde pudessem ser úteis. Porém, para que se chegasse a isso, eram necessários profissionais formados e qualificados. Já não era apenas uma formação moral, mas também a necessidade de um profissional com um conjunto de aptidões e conhecimento.

Mas, ao analisarmos de perto as razões pelas quais toda a existência dos indivíduos se encontra controlada por estas instituições, vemos que se trata, no fundo, não somente de apropriação, [...], mas também de controlar, de formar, de valorizar, segundo um determinado sistema, o corpo do indivíduo. Se fizéssemos uma história do controle social do corpo, poderíamos mostrar que, até o século XVIII inclusive, o corpo dos indivíduos é essencialmente a superfície de inscrição de suplícios e de penas; o corpo era feito para ser supliciado e castigado. Já nas instâncias de controle que surgem a partir do século XIX, o corpo adquire uma significação totalmente diferente; ele não é mais o que deve ser supliciado, mas o que deve ser formado, reformado, corrigido, o que deve adquirir aptidões, receber um certo número de qualidades, qualificar-se como corpo capaz de trabalhar (FOUCAULT, 2002, p. 119).

Sabe-se que as leis são discursos que regulam as condutas. As funções dos repetidores eram reguladas a partir do que se pretendia para eles, enquanto sujeitos com deveres e obrigações que atendiam ao que o governo desejava. Atualmente, as leis permanecem aquelas que determinam condutas, porém há uma coparticipação dos sujeitos nessas leis. Por exemplo,

¹⁶¹Ângela de Castro Gomes é uma das organizadoras da obra *A República no Brasil*, juntamente com Pandolfi e Alberti (2002), e foi autora de um dos capítulos dessa obra: “A escola republicana: entre luzes e sombras”.

antes da Lei 12.319/2010, que regulamenta a profissão do TILS, os princípios éticos e atribuições desses profissionais já eram debatidos em fóruns, congressos, seminários, tornando-se documento norteador, primeiramente da FENEIS, durante o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, em 1988, passando por outros eventos até que essas discussões se tornaram obra escrita por Quadros e publicada pelo MEC em 2004. Assim, os discursos dos profissionais tornaram-se políticas, estabelecendo condutas e formas de ser para todos os TILS em todo o país. Entendo que os sujeitos fazem parte das discussões, repensando suas atuações, e estas chegam como propostas de legislações que, além de deveres e obrigações, também têm como objetivo a garantia de direitos.

A participação política dos profissionais nos debates sobre sua formação e atuação também aparece no relatório de 1908, onde se registra que o diretor do INES, Custódio Ferreira, juntamente com os professores, prescrevia os programas e organizava o regulamento antes de submetê-lo à aprovação do governo¹⁶².

A atuação do repetidor consta nos documentos legais praticamente da mesma forma, ou seja, repetidas vezes. A atuação do TILS também se repete nas legislações. Há proximidades entre repetidor e TILS, embora existam diferenças conceituais entre repetir e traduzir. Entendo que, na época, a língua de sinais ainda não tinha força e status de língua, por isso talvez se possa pensar que interpretar aulas seria uma forma de repetir o que estava sendo ensinado. Vejamos outros recortes:

Art. 16 [...]

Os Repetidores serão despedidos sobre proposta do Diretor, **quando não tiverem as condições morais** indispensáveis ao Professor de surdos-mudos, ou forem pouco zelosos no cumprimento de seus deveres. [Grifos meus]. (BRASIL, 1873).

[...] Esse auxiliar, Exmo. Sr., **não deve ser um simples teórico**, mas o **repetidor**, que assistindo aos trabalhos clássicos, observando os processos, modos e formas do ensino, empregados pelo professor, trabalhando finalmente em sua presença, **assegure e garanta que a repetição será fiel, conscienciosa** e nunca prejudicada pelos vícios de articulação, [...], ou pela **impaciência** tão vulgar nos incompetentes arvorados em mestres. [Grifos meus]. (VIEIRA, 1889, p. 15-16).

Art. 32. **Aos repetidores incumbe:**

1º, **assistir e depois repetir as lições**, observando as instruções dadas pelo professor; [Grifos meus]. (BRASIL, 1908¹⁶³).

Artigo 1º. **São deveres fundamentais** do intérprete:

¹⁶² O Decreto nº 6.892 de 19 de março de 1908, que aprovou o regulamento do INES, foi um dos documentos reelaborados por eles.

¹⁶³ As mesmas incumbências e atribuições são dadas no Art. 31 do Decreto nº 3.964/1901.

1°. **O intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente**, confidente e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele. [Grifos meus]. (QUADROS, 2004).

Mediante essa fixação das práticas dos repetidores, que igualmente se repete para os TILS, há a exigência de que a atividade seja fiel, de que ambos os profissionais tenham consciência de que o trabalho deve ser de zelo. Observa-se que os TILS chegam às legislações sob a ótica dos direitos dos surdos. Todas as discussões políticas sobre a atuação desse profissional vinham determinadas enquanto dever do profissional e direito do cidadão. Porém, há que se pensar no quanto essas legislações foram importantes também para garantir ao profissional TILS o reconhecimento e afirmação de sua existência. A Lei Federal 12.319/2010 instituiu uma série de regras normativas para o TILS e também lhe garantiu sua profissionalização.

Retomando os documentos do INES, como já havia mencionado, não há muitos documentos do período inicial da República, e o que sustenta as análises nesta seção são os livros de registros do INES e algumas mensagens expedidas em relatórios pelo Presidente ou pelo Ministério do Interior. Os livros de registros compõem-se de uma série de requisições externas e internas; entre elas, destaco a solicitação da Delegacia da 14ª Circunscrição Policial, escrita no dia 7 de janeiro, em que o delegado solicita um professor para tomar as declarações de uma surda.

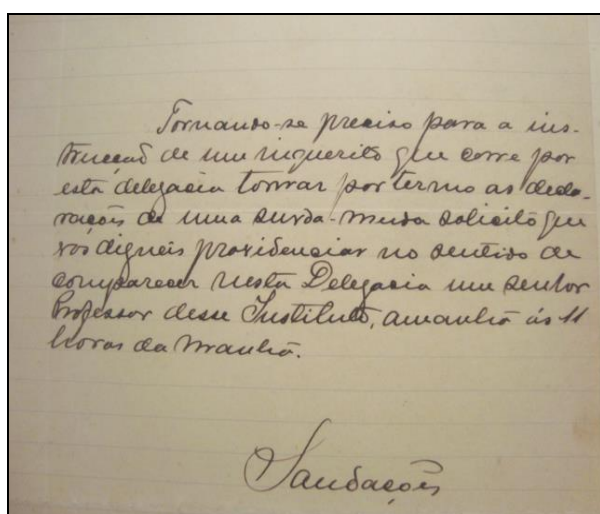


Imagem 6¹⁶⁴: Solicitação da 14ª Circunscrição Policial
Fonte: Livro de registros do INES de 1907 – fl. 07-16.

Tornando-se preciso para a instrução de um requerimento que corre por esta delegacia tomar por termo as declarações de uma surda-muda solicito que vos digneis providenciar no sentido de comparecer nesta Delegacia um senhor professor desse Instituto, amanhã ás 11 horas da manhã.

Saudações

¹⁶⁴ Cópia digitalizada no ANEXO B.

Esse registro de solicitação de um professor apresenta o início de uma nova atividade para o INES, que, além de instruir, com o decorrer dos anos, passa a atender demandas em outras instituições, e aqui vemos a iniciação de atuação de um profissional. A delegacia busca o INES como instituição especializada e, nela, conseqüentemente, profissionais especializados. Nos documentos de 1907, percebem-se as mudanças no cenário social, político e educacional, especialmente na atuação dos repetidores.

