

PEDRO HENRIQUE WITCHS

GOVERNAMENTO LINGUÍSTICO EM EDUCAÇÃO DE SURDOS

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO
DO *SURDUS MUNDI* NO SÉCULO XX





Arte da capa por Daniel Pedrotti Kohl
dpedrotting@gmail.com
Porto Alegre, Brasil, 2018.

Fotografia por Zohre Nemati
unsplash.com/@zohre_nemati
Louisiana, USA, 2017.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PEDRO HENRIQUE WITCHS

GOVERNAMENTO LINGUÍSTICO EM EDUCAÇÃO DE SURDOS:
práticas de produção do *Surdus mundi* no século XX

São Leopoldo

2018

Pedro Henrique Witches

GOVERNAMENTO LINGUÍSTICO EM EDUCAÇÃO DE SURDOS:
práticas de produção do *Surdus mundi* no século XX

Tese de Doutorado apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

São Leopoldo

2018

W819g Witches, Pedro Henrique.
 Governo linguístico em educação de surdos: práticas de
 produção do *Surdus mundi* no século XX / Pedro Henrique
 Witches. – 2018.
 208 f. : il. ; 30 cm.

 Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos,
 Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2018.
 “Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes.”

 1. Surdos - educação. 2. Surdez. 3. Governo
 linguístico. 4. Subjetivação. I. Título.

CDU 376.33

Pedro Henrique Witches

GOVERNAMENTO LINGUÍSTICO EM EDUCAÇÃO DE SURDOS:
práticas de produção do *Surdus mundi* no século XX

Tese de Doutorado apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andrea Benvenuto
École des Hautes Études en Sciences Sociales - EHESS

Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aos com vontade de saber.

AGRADECIMENTOS

A escrita desta Tese envolveu a prática da *philia*, que é o exercício de querer “para alguém o que se pensa de bom, e por sua causa e não pelas nossas próprias, e assim estar inclinado, tão tempo quanto puder, fazer tais coisas por ele” (ARISTÓTELES, 1964, p. 162). Essa prática esteve presente em minha formação acadêmica de uma maneira tão orgânica que é inevitável agradecer aos que direta e indiretamente contribuíram com o trabalho. Tal forma de conduzir a vida acadêmica com doses de gentileza e de cuidado ao outro — uma bolha que oferece fôlego num tempo em que competição e individualismo constituem sua própria atmosfera — foi-me constantemente ensinada pela Profa. Maura, minha orientadora e mentora. Sua competência, rigurosidade, agilidade de raciocínio e visão ampliada de mundo em nada afetam a sensibilidade com a qual se relaciona com os outros. Sou imensamente grato e orgulhoso por ter sido orientado por ela não apenas no que diz respeito à Tese, mas a tudo o que está relacionado à minha formação acadêmica, da Iniciação Científica na Licenciatura à conclusão do curso de Doutorado. Com ela, aprendi não apenas a fazer pesquisa ou a ser professor, mas também toda uma forma de se colocar diante das coisas para vê-las sob outros ângulos e ter outras percepções. Talvez esta vida não seja suficiente para agradecê-la por todo o seu incentivo e pelo grande investimento que percebo ter feito em mim.

Do mesmo modo, meu agradecimento se estende aos professores que examinaram esta Tese e contribuíram significativamente com a sua elaboração. Cada um deles foi eleito e convidado para compor a banca examinadora com base em critérios rigorosos que estão relacionados às especificidades temáticas que interpelaram o desenvolvimento da pesquisa. Eles respondem também por cada uma das quatro disciplinas que abastecem a investigação do campo educacional contida na Tese: a Filosofia, a História, a Linguística e a Sociologia. Portanto, meu muito obrigado à Profa. Dra. Andrea Benvenuto, ao Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva, à Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch e ao Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva. A leitura que fizeram do meu trabalho, seus apontamentos, sugestões e correções a ele, constituem um ato de generosidade comprometido com a produção do conhecimento.

Durante a realização do estágio de pesquisa em Portugal, tive o privilégio de ser coorientado pela Profa. Dra. Orquídea Coelho na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. O estudo que empreendi, sob o seu total apoio e do seu grupo, contribuiu para a ampliação do meu olhar sobre a materialidade aqui analisada. Só tenho a agradecer à Profa. Orquídea pela sua imensa generosidade. Assim como minha orientadora, ela investiu em minha formação, possibilitando que eu ampliasse meus horizontes teóricos,

profissionais e até mesmo políticos; confiou em minha competência e me desafiou a ir além do que eu planejava, permitindo um máximo aproveitamento daquela cooperação internacional. Essa relação acadêmica gerou muitos frutos, mas sobretudo fortaleceu um laço que estou determinado a manter apertado entre os nossos grupos de investigação em Educação de Surdos.

No que diz respeito aos grupos, meu mais sincero agradecimento ao Coven, grupo de orientação que partilha comigo a trajetória de *aprendiz de feiticeiro*. Muitas pessoas que o compõem já concluíram suas formações, mas permaneceram de algum modo colaborando com o desenvolvimento do meu trabalho. Meu muito obrigado, portanto, aos colegas Amanda Foza, Andrei Pizolati, Carine Loureiro, Daniella Martins, Daniela Pensin, Deise Enzweiler, Graciele Kraemer, Janaina Bolson, Jaqueline Cruz, Juliana Ottonelli, Juliane Morgenstern, Júlia Szulczewski, Patrícia Gräff, Peterson Costa, Priscila Ebling, Raquel Fröhlich, Rute Dalmina, Tatiana Rech, Vanessa Mello, Vera Marostega, Virgínia Zilio, Vitória Witches e Yuri Silveira. Do mesmo modo, agradeço aos colegas do Grupo de Apoio ao Trabalho Acadêmico (GAT@), com quem tive a honra de conviver e trabalhar em Portugal: Andréa Silveira, Bruno Mendes, Kamilla Pedroso, Fátima Correia, Maria José Mata, Nazia Nhongo, Raquel Monteiro e Sara Pinho. Quatro outras colegas também devem ser agradecidas pelas suas contribuições tanto na esfera acadêmica quanto fraterna: Antônia Neves, Eliane Vieira, Débora Freitas e Renata Scherer. Sou muito grato pelo carinho, pelos momentos de estudo e pelas situações de trabalho em equipe, mas sobretudo pelas conversas inteligentes que temos quando nos encontramos.

Outros dois grupos de pesquisa se misturam aos mencionados anteriormente e merecem agradecimento: o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão e o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos. Ambos são formados por professores pesquisadores que me inspiram, são referências que sustentam esta Tese e me ensinaram em diversos momentos da formação acadêmica. Meu muito obrigado, então, aos professores Adriana Thoma, Alfredo Veiga-Neto, Betina Guedes, Betina Schuler, Cátia Fronza, Carlos Noguera-Ramírez, Deise Szulczewski, Dora Marín-Díaz, Elí Fabris, Kamila Lockmann, Liliane Giordani, Lucyenne Vieira-Machado, Lodenir Karnopp, Madalena Klein, Márcia Lunardi-Lazzarin, Maria Cláudia Dal'Igna, Morgana Hattge, Rejane Klein, Roberto Silva, Roseli Machado, Tatiana Lebedeff e Viviane Klaus. Agradeço também a outros professores pelo cuidado que tiveram com a minha formação acadêmica, alguns ainda no tempo da Licenciatura e outros durante o Mestrado e o Doutorado. Dentre eles: Berenice Corsetti, Danilo Streck, Edla Eggert, Eliane Schlemmer, Gelsa Knijnik, Janira Silva, Juliana Chaves, Luciane Graziottin, Luís Henrique Sommer e Vânia Chiella. Um agradecimento especial à Professora Mirian Dazzi, que sempre se interessou pelo meu trabalho e me brindou com suas inúmeras pérolas de sabedoria. A ela, *merci beaucoup*.

Agradeço ao Instituto Nacional de Educação de Surdos por abrir as portas do seu incrível Acervo Histórico, sem o qual não seria possível a realização desta Tese. Sou muito grato por todo o apoio da Profa. Dra. Solange Rocha no trato com o material e por orientar meu trajeto em um labirinto de documentos que evidenciam a história dessa instituição tão importante para a educação nacional, assim como também pelo apoio do pessoal do Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico e da Divisão de Estudos e Pesquisas do Instituto. Obrigado ao querido Ramon Linhares por considerar que a minha investigação fosse interessante para o Instituto.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa integral com a qual pude me dedicar exclusivamente ao Doutorado, mas sobretudo agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos por destinar tal benefício a mim. Nesse âmbito, é inevitável agradecer ao incansável trabalho desenvolvido pela Secretaria Compartilhada da Pós-Graduação da Escola de Humanidades. Portanto, muito obrigado às secretárias Loinir Nicolay e Caroline Azambuja, bem como à Márcia, Saionara, Maristela, Luciane, Christina e Raisa. Nessa dimensão, agradeço também à Unisinos, instituição que acolheu minha formação desde o início da Graduação ao fim do Doutorado, a qual admiro pela competência de seus professores e por todas as oportunidades disponibilizadas aos seus alunos.

Muito obrigado aos amigos que proporcionaram momentos de descontração inteligente em meio à rotina acadêmica e que torceram por mim a cada desafio enfrentado ao longo desses anos: Budha, Daniel, Giba, Glau, Lipe, Lucas, Pâm, Ricci, Rose, Thiago, Vanessa e Virgínia. Amigos que fiz nas aulas de Artes e de Literatura dos tempos de escola, em acampamentos escoteiros, nos corredores da universidade, no ponto de ônibus ou do outro lado do Atlântico.

Por fim, meu eterno agradecimento à minha família pelo amparo, pela compreensão e principalmente por terem oportunizado que eu tivesse contato, desde cedo, com as mais diversas possibilidades de conhecer, ao me ensinarem sobre este e outros mundos. Aos meus pais, Mauricio e Marcia, à minha irmã Vitória, à minha avó Leonir e à minha tia Miriam, muito obrigado por cada viagem que fizemos, por cada exposição que visitamos, por cada filme que assistimos, por cada livro sobre o qual conversamos depois de ler. Sem dúvidas, foram eles que despertaram a curiosidade que me anima a olhar para além de mim mesmo. Grato, porque “voltar o olhar para fora gera um vínculo social melhor do que imaginar que os outros estão refletidos em nós mesmos” (SENNET, 2012, p. 333).

A todos estes e muitos outros, meu mais sincero muito obrigado.

*A linguagem é o instrumento essencial da recusa humana
de aceitar o mundo tal como é.*

— George Steiner (2002, p. 252, itálico do autor)

RESUMO

Ao partir do conceito de *matriz de experiência* para realizar uma leitura da surdez, a Tese apresenta uma análise dos modos pelos quais os surdos são linguisticamente conduzidos. Para tanto, faz uso de um conjunto de documentos mantidos pelo Acervo Histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos que datam do período entre 1909 e 1989. Sob a perspectiva de autores do campo dos Estudos Foucaultianos e dos Estudos Surdos em Educação, bem como da História Social da Língua e da Política Linguística, utiliza os conceitos de *governamento* e de *subjetivação* como ferramentas analíticas. Com base na análise do material, foi possível distinguir práticas de governo linguístico em duas caracterizações do comportamento linguístico dos surdos: as condutas linguísticas almejadas e as condutas linguísticas abjetas. A partir de cada dessas caracterizações, foram identificadas práticas de exercício do governo linguístico que tinham, como finalidade, o desenvolvimento da nacionalidade nos surdos. Essas práticas foram distribuídas por três composições da educação de surdos: o currículo, a formação de professores e as práticas pedagógicas. Diante disso, defende-se a tese de que tais práticas operam na produção de uma subjetividade surda com características universais, o *Surdus mundi*, que, embora possa utilizar uma língua de sinais e esteja orientada a uma tendência cosmopolita de ser surdo, abarca em si a potência de ser governada também pelo uso de línguas orais ainda que em sua modalidade escrita. A tese contribui para que se pense não apenas nos aspectos do governo linguístico na educação de surdos, como também na educação de qualquer indivíduo, e permite o fomento de discussões nas áreas da Educação e da Linguística.

Palavras-chave: Educação de surdos. Surdez. Língua. Governo. Subjetivação.

RESUMO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS



Acessível por código QR ou pelo endereço https://youtu.be/9NXA_zLLgGM.

WITCHS, Pedro Henrique. **Governo linguístico em educação de surdos**: práticas de produção do *Surdus mundi* no século XX. 2018. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

ABSTRACT

Starting from the *matrix of experience* concept to do a reading of the deafness, this doctoral dissertation presents an analysis of the ways in which the deaf are linguistically conducted. Within this aim, it uses a set of documents maintained by the Historical Collection of the National Institute of Deaf Education and that date back to the period between 1909 and 1989. From the perspective of authors in the fields of Foucaultian Studies and Deaf Studies in Education, as well as the Social History of Language and the Linguistic Policy, this dissertation makes use of the concepts of *government* and *subjectivation* as analytical tools. Based on the material analyzed, in this sense it was possible to distinguish linguistic government practices in two kinds of the deaf 's linguistic behavior: the desired language behavior and the abject language behavior. From each of the two behavior, practices of linguistic government were identified that had, as a purpose, the development of the nationality in the deaf. These practices were distributed in three compositions of the deaf education: the curriculum, the teacher training and the pedagogical practices. In view of this, it is argued that such practices operate in the production of a deaf subjectivity with universal characteristics of a linguistic behavior, the *Surdus mundi*, that, although it can use a sign language and is oriented to a cosmopolitan tendency to be deaf, covers in itself the possibility of be conducted also by the use of the oral languages although in its written modality. The doctoral dissertation contributes to thinking not only of the aspects of linguistic government in deaf education, but also in the education of any individual, and allows the promotion of discussions in the areas of Education and Linguistics.

Keywords: Deaf education. Deafness. Language. Government. Subjectivation.

RESUMEN

Partiendo del concepto de *matriz de experiencia* para realizar una lectura de la sordera, la Tesis presenta un análisis de los modos por los cuales los sordos tienen sus conductas lingüísticas conducidas. Para ello, hace uso de un conjunto de documentos conservados por el Archivo Histórico del Instituto Nacional de Educación de Sordos que datan desde el año 1909 hasta 1989. Bajo la perspectiva de autores del campo de Estudios Foucaultianos, de Estudios Sordos en Educación y de la Historia Social de la Lengua y de la Política Lingüística utiliza los conceptos de *gobierno* y de *subjetivación* como herramientas analíticas. Con base en el análisis de los documentos, fue posible distinguir prácticas de gobierno lingüístico en dos grupos de caracterizaciones del comportamiento lingüístico de los sordos: las conductas lingüísticas anheladas y las conductas lingüísticas abyectas. A partir de cada una de las caracterizaciones, se identificaron prácticas de ejercicio del gobierno lingüístico que tenían, como finalidad, el desarrollo de la nacionalidad en los sordos. Esas prácticas fueron distribuidas por tres elementos de la educación de sordos: el currículo, la formación de profesores y las prácticas pedagógicas. En este sentido, se defiende la tesis de que tales prácticas operan en la producción de una subjetividad sorda con características universales, el *Surdus mundi*, que, aunque pueda utilizar una lengua de señas y esté orientada a una tendencia cosmopolita de ser sordo, abarca en sí la potencia de ser gobernada también por el uso de lenguas orales, aunque en su modalidad escrita. La tesis no sólo contribuye en el debate de los aspectos del gobierno lingüístico en la educación de sordos, sino también en la educación de cualquier individuo y fomenta las discusiones en las áreas de la Educación y de la Lingüística.

Palabras-clave: Educación de sordos. Sordera. Lengua. Gobierno. Subjetivación.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Material empírico.....	62
Quadro 2 – Documentos da gestão Lacerda.....	69
Quadro 3 – “Vamos falar”.....	71
Quadro 4 – Saber estatístico sobre surdos.....	73
Quadro 5 – Revista do INSM.....	76
Quadro 6 – A importância da linguagem para a criança surda.....	80
Quadro 7 – Campanha para Educação do Surdo Brasileiro.....	81
Quadro 8 – Abertura da Conferência Nacional de Professores para Surdos.....	82
Quadro 9 – Manual de Educação da criança surda.....	83
Quadro 10 – O escritor surdo.....	84
Quadro 11 – Objetivos da educação de surdos no século XX.....	140
Quadro 12 – Organização do ensino.....	143
Quadro 13 – Educação pré-escolar de surdos.....	146
Quadro 14 – Classificação de surdos para distribuição em cursos.....	150
Quadro 15 – Cursos de formação de professores de surdos.....	155
Quadro 16 – Como educar surdos.....	160
Quadro 17 – A condução pela língua escrita.....	164
Quadro 18 – A presença do gesto no século XX.....	168
Quadro 19 – O governo próprio do surdo.....	175

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASL	American Sign Language
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODA	Child of Deaf Adult
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
D. A.	Deficiente auditivo
DDHCT	Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico
DIESP	Divisão de Estudos e Pesquisas
GEPI	Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão
GIPES	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos
INDL	Inventário Nacional de Diversidade Linguística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSM	Instituto Nacional de Surdos-Mudos
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
KODA	Kid of Deaf Adult
LIBRAS	Lingua Brasileira de Sinais
NERDA	Not Even Related to a Deaf Adult
NUPPES	Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos
PSD	Partido Social Democrático
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SEESP/MEC	Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
SODA	Sibling of a Deaf Adult
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO: A SURDEZ COMO UMA MATRIZ DE EXPERIÊNCIA	19
CAPÍTULO 1: SABERES SOBRE A SURDEZ E OS SURDOS EM EDUCAÇÃO ..	31
1.1 ANORMAL E CULTURAL: A DUPLA FACE DA SURDEZ	36
1.2 NO ACERVO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS BRASILEIROS	58
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE DO MATERIAL	85
CAPÍTULO 2: GOVERNAMENTO DOS SURDOS PELO USO DA LÍNGUA	92
2.1 SURDEZ NA ÓTICA DA HISTÓRIA SOCIAL DA LÍNGUA	104
2.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE EDUCAÇÃO DE SURDOS	111
2.3 GOVERNAMENTO LINGUÍSTICO E SUBJETIVAÇÃO	121
CAPÍTULO 3: MODOS LINGUÍSTICOS DE SER SURDO NO SÉCULO XX	135
3.1 GOVERNAMENTO LINGUÍSTICO NO ESPAÇO-TEMPO ESCOLAR	139
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O GOVERNAMENTO LINGUÍSTICO ..	154
3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE GOVERNAMENTO LINGUÍSTICO	159
CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	174
REFERÊNCIAS	179
MATERIAL EMPÍRICO	201
APÊNDICES	204

APRESENTAÇÃO

Sobre a educação de surdos, o que é possível dizer que ainda não foi dito? Tratando-se de um assunto tão específico, tão recortado como esse, como posso contribuir para a expansão do que se conhece a respeito dele? Ainda que muitas pessoas estejam distantes dessa temática e que qualquer comentário básico sobre ela possa soar como uma grande novidade para alguns, parece-me desafiador desenvolver, na segunda década do século XXI, uma Tese que verse sobre um saber que tem sido tão densamente produzido desde o século XVI e reelaborado como conhecimento no auge da Modernidade. Convinha, então, encontrar uma resposta para esses questionamentos, na tentativa de conhecer o máximo do que já foi dito sobre o campo. Foi justamente ao olhar para o que há escrito sobre a educação de surdos que percebi que o seu foco esteve constantemente centrado no uso da língua ou na suposta falta de um sistema de comunicação capaz de expressar o pensamento ou de desenvolver as condições para o pensamento, uma vez que se atribuía ao domínio da fala a capacidade de raciocinar.

Os usos que os surdos fazem da língua — e não apenas eles, mas todos os envolvidos em sua educação — compõem o cerne de um empreendimento moderno. Ao *serem convidados* a fazer parte da Modernidade, os surdos passaram a ter a sua conduta dirigida; e, para que isso pudesse ser feito, foi preciso primeiro regular a forma como se comunicam. Apropriar-se dessa forma e, as vezes, fazer uso dela para lhes ensinar outra, compreende os esforços para torná-los parte integrante de um grupo maior de usuários de uma língua. Proponho entender essas ações como uma substância que mobiliza, dentre outras coisas, o próprio desenvolvimento de políticas linguísticas, mas não apenas isso. Assumo que as práticas de condução das condutas linguísticas possíveis de serem observadas no campo da educação de surdos agem também a nível do modo como os surdos se posicionam no mundo em relação a si mesmos.

De modo a tentar traduzir essas práticas, conferindo a elas um recorte analítico, adjectivei como *linguístico* o conceito foucaultiano de *governamento*, transformando-o em minha principal ferramenta de análise ao mesmo tempo em que sua constituição passaria a ser o meu objeto de pesquisa. Com essa elaboração, e a partir de um conjunto de documentos do Acervo Histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)¹, construí o seguinte problema:

¹ Esse conjunto compreende manuais de educação de surdos, relatórios de trabalho e estatísticos, revistas e reportagens sobre a educação de surdos, e são melhor caracterizados no capítulo 1.

*Como se constituiu o governo linguístico em educação de surdos
no contexto brasileiro do século XX?*

Diante dessa pergunta, necessitei lançar mão de um olhar atento e interessado para a história. Tradicionalmente, a história da educação de surdos é sistematizada em duas ou três grandes tendências, ideologias que orientam os métodos educativos para surdos e que se voltam aos usos que os surdos fazem da língua: o *oralismo*; a *comunicação total*, às vezes incluída nessa sistematização; e o *bilinguismo*. Para dar conta de minhas inquietações de pesquisa, precisei dissecar essas tendências de um modo que fosse possível ver do que elas são feitas. Passei, então, a detalhar saberes, estratégias, procedimentos e técnicas, todo um conjunto de práticas que sustenta essas tendências, de modo que fosse possível observar recorrências, desvios e rupturas na educação de surdos do contexto brasileiro do século XX.