Em outro registro, de 19 de janeiro de 1907, aparece uma nova solicitação, vinda da 3ª Delegacia Auxiliar da Polícia do Distrito Federal.

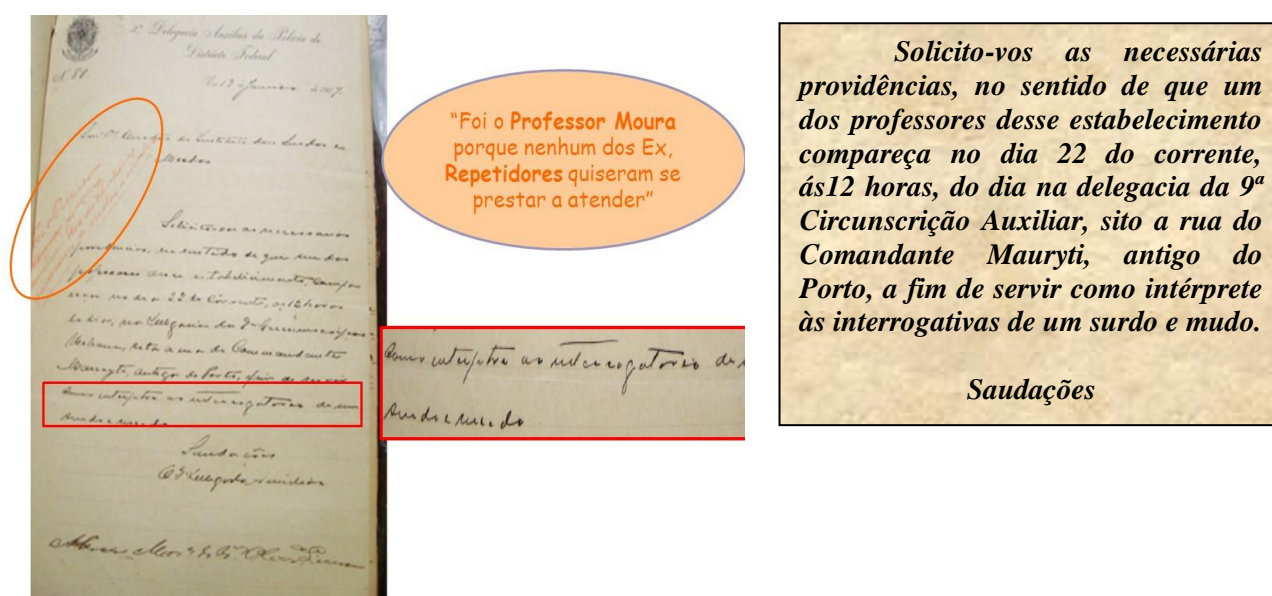


Imagem 7¹⁶⁵: Solicitação da 3ª Delegacia de Polícia.

Fonte: Livro de registros do INES de 1907 – fl. 84.

Como os registros se reportam à polícia de 1907, busquei no *site* da CRL os relatórios disponíveis do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, do Ministério da Guerra e os relatórios do estado do Rio de Janeiro, mas não obtive mais informações de como foram esses atendimentos.

Martins (2013) diz que os TILS educacionais estiveram por muitos anos como sujeitos infames, ou seja, apagados na história. Ao analisá-los, a autora aponta que esses profissionais não são vistos pelo sistema educacional como parte constituinte da aprendizagem dos alunos. No entanto, suas ações “geram discursos referentes a políticas de agenciamentos das práticas em torno da construção moralizante nomeada, muitas vezes, por uma ética profissional”. (MARTINS, 2013, p. 207).

¹⁶⁵ Cópia digitalizada no ANEXO C.

Penso, como Martins, que não apenas na educação, mas na sociedade, ainda há muito para pensar e discutir sobre a atuação do TILS, não só como um recurso de acessibilidade, mas também como um profissional que participa na sociedade, que possui pensamento, desejo, que busca por formação a fim de atender os surdos em suas especificidades. Um sujeito que não está invisível, ele atua na e para a sociedade. Um sujeito que vem se constituindo ao longo da história, tornando-se visível nas políticas que tratam sobre os surdos.

Como um sujeito foi estabelecido, em diferentes momentos e em diferentes contextos institucionais, enquanto objeto de um conhecimento possível, desejável ou até mesmo indispensável? Como a experiência que se pode fazer de si mesmo e o saber que se pode fazer de si mesmo, e o saber que deles formamos, foram organizados através de alguns esquemas? Como esses esquemas foram definidos, valorizados, recomendados, impostos? (FOUCAULT, 1997 *apud* MARTINS, 2013, p. 207).

Acredito ser importante ressaltar que, durante a pesquisa sobre a atuação dos TILS nas delegacias, busquei por relatórios que pudessem tratar sobre a presença desse sujeito. Contatei o historiador Marcos Luiz Bretas da Fonseca¹⁶⁶ (mensagem pessoal¹⁶⁷), para verificar se em sua pesquisa localizou esses depoimentos. Segundo ele, não lembra de ter visto esse tipo de atendimento e sugeriu que eu lesse seu livro *Ordem na cidade*. Nesse livro, Bretas dedicou-se a analisar os livros de registro de ocorrências de sete distritos policiais do Rio de Janeiro, compreendendo o período de 1907 a 1930. A pesquisa serviu de base para sua tese de doutorado em Filosofia, junto ao Departamento de História da Faculdade de Artes da Open University, na Inglaterra.

Sobre essa interface ocorrida entre instituição de educação e delegacia, é possível perceber que os surdos, “educáveis” ou não, passam a ter visibilidade na sociedade. Esse olhar para o surdo enquanto sujeito de direitos dá início a uma nova concepção de comunicação, em que o surdo necessita de alguém “especializado” para expressar-se com aquele que não é falante de sua língua.

No relatório geral do Ministério da Justiça e Negócios Interiores de 1908, o Ministro Augusto Lyra relata que havia tentado organizar os diversos serviços desde novembro de

¹⁶⁶ Marcos Luiz Bretas tem graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (1981), mestrado em Ciência Política (Ciência Política e Sociologia) pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (1988), doutorado em História por The Open University (1995) e pós-doutorado na Université de Lille 1 (2012). Atualmente, é professor associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escreveu obras como **A guerra das ruas: povo e polícia na cidade do Rio de Janeiro** (1997) e **Ordem na cidade: O exercício cotidiano da autoridade policial no Rio de Janeiro: 1907 - 1930** (1997) e foi um dos organizadores dos volumes 1 e 2 de **História das Prisões no Brasil** (2009). Mais informações disponíveis em <<http://lattes.cnpq.br/3715838264507777>>. Acesso em 16 nov. 2014.

¹⁶⁷ Marcos Bretas. **História da Polícia**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <mlbretas@gmail.com> em 9 mai. 2014

1906. Assim, ele apresenta uma lista desses serviços, e aqui destaco brevemente a Secretaria de Polícia do Distrito Federal (Decreto nº 6.439, de 30 de março de 1907) e o INES (Decreto 6.892, de 19 de março de 1908¹⁶⁸).

No novo regulamento da Secretaria de Polícia, os serviços aparecem divididos em seções. Creio que a segunda seção, sobre reclusões, assistências e outros serviços, tenha de alguma forma influenciado a decisão dos delegados que enviaram as solicitações ao INES.