Dito isso, meu principal objetivo, com esta Tese, foi *analisar modos pelos quais os surdos são linguisticamente conduzidos*. Nesse sentido, importa advertir que este texto não apresenta novidades quanto ao seu domínio histórico. As fontes documentais utilizadas como material empírico, para o desenvolvimento da pesquisa aqui descrita, não estavam intocadas a espera de, por mim, serem *descobertas*; as ferramentas-conceituais selecionadas para operar sobre a análise estão presentes em outros estudos; e os temas que aparecem no decorrer do texto, se vistos de maneira isolada, podem suscitar, no leitor, a pergunta pela inovação. Entretanto, o olhar depositado sobre essa materialidade, a leitura da temática e o exercício de interpretação, resultante de articulações antes não feitas, talvez seja o que possa oferecer a contribuição que almejo com este trabalho.

Afirmo isso, porque a Tese trama discussões oriundas de quatro disciplinas que abastecem o pensamento educacional nela contido: a Filosofia, a História, a Linguística e a Sociologia. É possível interpretá-la, portanto, como uma Tese interdisciplinar ou, talvez, transdisciplinar, em Educação. Especificamente, faço questão de reforçar, trata-se de um trabalho em Educação de Surdos — campo de atuação profissional e território de investigação no qual constituo-me como professor e pesquisador. Além disso, a maneira como a Tese foi estruturada compõe o exercício hermenêutico sobre seu texto. Seus três capítulos representam um tripé para o sustento da leitura que faço sobre a surdez; eles fazem alusão a cada um dos três eixos, os saberes sobre a surdez e os surdos, as normativas que regulam os comportamentos

desse sujeitos e os modos de ser surdo, que, correlacionados entre si, permitem analisar a surdez como uma *matriz de experiência* (FOUCAULT, 2010).

Deste modo, o primeiro capítulo, após a Introdução, abarca uma discussão acerca de saberes sobre a surdez e os surdos no âmbito da Educação. Nele demonstro como, por cenas da história da educação de surdos, métodos educativos, tendências filosóficas e epistemológicas foram paulatinamente fundamentando o trabalho educacional sobre os surdos e, junto com isso, delineando os contornos do que se convencionou como surdez e surdo. No mesmo capítulo, também descrevo os procedimentos metodológicos empreendidos para a realização da pesquisa aqui apresentada, bem como apresento o material empírico analisado, composto por documentos sobre a educação de surdos que abarcam um período de 80 anos do século XX compreendido entre 1909 e 1989.

O segundo capítulo articula questões relacionadas à normatividade dos comportamentos linguísticos dos surdos, possíveis de serem observadas na superfície do que pode ser denominado como políticas linguísticas de educação de surdos. Para tanto, mobilizo discussões oriundas e possibilitadas pelos campos da História Social da Língua e da Política Linguística que, articulados a uma perspectiva teórico-metodológica foucaultiana, permitiram forjar o *governo linguístico* não apenas como parte do objeto a ser estudado, mas também como uma ferramenta conceitual que opera sobre a análise. Nesse capítulo, demonstro como a língua opera, em uma posição de destaque, em práticas de fortalecimento da identidade nacional, sobretudo nos indivíduos que escapam do alcance da língua oficial por razão de critérios audiológicos.

O terceiro capítulo, a partir da articulação dos dois anteriores, envolve a análise das práticas de governo linguístico em educação de surdos no Brasil no contexto do século XX. Dada a potência do conceito-ferramenta utilizado para essa análise, foi possível identificar não apenas modos de conduzir os usos que os surdos fazem da língua, mas também um delineamento de modos linguísticos de ser surdo naquele século. Para tanto, distingo as práticas de governo linguístico a partir de duas caracterizações históricas das condutas linguísticas dos surdos: as almejadas e as abjetas. A partir de cada uma delas, identifiquei um conjunto de práticas de exercício desse tipo de governo, distribuído por três composições da educação de surdos: seu currículo; a formação de seus professores; e as suas práticas pedagógicas².

² Minha percepção sobre essas composições pode ter sido direcionada para que eu as enxergasse dessa forma, devido à minha formação acadêmica na pós-graduação ter acontecido em uma linha de pesquisa denominada *Formação de professores, Currículo e Práticas pedagógicas*.

Por fim, em minhas considerações finais, defendo a tese de que *o empreendimento educacional que possibilitava a produção da nacionalidade a partir do governo linguístico na educação de surdos tem, como efeito, o fortalecimento da desterritorialização da surdez, percebido na constituição de condutas linguísticas surdas com características universais*. A partir da análise que me permite defender essa tese, observo o anúncio da formação do *Surdus mundi*, que é a figura de um sujeito surdo universal que, embora possa utilizar a língua de sinais de cada país com suas marcas de regionalidade e esteja direcionado a uma tendência cultural cosmopolita de ser surdo, abarca em si a potência de ser conduzido também a partir de línguas orais nacionais mesmo que apenas em sua modalidade escrita.

INTRODUÇÃO
A SURDEZ COMO UMA MATRIZ DE EXPERIÊNCIA

A cada época, os contemporâneos estão [...] tão encerrados em discursos como em aquários falsamente transparentes, e ignoram que aquários são esses e até mesmo o fato de que há um. (VEYNE, 2011, p. 25)

A realização da pesquisa apresentada nesta Tese foi movida, principalmente, pela vontade de contribuir com a expansão, mesmo que de alguns milímetros, das fronteiras do conhecimento. O modo como pretendi fazer isso compreendeu o esforço para tornar visíveis alguns desses discursos que Paul Veyne (2011) comparou a aquários falsamente transparentes. Entretanto, no decorrer deste trabalho, descrevo não apenas o que está em um domínio discursivo. Minha análise, que se aproxima da perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Foucaultianos em Educação, considerou o domínio das práticas de maneira sistemática, ou seja, abarcou o eixo do saber (as práticas discursivas), do poder (as relações com os outros) e da ética (as relações do sujeito consigo mesmo).

À medida que a noção de *episteme*, no conjunto da obra foucaultiana, é englobada pela noção de *dispositivo* e, posteriormente, pela de *prática*, a análise do discurso, de acordo com Edgardo Castro (2009, p. 117) “começará a entrelaçar-se cada vez mais com a análise do não discursivo”. Isso implica minha escolha por não fazer distinção, neste trabalho, entre o conceito de *práticas discursivas* e o de *práticas não discursivas*. Ainda que, em nível de detalhamento, tal distinção seja possível, optei por utilizar o conceito de *práticas* por entender que, devido ao seu caráter sistemático na obra foucaultiana, as práticas podem ser entendidas como a racionalidade ou a regularidade que constitui uma experiência ou um pensamento (CASTRO, 2009). As práticas que visibilizei, nesta Tese, estão relacionadas a uma experiência em particular; uma que possibilita a descrição e a produção de um tipo de pessoa.

Tenho tentado analisar as práticas relacionadas à surdez, entendendo-a como uma experiência (WITCHES; LOPES, 2015). Refiro-me a essa noção específica de experiência que está relacionada a uma elaboração propriamente foucaultiana e passa a ser assumida como uma forma histórica de subjetivação. Desde essa perspectiva, pensar a surdez significa entender que, a partir dela, é possível fazer e dizer coisas sobre determinados indivíduos que a ela são relacionados. A subjetivação, nesse sentido, é pensada como “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que [...] não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (FOUCAULT, 2006, p. 262). Assumida como uma experiência, a surdez pode ser entendida como uma forma de constituir sujeitos surdos, subjetividades surdas, modos bem específicos de ser e de se relacionar em um mundo regulado por normas audistas. Vale estabelecer que o *audismo*, que

deriva da adjetivação dessas normas, é um termo cunhado por Tom Humphries (1977) para designar, originalmente, práticas ou atitudes individuais de atribuição de superioridade a alguém com base na capacidade de ouvir ou de comportamento à maneira de alguém que ouve.

A experiência, portanto, é constituída historicamente por um conjunto de práticas, por meio do qual os indivíduos são levados a olhar para si mesmos e a reconhecerem-se como sujeitos. Ao pensar a surdez desde essa ótica, é possível entender a identidade surda, por exemplo, como uma categoria simbólica que oferece condições para que um indivíduo se reconheça como surdo de outro modo que não vinculado a uma perspectiva deficitária. Foucault (2010) buscou analisar o que chamou de *foco* ou *matriz de experiência* a partir da correlação de três eixos que constituem uma experiência: “o eixo da formação dos saberes, o eixo da normatividade dos comportamentos e, enfim, o eixo da constituição dos modos de ser do sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 41). Esses três eixos permitiram a estruturação metodológica da análise das práticas que visibilizo nesta Tese.

A surdez, interpretada como uma matriz de experiência, funciona como uma grade de inteligibilidade pela qual foi possível a realização da pesquisa como ela está apresentada aqui. A surdez, portanto, é o aquário com o qual me ocupo. Considero importante tornar visíveis suas paredes, uma vez que estou — ainda que na condição de alguém que ouve — dentro dele também. Isto é, estou imbricado com a experiência da surdez. Constituo-me como alguém imerso na atmosfera da pesquisa em Educação de Surdos desde a Graduação³, quando me tornei, em 2008, integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos, o GIPES⁴. Naquele momento de minha formação acadêmica, desenvolvi trabalhos de Iniciação Científica vinculados a um grande projeto de pesquisa que mapeou a situação escolar e linguística dos surdos no Estado do Rio Grande do Sul (LOPES *et al.*, 2009). Embora essa pesquisa tenha identificado um grande número de crianças surdas incluídas na escola comum, em condições educacionais que não alcançavam as demandas de suas singularidades, detive-me nos resultados produzidos sobre aqueles alunos que frequentavam a escola de surdos⁵.

Em um desses trabalhos, com o apoio de mais dois colegas de Iniciação Científica (WITCHES; SZULCZEWSKI; SILVA, 2009), analisei questionários respondidos por estudantes surdos de duas escolas de surdos. Tratava-se de um recorte e não da totalidade dos resultados desenvolvidos pela pesquisa do GIPES em diferentes instituições que integram o grupo e que

³ Cursei a Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

⁴ O GIPES é cadastrado, desde 2006, no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Escrevo um pouco mais sobre sua história no Capítulo 1.

⁵ Por razões políticas, juntamente com outras pessoas, tenho chamado a instituição educacional especializada na educação de surdos de *escola de surdos*, ao invés de *escola especial* ou de *escola para surdos*.

contribuíram com esse mapeamento nas regiões em que se localizam no Rio Grande do Sul. Mesmo assim, é interessante observar algo que, ao revisitar o trabalho, entendo como parte da água do aquário sobre o qual me refiro: todos os alunos da escola de surdos que responderam ao questionário demonstraram ter conhecimento de que a língua brasileira de sinais (Libras) havia sido reconhecida, no Brasil, “como um meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002). Alguns desses alunos também associaram a língua de sinais a um direito da comunidade surda; à valorização e ao respeito à diferença surda; e à possibilidade de autonomia e de melhora das condições de vida. Outros ainda relacionaram o uso da língua de sinais ao processo de aquisição da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira.

Naquele momento, encarei com tranquilidade expressões como *comunidade surda* e *diferença surda*, recorrentes em leituras que fiz para aprofundar meu conhecimento em relação à educação de surdos. Adjetivar como *surda* uma série de substantivos é uma prática comum de demarcação das relações estabelecidas com uma forma de viver a surdez, mas também uma prática estranha àqueles que se encontram distantes dessa forma de vida. Essas expressões aparecem lado a lado à noção de *identidade surda*, também presente na agenda do movimento surdo no Brasil, que, desde a última década do século XX, reivindica o reconhecimento de suas especificidades culturais e linguísticas.

O debate acalorado entre esse movimento e o Estado tem se constituído como um campo de constantes tensionamentos. Os surdos reivindicam o direito de seus pares frequentarem não preferencialmente a escola regular, conforme orientam as políticas de inclusão, nem a escola especial, que é marcada por uma carga histórica de reabilitação da deficiência, mas, sim, uma escola considerada *bilíngue para surdos*. Isto é, uma escola que garanta condições para que crianças e jovens surdos desenvolvam uma identidade surda, tendo a Libras como primeira língua e o português, em sua modalidade escrita, como segunda língua. O bilinguismo para surdos tem sido remetido à década 1960. Especificamente, Regina de Souza (1998) associa essa tendência educacional ao pioneiro trabalho sobre a *American Sign Language* (ASL), publicado naquela época pelo linguista William Stokoe (1960).

Preciso ressaltar duas questões na discussão sobre o bilinguismo para surdos. A primeira tem a ver com o desejo de protagonismo surdo na condução das causas que envolvem a surdez: em redes sociais, alguns líderes surdos questionam o *Movimento pela Escola Bilíngue para Surdos* e propõem a defesa de uma escola bilíngue *de* surdos. Uma escola e uma educação feita de surdos para surdos evidencia como a importância do protagonismo tem afetado as pautas desse grupo social. A segunda questão está relacionada à centralidade ocupada pela língua nas discussões que envolvem a educação de surdos. Entendo que essa questão da língua não apenas

ocupe tal posição central na história da educação de surdos como também se constitui como gênese da necessidade de educar surdos: ensiná-los, principalmente, a usar uma língua se configura como um gesto educativo que possibilita pensar a emergência desse acontecimento.

Diante da defesa de uma escola caracterizada bilíngue no que tange à educação de surdos, entre outras reivindicações, Ana Campello e Patrícia Rezende (2014), educadoras expoentes do movimento surdo, descrevem esses tensionamentos desde a posição ocupada pelos surdos. Nas palavras das autoras:

[...] lutamos no passado e é assim que continuamos lutando, por uma qualidade que condiga com uma política linguística, com uma educação linguística, com uma educação bilíngue. Nada vai em frente quando não há luta; a batalha encerra-se, entretanto, as lutas não cessam. [...], estamos construindo a nossa política da verdade: as escolas bilíngues de surdos não são segregadas, não são segregadoras e nem segregacionistas como tem alardeado tanto o Ministério da Educação. Pelo contrário, são espaços de construção do conhecimento para o cumprimento do papel social de tornar os alunos cidadãos verdadeiros, conhecedores e cumpridores dos seus deveres e defensores dos seus direitos, o que, em síntese, leva à verdadeira inclusão. (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 89)

Não discordo dos ideais descritos pelas autoras e coloco-me junto delas e de outros que estão em defesa do reconhecimento da escola bilíngue como uma instituição produtiva à educação de surdos. Uma atitude que pode ser interpretada como militância, uma vez que assumo e partilho, com esse grupo de surdos, uma série de ações em prol deles e de sua educação. Ainda que isso me caracterize como um militante das causas surdas, para Alfredo Veiga-Neto (2012, p. 274), cada “um de nós pode se comportar ora mais como um militante, ora mais como um ativista, dependendo das estratégias que queira ou precise adotar em razão de seus propósitos políticos”. Sabendo que uma posição não anula a outra, tenho me percebido, no momento desta escrita, no momento de pensar o próprio pensamento, *ora mais como um ativista*. Isso porque a realização da pesquisa que aqui proponho exige meu envolvimento com um compromisso ético relacionado ao ativismo. Esse compromisso ético do ativista

[...] implica tanto uma atitude de verdade e coerência consigo mesmo e nas relações que mantém com os outros, quanto a sua permanente reflexão e contínuos reajustamentos que devem proceder em razão de um ininterrupto cotejamento entre os seus pensamentos e as suas ações. No caso, trata-se de um cotejamento que se dá pelo rebatimento constante entre o que é possível

pensar e dizer sobre cada situação e o que é possível fazer com ela, contra ela, a favor dela etc. (VEIGA-NETO, 2012, p. 273)

Meu ativismo acontece não apenas no campo da Educação Especial, mas também no campo da Educação de Surdos, assim como na grande área da Educação. Cabe ressaltar que, como campo de atuação e de investigação, a Educação de Surdos tem buscado se desvincular da Educação Especial desde meados da década de 1990. Sou partidário desse desejo de emancipação. Entendo, contudo, que seja preciso dialogar nos espaços em que o campo permanece alocado para contribuir com isso. De todo modo, para além do ativismo nesses campos, a escrita desta Tese exigiu um exercício de distanciamento; uma distância que implica um posicionamento de desconfiança frente ao que tem sido caracterizado como verdadeiro ou como natural na e para a educação de surdos. No primeiro campo, a desconfiança está relacionada às verdades que possibilitam a constituição da surdez como uma anormalidade; no segundo, à naturalização de categorias que possibilitam a constituição da surdez como diferença. Vale frisar que desconfiar do valor de verdade dessas coisas não implica pensar que algo possa ser falso e, sim, questionar o que algo supõe; implica entender que as verdades são construídas historicamente sob o impulso de uma vontade de poder. Basicamente, esse exercício de desconfiança da verdade compreende o trabalho de explicitar práticas; um trabalho que consiste “em interpretar o que as pessoas faziam ou diziam, em compreender o que supõem seus gestos, suas palavras, suas instituições” (VEYNE, 2011, p. 26). Isso exigiu a construção de uma trama, de uma problematização sobre a história da educação dos surdos.

Esclarecido meu posicionamento nessa relação entre militância, pesquisa e ativismo, retorno ao problema do debate entre o movimento surdo e o Estado. Em defesa da educação que desejam para seus pares, líderes surdos anunciam a promessa de uma inclusão *mais verdadeira*, de uma forma de exercer *verdadeiramente* uma cidadania. Sobre essa questão da cidadania, Orquídea Coelho (2010) explica como a medicalização da surdez, dominante em diferentes discursos, opera na transformação e na modelação de um cidadão aceitável e conveniente à sociedade. Entretanto, se o impedimento auditivo é verificável desde uma perspectiva médica, segundo a autora, ele só existe “enquanto incapacidade para ouvir, não para comunicar” (COELHO, 2010, p. 30). A identidade incapaz atribuída aos surdos é respondida com uma identidade reclamada por eles, a de “serem (orgulhosamente) cidadãos surdos” (COELHO, 2010, p. 30). Em contrapartida, o Estado relaciona esse posicionamento da comunidade surda a uma atitude de segregação e evoca políticas de inclusão para justificar a

necessidade de os surdos realizarem sua escolarização em instituições majoritariamente composta por ouvintes e usuários da língua oral oficial do país. Entendo que esse embate seja um problema de governo e esteja relacionado a um desejo de não abandonar certos modos de governar tais sujeitos.

A partir da pesquisa que realizei durante o curso de Mestrado em Educação (WITCHES, 2014), observei que as proposições na relação Estado-surdos já foram bastante unilaterais. Tal unilateralidade foi possível de se observar a partir da análise de documentos preservados pelo Acervo Histórico do INES. Nesses documentos, caracterizadas como relatórios, entrevistas, reportagens e manuais do Instituto e que compreendiam os anos entre 1934 e 1948, consegui visibilizar algumas práticas que possibilitavam a constituição do que denominei como uma *brasilidade surda*, isto é, de uma normalidade surda brasileira. Identifiquei que a possibilidade da constituição dessa brasilidade surda acontecia, muitas vezes, por meio de práticas que se voltavam à condução dos usos que os surdos — e não apenas os surdos — fazem da língua. Entendo que essas práticas podem ser descritas como práticas de *governamento linguístico*, ou seja, como práticas de condução das condutas relacionadas aos usos da língua.

Ressalto que a palavra *governamento* é incomum na língua portuguesa e foi recomendada por Veiga-Neto (2002) como uma alternativa à tradução da palavra *gouvernement*, utilizada por Michel Foucault para denominar as ações de condução das condutas que são distribuídas microscopicamente pelo tecido social. Usualmente, o termo é traduzido como *governo*, palavra que pode ser confundida, em Português, com a “*instituição* do Estado que centraliza ou toma para si a caução da *ação* de governar” (VEIGA-NETO, 2002, p. 19, itálico do autor). Nesta Tese, quando me refiro a essa instituição do Estado, grafo *Governo* com inicial maiúscula, sobretudo para distinguir os momentos em que, pelo motivo de manter como foi usado em citações, for preciso fazer uso do termo *governo* com inicial minúscula reservando seu sentido de *governamento*.

Também ressalto que a noção de *usos da língua* não deve ser confundida, nesta Tese, com a noção de *uso* (*Gebrauch*) de palavras e expressões em uma linguagem, que o segundo Ludwig Wittgenstein (1999) relaciona à *significação* (*Bedeutung*). Para os fins da pesquisa aqui apresentada, o *uso da língua* tem sido entendido como uma técnica, no sentido dado pelos gregos da Antiguidade, *téchne* (τέχνη), isto é, como um saber realizável. É preciso explicitar que o emprego e a acepção de *téchne*, na Grécia antiga, não foi unânime. Esse sentido referido, conforme Antônio Brandão (2010), foi adquirido ao longo do século VI a.C., quando o pensamento filosófico da época começou a desviar-se do mundo naturalista e cosmológico característico do período pré-socrático. Desde um sentido platônico, contudo, tornou-se difícil

distinguir, sistematicamente, a episteme e a técnica, esta entendida enquanto arte, porque ambas eram consideradas atividades humanas ordenadas e regradas (BRANDÃO, 2010).

Considerando tal concepção, as práticas, segundo Dora Marín-Díaz (2012, p. 29), “aparecem em um determinado momento histórico no cruzamento de *télos* e técnicas”. Conforme a autora, o *télos* (τέλος), ou seu plural *tele*, provém do grego e possui o sentido de finalidade, objetivo ou alvo. Ao discutir sobre a estrutura da interpretação genealógica em uma entrevista concedida a Hubert Dreyfus e Paul Rabinow em 1983, Foucault (2001, p. 275) explica que não “há uma relação completa entre as técnicas e os *tele*. É possível encontrar as mesmas técnicas em diferentes *tele*, mas há relações privilegiadas, algumas técnicas privilegiadas relacionadas com cada *télos*”⁶. Isso implica, para fins metodológicos da pesquisa, ser possível identificar, na história, práticas relacionadas a uma mesma técnica, mas com finalidades distintas; ou então, diversas técnicas serem empregadas para que se alcance uma mesma finalidade.