Art. 4º A segunda secção compete:

- a) Tudo quanto for concernente à reclusão de indivíduos da Casa de Detenção e estabelecimentos correccionais ou de **assistência**;
 - b) As providências referentes à internação dos indivíduos em asilos existentes ou de futuro criados e à reclusão de loucos indigentes no Hospício Nacional de Alienados;
 - c) As providências para a cumprimento das extradições concedidas aos Governos estrangeiros ou aos Estados da União e bem assim para execução do decreto legislativo n. 1641 de 7 de janeiro de 1907, sobre expulsão de estrangeiros;
 - d) A escrituração dos livros:
 - De indivíduos internados na Colônia Correccional dos Dois Rios;
 - De menores recolhidos à Escola Correccional Quinze de Novembro;
 - De indivíduos recolhidos ao Hospício Nacional de Alienados;
- De indivíduos recolhidos** ao Asilo de Mendicidade ou **a outros institutos de assistência**;
- Dos desertores e dos culpados contra os quais houver legítima requisição ou ordem de prisão. [Grifos meus]. (DECRETO 6.439/1907).

Quando grifei o termo *assistência*, foi pensando no significado dessa palavra. Historicamente, tem se pensado sobre os surdos na sociedade como sujeitos “incapazes” que necessitam de assistência. O INES tinha um discurso assistencialista muito forte, e os alunos que viviam lá eram constantemente relatados no relatório como *pobres infelizes* que precisavam ser assistidos, cuidados, educados, para poderem viver na sociedade. As oficinas tinham por objetivo torná-los úteis para que pudessem sobreviver por meios próprios, fora da instituição.

Sobre o Serviço de Polícia, o Ministro diz que tem melhorado sensivelmente “graças à dedicação e zelo” do diretor Dr. Alfredo Pinto, que realizou reformas e aumentou a “guarda civil e a organização da assistência, em suas diversas modalidades”. Diante dessas concepções de atendimento ao público, creio que a polícia busca no INES o melhor atendimento aos surdos que chegam às suas delegacias.

Com relação ao atendimento prestado naquela delegacia, nota-se, na resposta do diretor Brasil Silvado, que Moura e Silva foi encaminhado porque os repetidores “se negaram

¹⁶⁸ Ambos são mencionados na página XI da Introdução do Relatório do Ministério. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1901/000001.html>. Nessa lista, consta também o Serviço Policial, que, em seu Decreto nº 6.440/1907, diz que o regulamento será regido pelo Ministério.

em prestar a atender”, o que me leva a refletir que esse tipo de atendimento cabia aos repetidores, e não ao professor.

Outra reflexão que faço é sobre as repetidas menções aos nomes de Moura e Silva e Leite Sobrinho. Eles tinham algumas responsabilidades no INES e eram levados em alta conta tanto pelos diretores quanto pelos Ministros. Além de serem professores da linguagem escrita, eles assumiam outras atividades em nome do Instituto. Em um dos concursos realizados no INES para professor da cadeira de matemática elementar, história e geografia do Brasil, esses dois professores solicitaram ao Ministro que fossem dispensados de fazerem parte da Comissão Julgadora desse concurso. Assim, foram nomeados outros profissionais que não eram do INES. Nenhum dos funcionários do INES, nem mesmo o diretor, foi nomeado para o exame do concurso.

Penso que a atuação de Moura e Silva no INES era muito importante. Ele se preocupava com o ensino, tendo ficado quase um ano no Instituto de Paris para conhecer o trabalho realizado com os surdos. Em seu relatório, reforçou que a linguagem articulada não se aplicava a todos os alunos, atendeu um surdo na delegacia e fazia parte do processo seletivo de professores para o INES. Moura e Silva veio a falecer em 30 de dezembro de 1909. Sua função foi assumida pelo ex-aluno João Brasil Silvado Junior em concurso realizado em 1910.

Ainda no relatório do Ministério de 1908, o Dr. Augusto Lyra cria mecanismos para a fiscalização do ensino e dos estabelecimentos. O objetivo foi justamente fiscalizar se as leis e os regulamentos estavam, de fato, ocorrendo. A fiscalização de ensino, de acordo com o Ministro, seria, se tivesse sido votado na Câmara dos Deputados, um serviço que contaria com delegados que serviriam a determinados institutos, pois seria dispendioso para o governo criar esses cargos fiscalizadores, porém, teriam esses delegados algumas garantias.

Os requisitos para os delegados eram apurados pela Junta do Ensino. Dr. Lyra dizia que era importante ter um corpo de fiscalização que amparasse a educação e difundisse as ações do Governo federal. A recomendação era de que cada estado deveria ter um delegado fiscal e auxiliares para a inspeção do ensino.

A Junta do Ensino seria um centro de convergência para assuntos de instrução e ficaria ligada ao Ministério. Porém, o Projeto de Lei que viabilizaria essa fiscalização foi adiado pela Câmara dos Deputados para ser discutido no ano seguinte. O Ministro lamenta a situação e diz que, se o Estado é criticado por abandonar os interesses do ensino e fazer pouco por ele, a União tem feito o mesmo, senão menos. Esse abandono da educação nos primeiros anos da

República foi também debatido pelos historiadores da educação. Retomo Schueler e Magaldi (2008), que tratam das representações historiográficas da educação na República.

Por um lado, algumas representações contribuíram para a produção de uma memória reificadora da ação republicana, na qual a Primeira República foi tomada como *marco zero*, lugar de origem da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil. Por outro lado, nesta *luta de representações*, algumas análises contribuíram para a afirmação e atualização de uma memória de desalento e decepção causados pelo suposto fracasso e/ ou omissão do regime republicano no âmbito educacional – memória que (re) inventa a idéia de uma *República que não foi*, que não cumpriu suas promessas de extensão de direitos de cidadania, que não se tornou efetivamente uma *res publica*, uma *coisa de todos*, com um *governo para e por todos*; aquela que permanece, ainda hoje, inconclusa, inacabada (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p. 33-34).

O período da República foi marcado por grandes e fortes mudanças sociais. Jorge Nagle, mencionado pelas autoras Schueler e Magaldi (2008), apresentou em sua tese, *Educação e Sociedade na Primeira República*¹⁶⁹, que a educação passava por um “fervor ideológico” no final do Império e “entusiasmo na educação” no início da República. Nagle defendia que educação e sociedade eram inseparáveis, pois exercem influência uma sobre a outra.

Diante dos atendimentos realizados pelas delegacias ao tomarem declarações dos surdos com a presença de um “especialista”, acredito que de alguma forma isso possa ter contribuído para o Decreto nº 8.332, de 3 de novembro de 1910, que aprova o Código do Processo Civil e Comercial do Distrito Federal.

No caso de ser necessário manter a ordem ou assegurar o direito das partes ou a exatidão dos depoimentos, qualquer dos interessados e as testemunhas podem requerer a presença do juiz.

Art. 132. Se alguma testemunha não souber falar a língua portuguesa, o juiz nomeará intérprete, que prometerá traduzir fielmente as perguntas e respostas.

Art. 133. Do mesmo modo se nomeará intérprete para traduzir a linguagem mímica do surdo-mudo.

Parágrafo único. Se, porém, o surdo-mudo souber ler e escrever, ser-lhe-á tudo perguntado por escrito, e por escrito responderá. [Grifos meus]. (BRASIL, 1910).

A criação desse Decreto gerou um documento que justifica os motivos pelos quais se juntaram os processos Civil e Comercial¹⁷⁰. O Ministro de Justiça e Negócios Interiores Esmeraldino Olympio de Torres Bandeira registra nesse documento que o Código foi organizado por uma comissão e destaca as vantagens de adoção desse novo sistema processual, que garante e assegura um julgamento salvo de “nulidade”¹⁷¹. De acordo com o

¹⁶⁹ A tese foi defendida em 1966 e publicada em 1974 (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p. 36).

¹⁷⁰ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8332-3-novembro-1910-498462-exposicao-demotivos-pe.pdf>>. Acesso em 17 jan. 2014.

¹⁷¹ O termo *nulidade* refere-se a ilegalidade, invalidade.

Ministro, esse Código que reúne os dois processos constitui “objetivos dos esforços empregados pelos melhores juristas contemporâneos”, o que não foi fácil, visto que era preciso organizar e adequar a legislação, que se compunha de “leis antiquíssimas e necessidades novas da vida judiciária da atualidade”.

Considerando que o Código buscava garantir direitos e deveres, quando trata do chamamento, seja do réu ou da vítima, deve ser assegurada a “verdade”, a fim de que, ao realizar a execução jurídica, isso se faça com os aperfeiçoamentos e inovações. Percebe-se que, ao unificarem-se os dois processos, havia também o objetivo de atender às necessidades da época. Compreendo que as declarações de surdos nas delegacias e no judiciário passam a fazer parte desse novo cenário jurídico brasileiro, e, para tal, a presença de um TILS se fez necessária nessas situações. Ainda sobre o setor jurídico, vimos na seção anterior que a Secretaria Nacional de Justiça também previa, em 2009, a presença de TILS formados e capacitados.

A regulamentação da profissão do TILS pela Lei Federal 12.319/2010 apresenta no Art. 6º as atribuições do TILS, que deverá, no exercício de suas competências:

- I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes**, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa**, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;**
- IV - atuar no apoio à acessibilidade** aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
- V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais** [Grifos meus]. (BRASIL, 2010).

Os discursos jurídicos até aqui apresentados mostram a estreita ligação entre repetidor de classe e TILS. Suas atuações são comumente exercidas na educação e na sociedade, e, por essa razão, há muitas outras fontes que podem ser analisadas, como documentos da polícia, do setor judiciário e de outros tantos setores que podem ter registrado a atuação dos TILS a partir de 1910.

Acredito que, muito mais do que as recorrências das práticas dos sujeitos, existem também modos de ser do sujeito repetidor de classe que nos remetem aos TILS. Trata-se de sujeitos apagados na história sobre a educação de surdos, revividos nas memórias das narrativas empíricas de determinados sujeitos numa determinada época. Documentos ora esquecidos ou descartados, agora investigados e analisados, montam uma história ainda cheia de lacunas, mas que nos reporta a outras histórias passíveis de serem pensadas.

6 PENSAMENTOS FINAIS

A análise enunciativa supõe [...] que se levem em consideração os fenômenos de *recorrência*. Todo enunciado compreende um campo de elementos antecedentes em relação aos quais se situa, mas que tem o poder de reorganizar e de redistribuir segundo relações novas.

Ele constitui seu passado, define, naquilo que o precede, sua própria filiação, redesenha o que o torna possível ou necessário, exclui o que não pode ser compatível com ele. Além disso, coloca o passado enunciativo como verdade adquirida, como um acontecimento que se produzia, como uma forma que se pode modificar, como matéria a transformar, ou, ainda, como objeto de que se pode falar. Em relação a todas essas possibilidades de *recorrência*, a memória e o esquecimento, a redescoberta do sentido ou sua repressão, longe de serem leis fundamentais, não passam de figuras singulares (FOUCAULT, 2008a, p. 141).

Este deveria ser o momento em que escreveria “finalmente terminei”. Porém, mais do que simplesmente terminar, este capítulo de encerramento propõe-se a repensar o quanto há ainda para analisar e escrever.

Durante a pesquisa e posterior escrita desta dissertação, fizeram-se reflexões sobre como minha história como CODA, TILS e pesquisadora influenciou significativamente a construção deste trabalho. Muitas vezes, foi necessário recorrer às leituras, às conversas com os colegas do grupo de pesquisa SIN AIS, aos diálogos com minha orientadora, e tudo isso foi me auxiliando a configurar este trabalho acadêmico.

O objetivo desta pesquisa foi pensar os discursos sobre a atuação do repetidor de classe; para isso, precisei compreender a formação e atuação do TILS. Como pensar a atuação e a formação do TILS sem compreender a história que constitui esse sujeito? As leituras em Quadros (2004), Rosa (2005) e Santos (2006) possibilitaram-me compreender que não havia registro, no Brasil, sobre a atuação desses sujeitos antes de 1980. Porém, a historiadora Solange Rocha (2008) apresentou uma série de informações históricas e, dentre elas, algo sobre a atuação dos repetidores de classe.

Como olhar para a imagem do repetidor de classe de 1936 e ignorar as semelhanças de sua postura para atuação diante do aluno que assumem os TILS na atualidade?



Imagem 8: Repetidor de classe em 1936.
Fonte: Rocha, 2009, p. 153.

A imagem do repetidor de classe, na aula do professor Brasil Silvado Junior, surdo que atuou por muitos anos como repetidor, é uma imagem instigadora, trazendo várias possibilidades interpretativas. O professor surdo em sala de aula. O repetidor que se utiliza da oralidade para aquele único aluno. A disposição das classes, a disposição do repetidor. Uma imagem que nos esclarece sobre dois métodos de ensino: a linguagem escrita e a linguagem articulada. Uma imagem que nos mostra o quanto esse profissional está em sua Posição-Mestre (MARTINS, 2013), pois ele segue repetindo a lição ao aluno sem a intervenção do professor.

De acordo com Rocha (2008, p. 53), Silvado Junior, o professor na imagem, foi uma “importante referência para a história da Instituição”, mas creio que muitos também o foram, como a menina descrita por Maria Graham (1823), os repetidores Maria Pereira de Carvalho (1864), Flausino José da Costa Gama (1871) e Candido Jucá (1887), os professores Joaquim José de Menezes Vieira (1873) e Antonio Joaquim de Moura e Silva (1884) e os diretores Eduard Huet (1856) e Tobias Rabello Leite (1868). Cada um deles e outros tantos fizeram movimentos importantes e significativos na história da educação de surdos. Não é uma questão de dar notoriedade, mas cada um, ao seu modo, com sua concepção na realidade da época, aparece nos registros, é nomeado nos documentos, conduzido pelas legislações - sujeitos que compõem a história da educação de surdos.

Os TILS foram sujeitos infames da história ou iniciaram como repetidores? O repetidor daquela imagem possibilitou-me ler documentos, separar excertos e relacionar suas

práticas com as do TILS. Práticas que me remetem às similaridades éticas, morais, de atuação, de perfil entre esses dois sujeitos.

A postura do repetidor em sala de aula vista na foto foi o impulsionador para a pesquisa, mas foram as análises dos excertos que me possibilitaram refletir sobre as práticas produzidas nos e pelos discursos e sobre o quanto esses discursos também foram produzidos por essas práticas. Fui interpelada pelos excertos que traziam aspectos peculiares da atuação do TILS. A história contada não foi linear; ela foi pensada como um processo longo de recorrências de práticas que subjetivaram os sujeitos.

Discursos empíricos tornaram-se recorrências e ganharam forma de leis. Discursos conduziram condutas, traçaram perfis de atuação e de formação, tanto para os repetidores quanto para os profissionais TILS.

Os discursos morais, trazidos desde o início dos excertos, tratam de um sujeito de condutas adequadas e aceitáveis para cuidar dos alunos surdos e servir-lhes de modelo. A moralidade passa do conjunto de condutas aceitáveis para um conjunto de reflexões sobre si e sua atuação diante do outro. Ter “moralidade perfeita” (LEITE, 1872) ou ter “alto caráter moral” (QUADROS, 2004) são discursos de tempos distintos, para profissionais com nomações diferentes, porém com atuações muito próximas. A moralidade é entendida como competência para se exercer o trabalho com crianças surdas, que em seu olhar copiavam e copiam o comportamento humano. A exaltação ao repetidor Flausino (LEITE, 1872) devia-se ao fato de que os alunos viam nele uma referência, pois também era surdo. Ainda hoje se discute a importância do professor surdo na educação infantil para que as crianças tenham um “modelo”, uma “referência” de adulto surdo usuário da língua de sinais.