Na esteira desse entendimento, é possível pensar que o uso da língua portuguesa pelos surdos, como técnica, possui algumas finalidades que se diferem ao longo do tempo e, em vários períodos, essas diferentes finalidades coexistem. A necessidade de usar uma língua nacional, por exemplo, tem relações com a finalidade de integração a uma nação, sem mencionar a finalidade de comunicação entre indivíduos que pertencem a um mesmo grupo. A expressão *uso da língua*, entretanto, permite contemplar diferentes modalidades linguísticas. No caso específico do uso da língua pelos surdos, essas modalidades ultrapassam a oralidade e a escrita de uma língua oral-auditiva e alcançam a modalidade gestual-visual na qual as línguas de sinais se enquadram. Importa destacar também que as práticas de governamento linguístico, embora nem sempre denominadas dessa forma, possuem uma história que ultrapassa as questões relacionadas à experiência da surdez.

A emergência da Política Linguística, como campo científico disciplinar, segundo Cristine Severo (2013, p. 452), “se deu concomitante à emergência da Sociolinguística, ambas tendo como marco um evento organizado por William Bright na Universidade da Califórnia, em 1964”. De acordo com a autora, em sua fase inicial, o campo constituiu-se “por esforços de sistematização e racionalização de um modelo aplicável aos estudos de descrição da relação entre as línguas e de seu funcionamento (político) nos limites do Estado” (SEVERO, 2013, p. 452). A importância desse campo, portanto, está nas possibilidades de compreender que as

⁶ Livre-tradução da versão em espanhol: “No hay una relación completa e idéntica entre las técnicas y los *tele*. Se pueden hallar las mismas técnicas en diferentes *tele*, pero hay relaciones privilegiadas, algunas técnicas privilegiadas relacionadas con cada *télos*” (FOUCAULT, 2001, p. 275).

relações entre língua e poder ultrapassam os limites da surdez. Sobre essas relações, Anne Decrosse (1989) aponta que:

Desde a Antiguidade uma questão fundamental atravessa a bacia mediterrânea: a da linguagem e sua implicação na ordem do poder. Assim, o desenvolvimento através do qual o espaço se realizou na figura do Estado contemporâneo, onde se organiza uma ordem legitimante, que é também uma ordem de discurso, esteve profundamente ligado, desde a Idade Média, à problemática da língua. (DECROSSE, 1989, p. 19)

A língua, portanto, põe em operação funções que ultrapassam a necessidade de comunicação: é por meio de um código estabelecido em comum que grupos humanos são capazes de agenciar, convencer, cooperar. O Império no antigo Egito pode ser considerado uma das primeiras evidências da importância linguística no âmbito do governo. A unificação da língua egípcia atrelada à homogeneidade política do Império, segundo Tore Janson (2015), foi fundamental para que um grupo tão grande de pessoas tenha utilizado a mesma língua por milhares de anos, sem o desenvolvimento de dialetos que poderiam gerar outras línguas. Conforme o autor, esse “é o primeiro exemplo de como um povo falando uma mesma língua estabeleceu um grande Estado e o dominou por muito tempo. A língua e o Estado se tornaram, por assim dizer, aliados, apoiando-se reciprocamente” (JANSON, 2015, p. 67). Entendo esse apoio recíproco como condição necessária para o desenvolvimento de um processo de subjetivação relacionado ao sentimento de pertença a uma nação. Condição necessária, mas não suficiente, uma vez que, para Eric Hobsbawm (2013), nenhum critério é satisfatório para classificar grupos humanos como uma nação. Conforme o autor:

As tentativas de se estabelecerem critérios objetivos sobre a existência de nacionalidade, ou de explicar por que certos grupos se tornaram “nações” e outros não, frequentemente foram feitas com base em critérios simples como a língua ou a etnia ou em uma combinação de critérios como a língua, o território comum, a história comum, os traços culturais comuns e outros mais. (HOBBSAWM, 2013, p. 13-14)

Embora, para Hobsbawm (2013), esses critérios não sejam satisfatórios para definir uma nação, entendo não ser possível negar que a nacionalidade, como uma categoria simbólica que

abarca essa combinação de critérios, opera no modo como as pessoas agem sobre si e sobre os outros, proporcionando o sentimento de grupo e a cooperação entre as pessoas que se sentem filhas de uma mesma Pátria. A definição de um campo identitário, segundo Mozart da Silva (2005, p. 200), virou “assunto do Estado e a identidade passou a ser tratada a partir da monoidentificação, tornando a identidade nacional refratária a culturas alienígenas, consideradas, inclusive, perigosas”. Diante do modo como tenho interpretado esses elementos, e também sabendo que a língua pode ser compreendida como uma condição necessária, mas não suficiente para a constituição da nacionalidade, passei a questionar como se constituiu o governo linguístico em educação de surdos no contexto brasileiro do século XX.

O recorte do século XX se justifica por dois principais motivos. Primeiro porque esse período contempla uma parte da chamada *era Vargas*. Entre 1930 e 1945, o Brasil é caracterizado pelos esforços de modernização, industrialização e urbanização do Estado, bem como pelo amplo projeto de nacionalização desenvolvido durante o denominado Estado Novo (1937-1945). A constituição de uma identidade nacional, nesse contexto, tinha como meios de concretização, entre outros, a unificação linguística e a reforma do ensino. O nacionalismo, no processo de unificação do Estado, segundo Silva (2005, p. 201), “tratou de homogeneizar seu povo, destruindo os regionalismos e os localismos comunitários tanto nas manifestações linguísticas, artísticas e culturais”. Daí a necessidade de definir um caráter nacional brasileiro nesse período histórico que, conforme Andrea Berenblum (2003, p. 74), “reflete nas discussões acerca da língua nacional brasileira, e se suscitam calorosos debates em relação à denominação do idioma nacional que representavam duas formas de conceber a nação (e a língua)”: uma delas, fundamentada na ideia de uma brasilidade natural, no positivismo e no ufanismo, defendia que uma língua brasileira possibilitaria a unificação por meio de um efeito de aglutinação de indivíduos; a outra tinha como referência a escrita da língua portuguesa e a sua norma culta (BERENBLUM, 2003). A educação formal, nesse contexto, ocupa a posição de instituição privilegiada aos objetivos do Estado em relação ao fortalecimento de uma identidade nacional. Independentemente da forma como conceberia a nação e a língua, à escola brasileira coube o dever de transmitir o conjunto de tradições e valores adotados por essa grande *comunidade imaginada* que é o Brasil. Uso a noção de comunidade imaginada com base no que escreveu Benedict Anderson (2008). Para o autor, as nações são mais do que invenções, elas são como comunidades imaginadas, porque constituem objetos de desejo e projeção para os indivíduos que compõem uma população. O ensino da língua vernácula, nesse sentido, integra esse conjunto de tradições e valores adotados pela nação.

O segundo motivo está relacionado aos fenômenos sociais que ganham força na sequência do mesmo século. A segunda metade do século XX abarca um conjunto de transformações culturais que, de uma forma ou de outra, confere outros contornos à experiência da surdez. A produção de saberes sobre os surdos, a partir de perspectivas da Linguística e da Antropologia, e o desenvolvimento de outras normatividades de comportamento para estes sujeitos, desde a Educação, ainda que com o amparo da racionalidade médica e de saberes das ciências psicológicas, são condições de possibilidade para outros modos de se relacionar com a surdez. É o caso dos estudos sobre a ASL já mencionados. Esses estudos mostraram, conforme Ronice Quadros e Lodenir Karnopp (2004, p. 30), “que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças”. Entendo o acontecimento do reconhecimento linguístico das línguas de sinais, a partir desses estudos, como uma condição de possibilidade para alterar a relação estabelecida com os surdos e a surdez, sobretudo no modo como a educação destes sujeitos passaria a ser conduzida. Esse acontecimento, reitero, está relacionado aos usos que se faz da língua.

Importa dizer que, com esta Tese, não pretendi escrever a história da educação de surdos, nem a história do INES ou a história de personagens da educação de surdos no Brasil durante o século XX. Essas histórias, ainda que algumas delas não tenham sido escritas, funcionam como um recurso para minha pesquisa, pois elas tornam possível que se enxergue práticas de governo linguístico em operação na educação de surdos. Ainda que o foco da Tese seja a educação de surdos, ou a constituição desses sujeitos na Educação, intento mostrar que as discussões possibilitadas nesse campo tão específico do conhecimento, sobre um tipo tão específico de pessoa, podem servir para fomentar o debate sobre como qualquer um de nós é constituído. Essa ideia de que o estudo sobre a história da surdez pode servir para que entendamos coisas que ultrapassam a constituição do grupo dos surdos é referida por Oliver Sacks (1998). Segundo o autor:

As pessoas poderiam pensar que a história e o estudo das pessoas surdas e de sua língua é algo de interesse extremamente restrito. Porém, a meu ver, essa ideia é absolutamente equivocada. É bem verdade que os surdos congênitos constituem apenas 0,1% da população; no entanto, as considerações que emergem graças a eles suscitam questões de mais abrangente e profunda importância. O estudo dos surdos mostra-nos que boa parte do que é distintivamente humano em nós — nossas capacidades de linguagem, pensamento, comunicação e cultura — não se desenvolve de maneira automática, não se compõe apenas de funções biológicas, mas também tem

origem social e histórica; essas capacidades são um *presente* — o mais maravilhoso dos presentes — de uma geração para a outra. Percebemos que a cultura é tão importante quanto a natureza. (SACKS, 1998, p. 10-11, itálico do autor)

Inspirado nesse pensamento, defendo que a surdez se configura como uma superfície de análise eficiente para a realização de estudos sobre como nos tornamos o que somos. Esta é, inclusive, uma dica metodológica deixada por Foucault (2003). O autor sugere que, para estudar as relações entre a racionalização e o poder, não se deve tomar como objeto a racionalização da sociedade, mas analisar esse processo em uma determinada experiência, como a loucura, a doença, o crime, a sexualidade etc. A surdez, se entendida como uma dessas experiências, contribui com o trabalho para se perceber esse processo. Além disso, Foucault (2003) propõe que, na análise dessa experiência, não se procure confirmar uma conformação ou não aos princípios da racionalidade, mas sim entender a que tipo de racionalidade ela recorre; e, por último, que a análise seja realizada em um recuo histórico expandido desses processos.