Os discursos profissionais apresentam recorrências discursivas sobre as competências práticas e o conhecimento cultural e linguístico. São aspectos que, de acordo com os excertos encontrados sobre os repetidores e nos discursos que são produzidos sobre os TILS, se desenvolvem no contato e convivência com surdos. O conhecimento cultural e linguístico aparece em muitos discursos do diretor Tobias Leite como um processo no qual repetidores estariam convivendo com os alunos em todos os momentos de suas vidas. A orientação para os TILS de que possam aperfeiçoar e aprimorar suas práticas também se dá na ideia da convivência com os surdos. Esses discursos atuais sobre a convivência estão previstos em vários textos sobre a atuação dos TILS. Quadros (2014) tratou desse tema durante o Congresso para TILS, afirmando que um TILS não pode simplesmente chegar à sua atuação profissional sem se aproximar dos surdos; esse profissional precisar estar junto, até depois do atendimento, mantendo um vínculo de confiança, que se dá na convivência.

Os *discursos jurídicos* mostram-nos o quanto as leis, regulamentos e regimentos conduziram as condutas dos repetidores e o quanto isso ainda se repete entre os TILS. As condutas não são resultantes apenas das leis, mas de processos de subjetivação pelos discursos. As leis são discursos que subjetivam os sujeitos.

O INES foi um importante espaço de discussão sobre a educação de surdos e a formação dos profissionais. A partir dessa instituição e dos seus discursos, os profissionais deslocam-se para atuar em outros espaços, como as delegacias e os espaços jurídicos. Essa trajetória em que se percebe a atuação do repetidor, que vai para além do repetir as lições, ocorre também com o sujeito TILS, que passa a ter visibilidade a partir da visibilidade que se dá ao sujeito surdo, atendendo-o na sociedade. Essa é uma trajetória política, de movimento, em que se instituem novas leis para novas necessidades. Com a nova configuração brasileira, a partir do Decreto nº 6.439, de 30 de março de 1907, da Secretaria de Polícia do Distrito Federal, e do Decreto nº 8.332, de 3 de novembro de 1910, que aprova o Código do Processo Civil e Comercial do Distrito Federal, abrem-se novas discussões sobre como eram essas atuações fora dos muros do INES.

Se meu desejo inicial era buscar por discursos das práticas no período inicial de institucionalização do INES, meus desejos agora se ampliam para entender como eram as atuações dos TILS fora do Instituto, a partir das legislações que inserem esses sujeitos na nova configuração brasileira a partir de 1907.

Se a sociedade se configurava para os direitos do cidadão, o Decreto nº 8.332/1910 mostra que os surdos também ganharam o direito de serem ouvidos, garantindo-se-lhes o direito a um “intérprete para traduzir a linguagem mímica do surdo-mudo”. Nesse decreto, já havia o reconhecimento profissional do TILS, e 100 anos se passaram para que a profissão fosse regulamentada pela Lei Federal 12.319/2010. E vem a curiosidade que me é tão peculiar: o que se sucedeu depois do decreto de 1910? Será que há outros registros na polícia? Talvez na justiça? Na saúde pública? Como eu disse, essas e tantas outras histórias ainda podem ser contadas.

De fato, a visibilidade daqueles que mediavam a comunicação dos surdos com os ouvintes, ora chamados de repetidores, ora de professores intérpretes, por ser pouca, apresenta poucos registros. Mas é preciso ir aos “porões” para pensar e compreender a constituição histórica do sujeito TILS.

[...] analisar a produção acadêmica no formato de teses e dissertações durante determinado período sobre TILS é retornar à casa, porque há elementos que não foram problematizados ou sequer circulados dentro do espaço acadêmico. Ao mesmo tempo em que retornar à casa é mexer com memórias, com história, com

diferentes lócus de enunciação, é também oferecer alimento para as reflexões que construirão novas metalinguagens sobre TILS (SANTOS, 2013, p. 285).

Santos (2013) utilizou essa metáfora para explicar que as dissertações e teses são como o “sótão”, ou seja, sustentam os “andares intermediários” que seriam as ações governamentais e as políticas tradutórias. A relação que estabeleço com o sótão é com histórias muito anteriores, em documentos históricos que também sustentaram outros andares. Veiga-Neto (2012, p. 277) escreve que nenhum porão é igual ao outro. Segundo ele, “basta uma rápida visita aos porões que estão por aí para nos darmos conta do quanto eles diferem entre si[...]”. Sim, o porão que uso é de uma casa mais antiga, com outros documentos que produzem outros discursos históricos: o acervo histórico do INES.

O entendimento sobre o repetidor como sujeito que antecede o TILS vem da imagem do repetidor em sala de aula na fotografia de 1936, das práticas recorrentes desses profissionais e da informação no livro de registro de 1907, que mostra que foi o professor Moura e Silva que prestou atendimento a um surdo na Delegacia do Rio de Janeiro. No entanto, a nota escrita com um lápis vermelho naquele livro de registro diz que deveria ter sido um repetidor, mas nenhum dos profissionais quis “se prestar a atender”. Acredito que essas passagens sobre o repetidor sustentam a hipótese de que ele pode ser declarado um antecessor do TILS, mas outros discursos ainda merecem ser pensados e analisados para que isso possa ser mais bem esclarecido.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Margarita G. **Historia de la educación de los sordos en Mexico y Lenguaje por Señas Mexicano**. Una esperanza para hispanos sordos: incluye la primer reseña historica de la educación de los sordos en Mexico (History of the education of the deaf in Mexico and Mexican Sign Language: hope for the Hispanic deaf : includes the first historic review of the education of the deaf in Mexico). Edition in spanish. San Diego, California: Fundación de Sordos Hispanos, 2003. 232 pp.

ALMANAK. Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e da Província do Rio de Janeiro para o Anno de 1857. **Instituto Imperial para surdos-mudos de ambos os sexos**. In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério do Império. Rio de Janeiro: 1857. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/almanak/al1857/00000439.html>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

_____. Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e da Província do Rio de Janeiro para o Anno de 1864 – Vigésimo-primeiro anno (Segunda série XIV). **Instituto Imperial para surdos-mudos de ambos os sexos**. In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério do Império. Rio de Janeiro: 1864. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/almanak/al1864/00000096.html>>. Acesso em 29 nov. 2013.

_____. Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e da Província do Rio de Janeiro para o Anno de 1865 – Vigésimo-segundo anno (Segunda série XV). **Instituto Imperial para surdos-mudos de ambos os sexos**. In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério do Império. Rio de Janeiro: 1865. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/almanak/al1865/00000089.html>>. Acesso em 29 nov. 2013.

_____. Administrativo, Mercantil e Industrial do Império do Brazil para o Anno de 1887 – 44º anno (PARTE IV). **Instituto dos surdos-mudos**. In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério do Império. Rio de Janeiro: 1887. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/almanak/al1887/00001376.html>>. Acesso em 01 maio 2014.

ATAS: Congresso de Milão [de] 1880. Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos. v. 2. Rio de Janeiro: INES, 2011.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Pedagogium: templo da modernidade educacional republicana brasileira (1890-1919). In: BASTOS, Maria Helena Camara. **Pro Patria Laboremus**: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). Bragança Paulista: Edusf, 2002, p. 251-350.

BORGES, Angélica. **Ordem no ensino: A inspeção de professores primários na Capital do Império brasileiro (1854-1865)**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. 287f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

BRASIL. **A classificação indicativa na Língua Brasileira de Sinais**. Secretaria Nacional de Justiça. (Org.). [Cartilha] Brasília: SNJ, 2009. 36 p. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/wp-content/uploads/2010/07/Cartilha_libras.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2014

_____. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. v. 2. Anexos. Brasília: INEP, 1987. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002962.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2014.

_____. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/Hist%C3%Bria%20do%20Movimento%20Pol%C3%ADtico%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%AAncia%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891). Presidência da República. Casa Civil**. Rio de Janeiro: Sala das Sessões do Congresso Nacional Constituinte, 1891, 3º da República. [Legislação informatizada]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em 05 maio. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 1.556 de 17 de fevereiro de 1855**. Approva o Regulamento do Collégio de Pedro Segundo. Coleção de Leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro: 1855, Vol. 1, pt. II. p. 80. [Legislação informatizada]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1556-17-fevereiro-1855-558426-publicacaooriginal-79672-pe.html>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

_____. **Decreto nº 2006 de 24 de outubro de 1857**. Approva o Regulamento para os Collegios públicos de instrução secundária do município da Corte. Coleção de Leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro: 1857, Vol. 1, pt II. p. 384 [legislação informatizada]. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2006-24-outubro-1857-558097-publicacaooriginal-78997-pe.html>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

_____. **Decreto nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867**. Approva o Regulamento Provisorio do Instituto dos Surdos-Mudos. Coleção de Leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro: 1867,

Vol. 1, pt II. p. 452 [legislação informatizada]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4046-19-dezembro-1867-554346-publicacaooriginal-72928-pe.html>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. **Decreto nº 5.435, de 15 de outubro de 1873.** Aprova o Regulamento que da nova organização ao Instituto dos Surdos-Mudos. Coleção de Leis do Império do Brasil de 1873. Rio de Janeiro: 1873, vol. 2. p. 797. [Legislação informatizada]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5435-15-outubro-1873-551638-publicacaooriginal-68188-pe.html>>. Acesso em 17 dez. 2013.

_____. **Decreto nº 6.296, de 23 de agosto de 1876.** Supprime o lugar de Inspector de alumnos do Instituto dos Surdos-Mudos. Coleção de Leis do Império do Brasil de 1876. Rio de Janeiro: 1876, vol. 2, pt. II. p. 918. [Legislação informatizada]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6296-23-agosto-1876-549469-publicacaooriginal-64940-pe.html>>. Acesso em 14 fev. 2014.

_____. **Decreto nº 346, de 19 de abril de 1890.** Crêa a Secretaria de Estado dos Negocios da Instrução Publica, Correios e Telegraphos. Coleção de Leis do Brasil. Sala das sessões do Governo Provisorio: 1890, 2º da Republica. v. 1, fasc. IV. p. 641. [Legislação informatizada]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-346-19-abril-1890-513750-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

_____. **Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890.** Aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Coleção de Leis do Brasil. Palacio do Governo Provisorio: 1890, Vol. Fasc.XI. p. 3474. [Legislação informatizada]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

_____. **Decreto nº 3.964, de 29 de março de 1901.** Aprova o regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Diário Oficial da União. Capital Federal: 1901, Seção 1. p. 1527. [Legislação informatizada]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3964-29-marco-1901-503192-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 26 abr. 2014.

_____. **Decreto nº 6.439, de 30 de março de 1907.** Dá novo regulamento ao serviço da Secretaria de Polícia do Districto Federal. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro: 1907, Seção 1. p. 2163. [legislação informatizada]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-6439-30-marco-1907-503105-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 13 maio 2014.

_____. **Decreto nº 6.892 de 19 de março de 1908.** Aprova o Regulamento para Instituto de Surdos-Mudos. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro: 1901, Seção 1. p. 2209. [Legislação informatizada]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900->

1909/decreto-6892-19-marco-1908-501484-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 14 jul. 2014.

_____. **Decreto nº 8.332, de 3 de novembro de 1910.** Approva o Código do Processo Civil e Commercial do Distrito Federal. Diário Oficial da União Rio de Janeiro: 04/11/1910, Seção 1. p. 9200. [Legislação informatizada]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8332-3-novembro-1910-498462-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 19 fev. 2014.

_____. **Decreto Federal 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Casa Civil. Brasília/DF: 23/12/2005, Seção 1. p. 28 [legislação informatizada]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>>. Acesso em 30 jul. 2014.

BRASIL. **Lei nº 23, de 30 de outubro de 1891.** Reorganiza os serviços da Administração Federal. Coleção de Leis do Brasil. Capital Federal: 1891, vol. 1 pt. 1. 3º da Republica. p. 42. [Legislação informatizada]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-23-30-outubro-1891-507888-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 14 set. 2014.

BRASIL. **Lei Federal 12.319 de 1º setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União. Casa Civil. Brasília/DF: 2010, Seção 1 - 2/9/2010. p.1 [legislação informatizada]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12319-1-setembro-2010-608253-publicacaooriginal-129309-pl.html>>. Acesso em 16 jul. 2014.

BRASIL. **Mensagem dirigida ao Congresso Nacional:** Pelo Generalíssimo Manoel Deodoro da Fonseca. In: Center for Research Libraries: global resources network. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1278/000001.html>>. Acesso em 24 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. **Noticia historica dos serviços, instituições e estabelecimentos pertencentes a esta repartição.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898.

BRASIL. **Relatório do Anno de 1856 apresentado a Assembléia Geral Legislativa na 1ª sessão da 10ª legislatura** (públicado em 1857). Instituto dos Surdos-mudos. In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério do Império. Pp. 70 – 72. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1857. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1729/000072.html>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

_____. **Relatório do Anno de 1882 apresentado a Assembléia Geral Legislativa na 3ª sessão na 18ª legislatura** (público em 1883). In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério do Império. Pp. 77 – 79. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1883. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1749/000001.html>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

_____. **Relatório do Anno de 1884 apresentado a Assembléia Geral Legislativa na 1ª sessão na 19ª legislatura** (público em 1885). In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério do Império. Pp. 60 - 61. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1885. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1370/000060.html>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

_____. **Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil em maio de 1891**. In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério da Instrução Pública, Correios e Telegraphos. Pp. 127 - 132. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2303/000130.html>>. Acesso em 17 jul. 2014.

_____. **Relatório (dos anos de 1894 e 1895) apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil**. In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Pp. 221-224. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1895. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1883/000227.html>>. Acesso em 22 jul. 2014.

_____. **Relatório (dos anos de 1902 e 1903) apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil**. In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Pp. 244-248. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1903. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1887/000245.html>>. Acesso em 13 ago. 2014.

_____. **Relatório (dos anos de 1903 e 1904) apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil**. In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Pp. 272-277. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1904. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1900/000276.html>>. Acesso em 13 ago. 2014.

_____. **Relatório (dos anos de 1906 e 1907) apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil**. In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Pp. 136-140. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1903/000251.html>>. Acesso em 31 jan. 2014.

_____. **Relatório (dos anos de 1907 e 1908) apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil.** In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Pp. 92-98. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1908. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1901/000278.html>>. Acesso em 10 mar. 2014.

CAMARGO, Tarciso Alex. **A Revista Educação Physica e a Eugenia no Brasil: (1932-1945).** Santa Cruz do Sul: UNISC, 2010. 149f. Dissertação [Mestrado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2010.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. In: **Anais da V Jornada do Histedbr: Instituições Escolares Brasileiras – história, historiografia e práticas.** Sorocaba, 2006.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Tradução: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FARIA-FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA-FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greice. (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação.** In: Cadernos de Pesquisa, n. 114. Nov. 2001. Pp. 197-223. São Paulo: 2001.