Nos capítulos que seguem, e que estão organizados conforme os três eixos pelos quais é possível analisar uma matriz de experiência, detalharei todos os elementos apresentados nesta introdução. Isso implica compreender, como discutirei no capítulo 1, que a surdez possui uma história que se tornou expressa durante a Modernidade, na medida em que se proliferaram saberes sobre ela e os surdos. Esses saberes subsidiaram e determinaram, o que destaco no capítulo 2, a regulação dos comportamentos dos surdos e isso, em grande medida, abarcou a normatividade de seus comportamentos linguísticos. Desenvolver saberes sobre surdos e regular suas condutas produz efeitos em suas subjetividades. Nesse âmbito, no capítulo 3, demonstro detalhes de como práticas relacionadas a esses dois primeiros eixos, em diferentes instâncias, operaram em um processo de subjetivação que conformou modos de ser surdo no contexto brasileiro do século XX.

CAPÍTULO 1
SABERES SOBRE A SURDEZ E OS SURDOS EM EDUCAÇÃO

Quem somos não é apenas o que fizemos, fazemos e faremos, mas também o que poderíamos ter feito e podemos vir a fazer. Inventar pessoas altera o espaço de possibilidades para se ser uma pessoa. (HACKING, 2009, p. 123)

Quando penso na noção de *invenção de pessoas*, imediatamente me remeto à Astrologia: pergunto-me quem, no auge de uma atitude de Modernidade, consegue sustentar a crença de que a posição e o movimento de astros celestes interferem no modo como somos e agimos. A questão que me coloco, entretanto, não está na legitimidade da Astrologia, mas no fato de muitas pessoas que não creem nela conseguirem identificar a si próprias em características atribuídas aos signos do zodíaco astrológico. O signo de Capricórnio, por exemplo, compreende uma descrição tão semelhante ao meu comportamento que comecei a desconfiar se não foi o meu comportamento que, desde muito cedo, se ajustou ao que é prescrito aos capricornianos na medida em que lia e me identificava nesses discursos. Esse dinamismo no modo como me constituo capricorniano — não apenas a proliferação de saberes sobre um tipo de pessoa, mas também uma apropriação e uma incorporação desses saberes por parte da pessoa que é descrita — pode ser relacionado ao que Ian Hacking (2009) chama de *nominalismo dinâmico*.

O nominalismo se sustenta na compreensão de que categorias, classes e taxonomias, ou seja, as formas de nomeação, “são criadas e fixadas por seres humanos ao invés de serem encontradas na natureza, e que [...] as classificações podem crescer ou ser revistas, mas, que, uma vez instauradas, são basicamente fixas e não interagem com o que é classificado” (HACKING, 2000, p. 122). O nominalismo dinâmico, como uma elaboração nominalista, assume que tipos de seres humanos passam a existir simultaneamente aos modos como esses tipos são nomeados. Para sustentar sua noção filosófica, Hacking (2009) descreve vários exemplos que emergem ao longo do século XIX: a proliferação de diferentes tipos de suicídios em estatísticas oficiais; a personalidade múltipla como um fenômeno clínico; a produção do homossexual como um modo de ser uma pessoa, dentre outros. Embora cada caso seja bastante específico e não possa ser historicizado de maneira generalizada, observo que a invenção de homossexuais reserve *semelhanças de família*⁷ com a invenção de surdos.

A possibilidade de pensar a existência de pessoas que tinham relações sexuais com pessoas do mesmo sexo e de pessoas que não ouviam, desde os primórdios da humanidade, ultrapassa o alcance da história. Em sua grande maioria, tanto homossexuais, quanto surdos não

⁷ Para esclarecer que não há uma essência da linguagem e sim um aglomerado de linguagens, Ludwig Wittgenstein (1999) desenvolveu a noção de “semelhanças de família” para se referir à sobreposição de traços compartilhados entre diferentes linguagens.

compartilham características de sua forma de vida com seus familiares ou com o que é esperado como normal nas sociedades em que vivem. A institucionalização, científica e jurídica, desses dois tipos de pessoa, contudo, tem um começo e conforma um modo de ser individual e de se identificar como tal em um coletivo. O nominalismo dinâmico possibilita perceber que, em ambos os casos e em quaisquer outros, a invenção de pessoas limita as possibilidades que temos de ser. Não tenho intenção, com isso, de tentar imaginar de que outra forma as pessoas surdas poderiam ser senão como a são hoje. Um movimento investigativo mais possível é mostrar como se tentou fazer com que elas sejam. Isso implica compreender que

Antes do final do século XVII e do início do século XVIII, o surdo não era constituído como grupo. Não há quase nenhum registro histórico ou literário do surdo como tal. Podemos raramente ler sobre uma pessoa surda, mas não há um discurso significativo em torno da surdez. [...] Sem um senso de solidariedade de grupo e sem uma categoria social de deficiência, eram principalmente vistos como desvios isolados a partir de uma norma [...]. Para estes surdos, não havia escolas, nenhum professor, nenhum discurso, com efeito, nenhuma surdez. (DAVIS, 1995, p. 51-52)

Segundo Lennard Davis (1995), há mais documentação sobre a surdez no início do período moderno do que sobre qualquer outra deficiência. Ele escreve que, na Europa do século XVIII, a surdez se tornou um ponto de fascinação, quase que uma atividade cultural, sobretudo porque os estudiosos da época a relacionavam às discussões sobre a existência e a função da linguagem. A surdez como um fenômeno, conforme escreveu o autor, esteve “envolvida ao movimento intelectual desse período de um modo que a cegueira e outras deficiências não estiveram. A surdez, afinal, tinha a ver com linguagem, com a qualidade essencialmente humana de comunicação verbal”⁸ (DAVIS, 1995, p. 53). Essa relação entre a surdez e a linguagem, em seu sentido de comunicação verbal, encontra evidências nos textos publicados ao longo do período em que a surdez ganha notoriedade.

Entre o final do século XVI e o século XVIII, conforme Davis (1995), são publicadas os primeiros e principais livros sobre a surdez na Europa. Entre esses, o autor elenca os seguintes títulos: o tratado médico *Oratio de surditate et mutitate*, do alemão Solomon Alberti em 1591; o tratado *L'arte de'cenni*, do jurista italiano Giovanni Bonifacio em 1616; *Reducción*

⁸ Livre-tradução do original em inglês: “engaged the intellectual moment of this period in a way that blindness and other disabilities did not. Deafness, after all, was about language, about the essential human quality of verbal communication” (DAVIS, 1995, p. 53).

de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos, do padre espanhol Juan Pablo Bonet em 1620; *Chirologia: Or the Natural Language of the Hand* e *Philocophus, or, The Deafe and Dumbe Man's Friend*, ambos do médico britânico John Bulwer, respectivamente, em 1644 e 1648; *Ars Signorum*, do linguista inglês George Delgarno em 1661; *De Loquela* e *A letter of Dr. John Wallis to Robert Boyle Esq.*, ambos do matemático inglês John Wallis em 1653 e 1670; *Elements of Speech*, do músico inglês William Holder em 1699; *The Deaf and Dumb Man's Discourse*, do inglês George Sibscota em 1670; *Surdus Loquens* e *Disseratio de loquela*, ambos do médico suíço John Ammon em 1694 e 1700; *The history of the life and adventures of Mr. Duncan Campbell*, do ilustre escritor inglês Daniel Defoe em 1720; *Institution des sourds-muets par la voie des signes méthodiques*, do abade e educador francês Charles-Michel de l'Épée em 1776; *Praktische Unterweissung Taubstumme Personen Reden und Schreiben zu Lehren*, do pastor alemão J. Arnoldi em 1777; e *Théorie des signes*, do abade e educador francês Roch-Ambroise Sicard em 1782. Essas e outras publicações permeiam a emergência da educação de surdos; textos técnicos e literários que subsidiaram o trabalho educacional com surdos naquele tempo, mas não apenas isso. Entendo que tais publicações conformam saberes que constituíram a surdez e os surdos em uma determinada época.

Para tratar da constituição do surdo como um tipo específico de pessoa, penso que seja importante, antes, localizar como tenho entendido a condição da surdez. Correndo o risco de abusar da noção de invenção neste capítulo, filio-me à perspectiva, sobre a qual escreveu Maura Lopes (2007, p. 7), de que a “surdez é uma grande invenção”. Dizer que a surdez é uma invenção não significa dizer que ela não exista ou que ela seja uma ficção. Não significa também ignorar a materialidade do impedimento auditivo em um corpo, ou melhor, a presença da surdez em um corpo⁹. O que a autora quer dizer, nesse caso, é que “todas as interpretações possíveis sobre o que convencionamos chamar de surdez são interpretações sempre culturais. Não há nada do que possamos afirmar sobre a surdez que não esteja alojado dentro de campos de sentidos produzidos culturalmente” (LOPES, 2007, p. 7-8). Isto é, tudo o que dizemos sobre a surdez — e também o que fazemos sobre ela — são práticas que a constroem social e historicamente; práticas que a inventam de um determinado modo, e não de outro.

A possibilidade de pensar a constituição de sujeitos surdos acontece na medida em que investigações inscritas no campo dos Estudos Surdos em Educação começam a ser realizadas

⁹ A metáfora da surdez como um copo vazio que está cheio de ar foi utilizada por Coelho (2010), que tomou como inspiração a canção Copo vazio, de Gilberto Gil. Segundo a autora, “o ‘vazio’ do copo não é mais do que um estado aparente. Também a criança surda, (aparentemente) vazia de audição, está cheia de fôlego para a vida e de vontade de comunicar” (COELHO, 2010, p. 13).

desde uma perspectiva pós-estruturalista. Esse campo é caracterizado, por Carlos Skliar (2010, p. 30), “como um território de investigação educacional e de proposições políticas que [...] definem uma particular aproximação — e não uma apropriação — com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos”. No que diz respeito ao modo como esta Tese foi pensada e construída, é possível inseri-la em uma *linha de pesquisa* que ultrapassa um programa de pós-graduação, uma instituição e o tempo em que o realizou. Entendo esse modo de realizar a pesquisa aqui descrita como uma herança de um modo de fazer pesquisa em educação de surdos que pode ser particularmente relacionado a três grupos de pesquisa: o extinto Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES)¹⁰, o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES)¹¹ e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI)¹². Não quero dizer, ao afirmar isso, que meu trabalho não sofra influências ou não receba contribuições de produções relacionadas a outros grupos de pesquisa no Brasil e no exterior. O que quero dizer é que o modo como venho articulando minhas inquietações acadêmicas em relação à surdez e aos surdos está fortemente marcado pelas características de pesquisas que se desenvolveram nesses grupos.

Refiro-me a pesquisas que se detiveram ao problema da invenção da surdez e de surdos no campo da Educação; de trabalhos que se envolveram com a temática da produção de sujeitos surdos, ou melhor, da produção de subjetividades surdas. Esses trabalhos podem ser reunidos de acordo com o que considero dois domínios investigativos, pelos quais os três grupos mencionados se debruçaram. Utilizo a noção de *domínios* com base no que fundamenta a mesma escolha feita por Veiga-Neto (2014) para realizar *a sempre difícil sistematização* da obra de Foucault: não me seria possível usar a noção de *fases* porque as características da produção intelectual desses grupos não se dispõem em uma sucessão temporal; a noção de *eixos*, por sua vez, também seria incabível, já que pressupõe uma centralidade inexistente, como se cada grupo originasse apenas um tipo de produção; os *domínios*, contudo, se sobrepõem, podem ocupar o mesmo espaço e o mesmo tempo, mas não estão restritos a eles.