_____. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão** (Coleção Estudos Foucaultianos, 9). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres.** Tradução: Maria Tereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. Ética, sexualidade, política. In: MOTTA, M. B (Org.). **Ditos & Escritos V.** Tradução: Elisa Monteiro e Inês A. Barbosa. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.

_____. Estratégia, poder-saber. Diálogo sobre o poder. Pp. 222 – 305. In: MOTTA, M. B (Org.). **Ditos & escritos IV.** Tradução: Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **A arqueologia do saber.** 7ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves (Campo Teórico). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. **Segurança, território, população:** curso dado no Collège de France (1977-1978) (Coleção Tópicos). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970 (Leituras filosóficas). Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GAMA, Flausino José da Costa. **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos.** Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos. v. 1. Rio de Janeiro: INES, 2011.

INES. **Edital de abertura de concurso público nº 29/2013.** Anexo I – Atribuições do cargo. Rio de Janeiro: Magnus concurso público, 2013. Disponível em: <<http://www.magnusconcursos.com.br/v2/arquivos/anexos/807a47581b90f2ecb99530e2e8091192.pdf>>. Acesso em 15 dez. 2014.

INSTITUTO DOS SURDOS-MUDOS. Aviso de 5 de Fevereiro de 1881: Alteração do Regimento Interno do Instituto dos Surdos-Mudos. In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério do Império. Ministério do Império. **Relatório do Anno de 1881 apresentado a Assembléia Geral Legislativa na 1ª sessão na 18ª legislatura** (publicado em 1882). Instituto dos Surdos-mudos. [Anexo E-1 a E-8]. Rio de Janeiro: 1882 Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1747/000561.html>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KLEIN, Madalena. **A formação do surdo trabalhador:** discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 128f. Dissertação [Mestrado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1983.

_____. **Tecnologias de governo na formação profissional dos surdos.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. 117 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: UFRGS/ PPGEdu, 2003. 117fl.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. **O intérprete de língua de sinais em sala de aula:** experiência de atuação no ensino fundamental. Revista Contrapontos. v. 5. n. 3. p. 353-367. Itajaí: set/dez 2005.

_____. **Intérprete de LIBRAS:** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação/FAPESP, 2009. v. 1. 95p .

LEITE, Tobias Rabello. **Notícia do Instituto dos Surdos-Mudos no Rio de Janeiro.** 89 p. [Acervo Histórico do INES]. Rio de Janeiro: Typografia Universal de E & H Laemmert, 1877.

_____. Relatório do director. In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério do Império. **Relatório do Ano de 1868 apresentado a Assembléia Geral Legislativa na 1ª sessão na 14ª legislatura** (publicado em 1869). Instituto dos Surdos-mudos. [Anexo D 7-1 a D 7-7]. Rio de Janeiro: 1869 Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1695/000260.html>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

_____. Relatório do director. In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério do Império. **Relatório do Ano de 1870 apresentado a Assembléia Geral Legislativa na 3ª sessão na 14ª legislatura** (publicado em 1871). Instituto dos Surdos-mudos. [Anexo E 2-3 a E 2-9]. Rio de Janeiro: 1871 Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1697/000303.html>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

_____. Relatório do director. In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério do Império. **Relatório do Ano de 1871 apresentado a Assembléia Geral Legislativa na 3ª sessão na 15ª legislatura** (publicado em 1872). Instituto dos Surdos-mudos. [Anexo C 2-2 a C 2-12]. Rio de Janeiro: 1872 Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1698/000364.html>>. Acesso 24 fev. 2014.

_____. Relatório do director. In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério do Império. **Relatório do Ano de 1872 apresentado a Assembléia Geral Legislativa na 4ª sessão na 14ª legislatura** (publicado em 1873). Instituto dos Surdos-mudos. [Anexo C3-2 a C3-8]. Rio de Janeiro: 1873. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1700/000498.html>>. Acesso 02 dez. 2013

_____. Relatório do director. In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério do Império. **Relatório do Ano de 1873 apresentado a Assembléia Geral Legislativa na 3ª sessão na 15ª legislatura** (publicado em 1874). Instituto dos Surdos-mudos. [Anexo C 2-3 a C 2-8]. Rio de Janeiro: 1874. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1701/000497.html>>. Acesso em 08 dez. 2013.

_____. Relatório do director. In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério do Império. **Relatório do Ano de 1876 apresentado a Assembléia Geral Legislativa na 1ª sessão na 16ª legislatura** (publicado em 1877). Instituto dos Surdos-mudos. [Anexo D 3-1 a D 3-7]. Rio de Janeiro: 1877 Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1742/000479.html>>. Acesso em: 04 jan. 2014

_____. Relatório do director. In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério do Império. Ministério do Império. **Relatório do Ano de 1878 apresentado a Assembléia Geral Legislativa na 2ª sessão na 17ª legislatura** (público em 1879). Instituto dos Surdos-mudos. [Anexo B 1-1 a B 1-8]. Rio de Janeiro: Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1745/000180.html>>. Acesso em: 07 jan. 2014

_____. Relatório do director. In: Center for Research Libraries: global resources network. Ministério do Império. Ministério do Império. **Relatório do Ano de 1879 apresentado a Assembléia Geral Legislativa na 3ª sessão na 17ª legislatura** (público em 1880). Instituto dos Surdos-mudos. [Anexo E 2-1 a E 2-8]. Rio de Janeiro: 1880. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1746/000221.html>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia. (Orgs.). pp. 11 - 33 **In/exclusão: Nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

LUCHESE, Terciane Ângela. Educação e a perspectiva foucaultiana. In: **Educação & Realidade**. Resenha crítica. Pp. 247-250. Porto Alegre: UFRGS/PPGEdu, jan/jun 2004.

LULKIN, Sérgio Andres. **O silêncio disciplinado: a invenção dos Surdos a partir de representações ouvintes**. Porto Alegre, 2000. 112f Dissertação [Mestrado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com interprete de língua de sinais: relações de poder e (re) criações do sujeito**. Campinas: 2008. 154f. Dissertação [Mestrado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: Unicamp, 2008.

_____. **Posição-Mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional**. Campinas, 2013. 253f. Tese [Doutorado em educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: Unicamp, 2013.

MASUTTI, Mara Lucia; SANTOS, Silvana Aguiar dos. Intérpretes de Línguas de Sinais: uma política em construção. In: QUADROS, Ronice Müller de. (Org.). **Estudos Surdos III**. Pp. 148-167. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. vol. 22, núm. 57, pp. 93-109. Medellín: Universidad de Antioquia/Facultad de Educación. may-ago./2010.

MUSEU IMPERIAL – ARQUIVO HISTÓRICO. **Relatório, em francês, de Ernest Huet, do Instituto de Surdos-Mudos**. [da França ?] a d. Pedro II, imperador do Brasil, sobre a criação do Instituto de Surdos-Mudos no Brasil. Rio de Janeiro, 22/06/1855. Rio de Janeiro, 22/06/1855. Maço 122 - Doc. 6078. 1 fl. Dupla. [Mensagem pessoal] Mensagem recebida por <mimp.arq.historico@museus.gov.br>. Em 25 fev. 2014.

MUSEU IMPERIAL – ARQUIVO HISTÓRICO. **Início do texto do diário de D. Pedro II**. [Transcrição]. V. 3. Viagem à Costa Leste. 2ª parte. Pernambuco, 19/11/1859 a 23/12/1859. Disponível em: <http://www.museuimperial.gov.br/images/stories/imagens_museu/PDF/Diarios-imperador/vol03.pdf>. Acesso em 29 abr. 2014.