O primeiro domínio compreende os estudos cujos esforços têm sido problematizar a surdez como uma anormalidade; o segundo abarca as investigações que analisam como a surdez tem se constituído como uma diferença cultural. Ressalto que entendo esses dois modos de constituição da surdez (como anormalidade e como diferença cultural) da mesma maneira que

¹⁰ Sediado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

¹¹ Sediado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS desde julho de 2015. Antes disso, o GIPES esteve sediado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS desde seu cadastro no CNPq em 2006.

¹² Sediado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS.

Maura Lopes e Adriana Thoma (2013) entendem: eles não são os únicos, podem constituir um mesmo indivíduo e conformam um modo de ser surdo na Contemporaneidade.

Na sequência, detalho cada um desses domínios a partir de teses e dissertações que se cruzam com a história do NUPPES, do GIPES e do GEPI, mas não apenas trabalhos acadêmicos produzidos por esses grupos. Reforço que a convenção desses domínios não serve para limitar a produção de cada grupo, embora haja certa concentração de trabalhos de determinados grupos em cada um deles. As distinções que faço são úteis, contudo, para detalhar diferenças de enfoque investigativo, de frentes de pesquisa adotadas pelos pesquisadores em momentos diferentes, bem como de escolhas teórico-metodológicas distintas.

1.1 ANORMAL E CULTURAL: A DUPLA FACE DA SURDEZ

Dizer sobre surdos e sobre a surdez a partir de uma concepção culturalista é uma possibilidade que já acontecia no Brasil antes do surgimento do NUPPES em meados da década de 1990. Esse movimento já havia sido iniciado, conforme Lopes (2007), em São Paulo e no Rio de Janeiro. No Rio Grande do Sul, mais especificamente, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) já oferecia condições para pensar de outros modos a surdez na Graduação em Educação Especial no final da década de 1980. Essas discussões se tornaram mais intensas, de acordo com Vera Marostega (2015), a partir da IX Jornada Sul-rio-grandense de Educadores de Deficientes da Audiocomunicação, realizada em 1988, na UFSM, que teve como objetivo principal conhecer e promover a educação bilíngue para surdos. Após o evento, “professores de surdos do Rio Grande do Sul manifestaram-se majoritariamente favoráveis ao bilinguismo, considerando-o a metodologia mais adequada à educação de surdos” (MAROSTEGA, 2015, p. 30). Além disso, professores do Departamento de Educação Especial simpatizantes à causa surda passaram a buscar assessoria com linguistas e pesquisadores da Educação. Isso possibilitou, segundo Marostega (2015, p. 115), a mobilização e implementação de “uma série de práticas pedagógicas, que se ampliaram na década de 90, com o intuito de construir uma proposta bilíngue de educação para surdos em Santa Maria”.

A criação do NUPPES aconteceu no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a partir da concentração de interessados em realizar investigações no campo da Educação de Surdos. A maioria desses interessados composta de egressos da Graduação em Educação Especial da UFSM, mas também de outros cursos e de outras instituições de ensino superior do Estado. Fortemente

articulado ao movimento surdo, o NUPPES “funcionou como um centro tanto produtor e irradiador de conhecimentos e formador de especialistas no campo dos Estudos Surdos quanto catalizador de ações políticas em prol dos direitos dos surdos” (LOPES, 2007, p. 31). Devido a sua inserção na linha de pesquisa em Estudos Culturais em Educação daquele Programa de Pós-Graduação, alguns trabalhos desenvolvidos a partir do NUPPES articulavam a questão da constituição dos surdos e da surdez às discussões acerca da representação desses sujeitos. O conceito de representação ocupa certa centralidade no âmbito dos Estudos Culturais, que pode ser caracterizado, de acordo com Armand Mattelart e Érik Neveu (2004), como um fluxo de trabalhos e teorias sobre o estatuto contemporâneo da cultura. Para os autores:

Trata-se de considerar a cultura em sentido amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais. Mesmo que ela permaneça fixada sobre uma dimensão política, a questão central é compreender em que a cultura de um grupo, e inicialmente a das classes populares, funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão às relações de poder. (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 14)

A partir desses trabalhos, o deslocamento na ênfase de uma noção de Cultura — um conceito moderno que estabeleceu a Cultura como única e universal — para uma noção de coexistência de diferentes culturas, apesar de se manifestar em uma dimensão teórica, conforme Veiga-Neto (2003), não se reduz a uma questão epistemológica. Para o autor, “tal deslocamento é inseparável de uma dimensão política em que atuam forças poderosas em busca pela imposição de significados e pela dominação material e simbólica” (VEIGA-NETO, 2003, p. 11). Ainda conforme o autor, as epistemologias multiculturais são abastecidas pela produtividade das contribuições de alguns filósofos da linguagem, sobretudo daqueles que empreenderam a chamada *virada linguística*. Esse empreendimento modificou o que tradicionalmente se entende sobre linguagem e assumiu que fundamentá-la lógica e ontologicamente, fora dela mesma, seja impossível. A virada linguística compreende também a abdicação de critérios metalinguísticos ou metaculturais e de essências translinguísticas ou transculturais. A partir dela, há um abandono da metafísica da linguagem e uma aproximação da linguagem com o mundo cotidiano.

A linguagem, pós-virada linguística, “não está fundada num outro lugar. Igualmente, não há um outro mundo a sustentar aquilo que chamamos de cultural” (VEIGA-NETO, 2003,

p. 12). Nessa linha de compreensão, é possível entender a linguagem não apenas como representativa da realidade; ao nomear a realidade, a linguagem constitui a realidade. Nesse caso, ela é entendida como inventora, construtora ou produtora da realidade. Inscritos nesse registro, muitos trabalhos desenvolvidos por integrantes do NUPPES buscaram mostrar como algumas representações constituíram a surdez e os surdos no registro da anormalidade. Para que seja possível entender a produção da surdez como anormalidade nesses trabalhos, vale antes localizar as noções de *norma*, *normação* e *normalização*.

A norma, desde a perspectiva foucaultiana, pode ser pensada como um elemento que circula entre o controle da ordem disciplinar do corpo e a multiplicidade biológica. Esse elemento, para Maura Lopes e Elí Fabris (2013, p. 42), “age tanto na definição de um modelo tomado *a priori* aos próprios sujeitos quanto na pluralização dos modelos que devem ser referência para que todos possam se posicionar dentro dos limites locais e uns em relação aos outros”. A norma, nesse sentido, opera com duas formas que coexistem em constante jogo de forças: a normação e a normalização. A primeira está relacionada aos dispositivos disciplinares e se constitui a partir de uma definição universal *a priori* de norma, que estabelece quem são os sujeitos normais e anormais (FOUCAULT, 2008). Para estabelecer uma normação, a norma define quem é ouvinte e quem é surdo, quem é saudável e quem é doente, quem é eficiente e quem é deficiente. Diferentemente, a normalização parte dessas definições de normalidade e anormalidade para estabelecer uma norma e busca aproximar as atribuições consideradas desfavoráveis às atribuições favoráveis.

Instituída como norma, a audiocomunicação estabelece a surdez como uma atribuição desfavorável. A educação de surdos compreende aspectos de um processo de normalização ao ter, como objetivo, o afastamento dos surdos de suas atribuições desfavoráveis e a aproximação destes a uma condição de normalidade: o uso da fala. Não cabe, nesse contexto, dizer de um uso da língua falada, uma vez que seu outro equivalente, a sinalização utilizada pelos surdos, como já mencionei, não era concebido como tal até a segunda metade do século XX. Assim, a modalidade oral de uma língua oral-auditiva ensinada a surdos é tratada, na história dessas práticas, como articulação, fala, linguagem, oralidade, dentre outros termos que pressupõem a ausência da faculdade linguística em surdos que não utilizam a voz para se comunicar.

A partir de cenas de mostras públicas em que surdos expõem as habilidades de fala desenvolvidas em sua educação, Sergio Lulkin (2000, p. 24) examinou “discursividades que inventaram/construíram uma representação dos surdos e da surdez, a partir do conhecimento disponibilizado nos séculos XVIII e XIX e centrado na religiosidade e na medicalização”. Para tanto, o autor analisou cenas registradas em pinturas, gravuras e esculturas, dos séculos XVIII

e XIX, em que surdos são exibidos por ouvintes para plateias. Tais imagens, conforme Lulkin (2000, p. 26), compreendem “um breve roteiro visual de práticas sistemáticas que se refinaram ao longo de séculos e que se revelam, em parte, através das atividades artísticas escolares nos dias de hoje”. O autor aponta que, por meio dessas discursividades, os surdos são capturados em uma representação de deficiência e de subordinação à normalidade da fala e do som (LULKIN, 2000). Também alicerçada nas discussões da representação, Adriana Thoma (2002) analisou como a alteridade surda é narrada em filmes que focalizam a surdez e os surdos. A autora ainda analisou como um grupo de surdos universitários é interpelado por esses filmes. Ela observou que a formação discursiva sobre os surdos em tais filmes deriva “de saberes que, em geral, falam de sujeitos patológicos, *anormais*, sujeitos a corrigir” (THOMA, 2002, p. 242, *itálico da autora*), e que tais representações foram, muitas vezes, rejeitadas pelo grupo de surdos universitários participante de sua pesquisa.

É possível articular a formação discursiva contida nos filmes analisados por Thoma (2002) às discursividades dos séculos XVIII e XIX examinadas por Lulkin (2002). Delas derivam os saberes que constituem a surdez como anormalidade e os surdos como sujeitos patológicos que precisam ser corrigidos. Grupos de surdos contemporâneos, entretanto, rejeitam e resistem a essas representações, conforme mostra Thoma (2002). Isso me provoca a questionar que práticas possibilitaram esse deslocamento nas subjetividades dos surdos. De certa forma, esse questionamento transpassa a análise que Maura Lopes (2002) realizou em fotografias, *instantâneos anônimos*, produzidas em uma escola confessional de surdos da década de 1950 aos anos 2000. Ao identificar uma série de recorrências em práticas que permeiam a escola de surdos, a autora evita entendê-las na perspectiva da repetição “como uma ‘não-mudança’ ou um movimento repetitivo e ultrapassado da escola” (LOPES, 2002, p. 40). Para ela, os textos imagéticos analisados nas fotografias de cinco décadas mostram como a relação histórica entre a escola de surdos, a igreja e a clínica foi central na constituição de um modo de ser surdo. A relação entre essas instituições está profundamente envolvida

[...] com a invenção e reinvenção da cultura e do sujeito cultural surdo local, cujas identidades deveriam comportar sentimentos de um triplo pertencimento: o de pertencimento a um grupo de deficientes da linguagem (pacientes), o de uma identificação cultural surda com o grupo surdo e o de uma comunidade confessional cristã. (LOPES, 2002, p. 178)

Embora essa análise esteja limitada a um recorte temporal e institucional específico, é interessante observar como as práticas que inventam o surdo como um tipo específico de pessoa podem ser generalizadas para os outros contextos modernos em que a educação de surdos acontece. Outro fator importante de ser destacado na análise feita por Lopes (2002) é a necessidade do desenvolvimento de um sentimento de pertença nos surdos. Essa é uma questão que pode ser articulada à questão da nacionalidade e sobre a qual aprofundo mais adiante nesta Tese. Diante disso, coloco-me a tentar entender como a recorrência de práticas que colocam em operação a manutenção da surdez como uma anormalidade possibilita a emergência da surdez como uma diferença cultural.