NANTES, Janete de Melo; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. O intérprete de língua de sinais na perspectiva da educação inclusiva: uma análise do discurso do educando surdo sob o olhar foucaultiano. In **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. VI Congresso Brasileiro multidisciplinar de educação especial. pp.190-201. Londrina: UFGD, 08 a 10 nov. 2011.

NANTES, Janete de Melo. **A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos**: o cuidado de si e do outro. Dourados, 2012. 103 f. Dissertação [Mestrado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2012.

NTE. Nucleo de Tecnologia em Educação. **Diversidade na escola favorece socialização dos estudantes**. Dourados/MS: 12. Abr./2011. Notícia virtual. Disponível em <<http://ntedouradosms.blogspot.com.br/2011/04/diversidade-na-escola-favorece.html>>. Imagem disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/images/stories/noticias/2011/libras2.jpg>>. Acesso em 17 de nov. 2014.

PAGURA, Reynaldo José. **A interpretação de conferências**: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. DELTA, vol. 19, nº spe, p.209-236, 2003.

_____. **A interpretação de conferências no Brasil:** história de sua prática profissional e a formação de intérpretes brasileiros. São Paulo: 2010. 231f. Tese [Doutorado em Educação]. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários do Inglês. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **Histórias de Vida Surda:** Identidades em questão. Porto Alegre, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

_____. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). In: **Educação Temática Digital** - ETD. Artigo. Processos Tradutórios, Línguas de Sinais e Educação Grupo de Estudos e Subjetividade Campinas. v.7, n.2, p.136-147, jun. 2006. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/viewFile/1636/1484>>. Acesso em 12 de abr. 2014.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC/SEESP, 2004.

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. In: **Tempo Social.** Rev. Sociol. p. 67-82. São Paulo: USP, out. 1995.

_____. A história do presente em Michel Foucault. In: **Anais do XVIII Encontro Regional de História** – O historiador e seu tempo. ANPUH/SP – UNESP/Assis, 24 a 28 de julho de 2006. Cd-rom.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. **História do povo surdo em Porto Alegre:** imagens e sinais de uma trajetória cultural. Porto Alegre: 2004. 156f. Dissertação [Mestrado em Educação]. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 19ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

ROCHA, Solange Maria da. **O INES e a educação de surdos no Brasil.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: INES, dez. 2008.

_____. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961).** Rio de Janeiro, 2009. 160f. Tese [Doutorado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: PUC, 2009.

ROSA, Andréa da Silva. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete.** Campinas, 2005. 205f. Dissertação [Mestrado em Educação]. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: Unicamp, 2005.

RUSSO, Angela. **Intérprete de língua brasileira de sinais: uma posição discursiva em construção.** Porto Alegre, 2010. 133f. Dissertação [Mestrado em Educação]. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 133p. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

SANTANA, Antônio Samarone de. **Dicionário biográfico de médicos de Sergipe: séculos XIX e XX.** Aracaju: Academia Sergipana de Medicina, 2009. Disponível em: <<http://linux.alfamaweb.com.br/asm/dicionariomedico/fichascatalogaficas.php>>. 2 de jul. 2014.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. **Intérpretes de Língua de Sinais: um estudo sobre as identidades.** Florianópolis, 2006. 198f. Dissertação [Mestrado em Educação]. Programa de Pós Graduação em Educação. UFSC, Florianópolis, 2006. 198p.

_____. **Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: Uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010.** Florianópolis, 2013. 313f. Tese [Doutorado em Educação]. Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: UFSC, 2013.

SARAIVA, Kátia. **Outros Tempos, Outros Espaços: internet e educação.** Porto Alegre: 2006. Tese [Doutorado em Educação]. 275f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa.** p. 32–55. [s.l.]: Tempo, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>>. 2 nov. 2014.

SILVA, Antonio Joaquim de Moura e. **Surdos-Mudos capazes de articular e meios práticos de lhes dar a palavra e, com ella, o ensino.** 19p. Relatório apresentado ao Director do Instituto dos Surdos-Mudos. [Biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos]. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1896.

SKLIAR, Carlos. Uma Perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos. In: **Educação e Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial, Cadernos de Autoria, p. 105 - 153. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.24, n.2, jul./dez., 1999. p. 15 - 32.

_____. (ORG.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOFIATO, Cássia Geciauskas. **Do desenho à litografia: a origem da língua brasileira de sinais**. Campinas, 2011. 290f. Tese [Doutorado em Educação]. Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas. SP: UEC, 2011.

REILY, Lucia Helena. “Companheiros de infortúnio”: a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 48. p. 625 - 812. set.-dez. 2011.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: Vestígios Culturais não Registrados na História. Florianópolis: 2008. 176f. Tese [Doutorado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis: UFSC, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.79 - 91.

_____. Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades. In: **Cadernos de Educação**. p. 83-94. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, set. /dez. 2009.

_____. É preciso ir aos porões. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 50. p. 267 – 492. Maio/ago. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. In: **Educ. Soc.** vol. 28, n. 100. p. 947-963. Campinas: Especial, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

VIEIRA, Joaquim José Menezes de. **Almanak do amigo dos surdos-mudos**. v. 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/almanak/al1889/00001441.html>>.

ANEXOS

ANEXO A: Abaixo-assinado dos funcionários do INES - 1906

Ilmo. Sr. Dr. Director do Instituto
Nacional de Surdos e Mudos.

Como requerem, sendo esta pe-
tição entregue ao escriptorio.
Rio, 23 de Março 1906

Amil Schrey

Nós abaixo assignados, empregados
de nomeação de V. S., vimos muito
respeitosamente pedir que V. S.
providencie no sentido de ser
nossa folha remettida no dia 1.^o
de cada mez, attendendo á
demora que ella tem em per-
correr os tramites legais, a fim
de que possamos receber os nossos
vencimentos sem grandes delon-
gas, visto como temos compro-
missos iradiaveis á satisfazer,
sob pena de passarmos por
vezames de que não somos
culpados.

Confiadados na justiça que sem-
pre tem presidido os actos de
V. S. esperamos ser attendidos.

Rio, 23 de Março de 1906.

Manuel José de Moraes e Amorim

Joaquim José Ribeiro Lima

Empléto Valle Cayus

Ryematoz José A. Nova

João Soares

João Augusto de Amaral

.ANEXO B: Solicitação da 14ª Circunscrição Policial – 1907

Of. 16 Delegacia da 14ª Circunscrição Policial
7 de Janeiro de 1907

Exmo. Sr. Dr. Director do Instituto
do Surdo-Mudo.

Formando-se preciso para a ins-
tancia de um requerito que corre por
esta delegacia tomar por termo as de-
monstrações de uma Surda-Muda sollicito que
vos dignes providenciar no sentido de
comparar nesta Delegacia um senhor
Professor desse Instituto, amanhã ás 11
horas da manhã.

Saudações

O Delegado,
F. B. S. P.

ANEXO C: Solicitação da 3ª Delegacia de Polícia - 1907



3.ª Delegacia Auxiliar da Polícia do
Distrito Federal

N. 84

Em 17 de Janeiro de 1907

Senhor Ministro de Estado dos Negócios
Externos

*Em 17 de Janeiro de 1907
Senhor Ministro de Estado dos Negócios
Externos*

Solcito-vos as necessárias
providências, no sentido de que me des
pograssem de um estabelecimento, campo
com no dia 22 de Fevereiro, os Choros
do Rio, na Delegacia do 3.º Circunscrição
Mebaur, para a sua de Comandante
Maurício, antigo de Porto, que de seu
como intérprete as negociações de um
Estado e sua de

Sua
C. J. Kellegato - Juiz de Paz

Atenciosamente
C. J. Kellegato - Juiz de Paz