A tentativa de entender isso não deve ser lida desde uma perspectiva evolucionista. Não entendo a emergência da noção de diferença cultural dos surdos como uma evolução gerada na recorrência da surdez como uma anormalidade. Como já mencionei antes, esses dois modos de constituição do sujeito podem acontecer em um mesmo indivíduo. É nesse sentido que Márcia Lunardi (2003) buscou entender como acontece a produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial. Distanciando-se dos trabalhos que se envolveram com a representação dos surdos como anormais e com a constituição destes por meio de saberes que dizem deles, a autora voltou-se para uma análise de documentos relacionados à linha editorial da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC). Dentre os materiais que compreendem um periódico do INES e alguns manuais pedagógicos, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 1994, ganha destaque, uma vez que Lunardi (2003) a assume como um dispositivo pedagógico que torna possível a produção de verdades que operam na constituição de subjetividades anormais ao dizer sobre sujeitos deficientes e ao definir modelos de condução da ação pedagógica sobre eles. Essa análise mostrou como os surdos são constituídos como sujeitos patológicos e como, sobre eles, é desenvolvida uma ação terapêutica capaz de classificar, corrigir, examinar e vigiar esses sujeitos. Além disso, a autora aponta para como essa ação terapêutica sobre a anormalidade surda opera na direção de mecanismos de gerenciamento da surdez como um risco que precisa ser rastreado e prevenido. Esses mecanismos, de acordo com Lunardi (2003, p. 189), “foram identificados como elementos que estariam compondo as tramas do currículo na educação de surdos”, como a valorização da língua de sinais, a presença de surdos em discussões políticas e pedagógicas e a problematização do ensino da língua portuguesa para estes sujeitos.

Destaco que, ao articular sua análise com as questões relativas ao Estado, Lunardi (2003) evoca a língua como um mecanismo de gerenciamento do risco. Nesse contexto, a questão da língua adquire uma atualização: o ensino do Português passa a ser problematizado

no currículo da educação de surdos e a *língua brasileira* de sinais, institucionalizada e patriada, adquire responsabilidades que demandam sua valorização. No âmbito do que é relativo ao governo dos surdos, às ações sobre as ações desses sujeitos, para aproximá-los de condições favoráveis à norma e afastá-los da sombra do risco para o Estado, é válido mencionar a análise de programas de formação profissional para surdos realizada por Madalena Klein (2003). A autora assume a educação profissional de surdos como um dispositivo de governo que atende às necessidades de um sistema econômico, social, político e cultural preocupado com o risco de desemprego e exclusão social apresentado por grupos específicos como o dos surdos. Na medida em que atende a um princípio de normalização, a formação profissional, segundo Klein (2003, p. 106) “não se detém mais no anormal surdo, mas organiza suas estratégias objetivando indivíduos que se identifiquem e que atuem inscritos em uma minoria linguística”. Deste modo, os surdos são conformados numa almejada e conveniente condição que articula o trabalho, a disciplina, a reabilitação, a integração, a autonomia, a cidadania e o empreendedorismo em uma mesma subjetividade.

No âmbito do que tem sido produzido no interior do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos, o GIPES, também é possível identificar produções que problematizam a constituição da surdez como uma anormalidade. Esse Grupo tem sua história fortemente relacionada ao NUPES, que funcionou até o ano de 2004. No relatório da primeira pesquisa do GIPES, consta que “devido à conclusão dos cursos de doutorado de grande parte das pesquisadoras que compunham o grupo e devido ao fato de cada pesquisadora ter assumido como professora em universidades localizadas em distintas regiões do Estado do RS, o NUPES se desfez” (LOPES *et al.*, 2009, p. 12). É importante destacar que a caracterização do NUPES como um núcleo — e não um grupo de pesquisa — mantinha relações com o fato de, naquele momento, não haver doutores suficientes para constituir, oficialmente no CNPq, um grupo de pesquisadores. Em 2006, na condição de ex-integrantes desse já extinto Núcleo de Pesquisa e, portanto, com uma carga de experiência de pesquisa em educação de surdos, um grupo de pesquisadoras funda o GIPES.

Caracterizado pela pesquisa interinstitucional, o primeiro grande feito do Grupo foi uma investigação que mapeou, a nível estadual, a situação escolar e linguística dos surdos matriculados na educação básica. Essa pesquisa, já citada anteriormente, analisou dados obtidos a partir de 248 escolas, 2.556 alunos surdos e 1.347 professores distribuídos pelo Estado (LOPES *et al.*, 2009). A partir desses dados, muitos trabalhos de doutorado e de mestrado foram desenvolvidos. Esses e outros, que não utilizaram dados dessa pesquisa, deram continuidade à problematização da surdez como anormalidade.

Considero importante referir que alguns desses trabalhos também estão vinculados ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão, o GEPI. As pesquisadoras e estudantes que fundaram o GEPI, em 2006, se reuniam para discutir sobre a diferença, inicialmente atrelada à temática da *integração*, desde o ano de 1999, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Em 2002, conforme narram Lopes e Fabris (2013a, p. 17), “a temática da inclusão passa a constituir, juntamente com as discussões sobre a integração, a atenção do grupo que escrevia sobre o caráter excludente das práticas de inclusão”. Nos últimos anos, conforme as autoras, o grupo esteve relacionado a investigações sobre os desdobramentos de práticas de inclusão no Brasil, com especial atenção para o tema da governamentalidade, “mais especificamente sobre a noção de *biopolítica*, ou seja, sobre os investimentos da nação no corpo espécie da população que se quer governar” (LOPES; FABRIS, 2013a, p. 22). Dito isso, fica clara a relação de pertencimento desta Tese, que se volta para as relações entre o governo linguístico e a educação de surdos, a esse terceiro grupo. Se fosse possível localizar geneologicamente a pesquisa aqui apresentada, diria que ela é filha da relação entre GIPES e GEPI, e também, portanto, encontra ancestralidade no NUPPES.

Feita essa referência, retorno a uma atualização da discussão sobre o gerenciamento do risco da surdez por meio de dispositivos pedagógicos realizada por Juliane Morgenstern (2009). A partir de documentos oficiais desenvolvidos pela SEESP/MEC, com destaque para os *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares* e para as *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*, a autora analisa uma conjuntura discursiva que coloca em operação a gestão e a regulação dos surdos, produzidos como um grupo de risco. A flexibilização das ações do currículo traduz a diferença surda como pluralidade e a cola, segundo Morgenstern (2009, p. 99) “ao campo discursivo da *deficiência*, da *incompletude* e da *diversidade social* — como indesejada, inferior”. Ainda ao que compete às discussões curriculares acerca da educação de surdos, Maricela Schuck (2011) analisou saberes sobre os surdos que circularam em currículos de formação de professores para o trabalho com surdos no Rio Grande do Sul entre 1984 e 2004. A autora observa que as “lutas marcadas por diferentes posições dentro dos currículos de formação são de distintas ordens, mas o aspecto clínico-terapêutico, devido à regularidade com que aparece nos documentos analisados, ocupa o lugar de destaque na formação dos professores” (SCHUCK, 2011, p. 140). Schuck (2011) assume que isso aconteça na medida que esses currículos permanecerem alocados no campo da Educação Especial e operando na oposição binária entre surdos e ouvintes, relacionada aos processos de normalização típicos da Modernidade. Também no âmbito das análises de currículo, Marostega (2015) apresenta uma análise dos discursos que constituem sete currículos

de cursos de formação de professores para surdos desenvolvidos entre 1962 e 2009 na UFSM. A autora identifica três grandes ênfases discursivas nos currículos analisados: a da Saúde, a partir de 1962; a da Pedagogia, a partir de 1973; e a da Educação Especial, a partir de 1984. Essas três ênfases discursivas aos poucos “foram sendo incorporadas aos currículos, produzindo outras práticas pedagógicas, indo das pedagogias disciplinares, corretivas e psicológicas ao que hoje denominamos pedagogia da diversidade e pedagogia bilíngue para surdos” (MAROSTEGA, 2015, p. 149).

Alguns trabalhos têm abordado também as práticas de normalização de surdos originárias da área da Saúde e que se articulam à Educação. É o caso da análise de discursos sobre a surdez, surdos e próteses auditivas em políticas de Governo da atualidade, desenvolvida por Bianca Pontin (2014). Ao analisar manuais sobre o implante coclear, notas técnicas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação, dentre outros documentos, a autora evidencia discursos que produzem a constituição de novos sujeitos, “sujeitos surdos implantados, que não são nem surdos, nem ouvintes, que vivem em um espaço de fronteira” (PONTIN, 2014, p. 67). Na esteira das discussões relacionadas ao poder sobre a vida dos surdos e à bioética, é interessante destacar a análise que a antropóloga Debora Diniz (2003) apresenta sobre o caso da surdez em relação ao tema da autonomia reprodutiva. A autora se refere ao posicionamento de integrantes das comunidades surdas diante do desenvolvimento de técnicas de diagnóstico pré-natal e do avanço da genética na ampliação de possibilidades de escolha reprodutiva, de modo a permitir a seleção artificial em casos de diagnóstico de má-formação fetal. Esses empreendimentos tornaram possível o que era impensável algumas décadas atrás: “a possibilidade de a comunidade Surda afirmar, por meio da ciência, a preferência pelo surdo” (DINIZ, 2003, p. 177). O debate acalorado acerca dessa preferência tem chamado atenção para a *anormalização* da surdez e isso tudo se volta para a questão da língua. Conforme Diniz (2003, p. 178), os “representantes da cultura Surda defendem que estariam sendo julgados anormais pelo simples fato de não usarem a mesma língua que os ouvintes, ou seja, por não serem bilíngues [...] ou, ainda, por não compartilharem dos valores culturais hegemônicos”.

Como é possível observar no conjunto de pesquisas aqui apresentadas, a surdez foi constituída como anormalidade em diferentes contextos e períodos históricos. Essa *anormalização* da surdez é percebida no constante movimento de tentar aproximar os surdos a uma norma audista. Tal movimento é condição para que o surdo seja entendido como um indivíduo a ser corrigido — um dos três elementos que constituíram, para Foucault (2001a), o

domínio da anomalia no século XIX¹³. Por ser um fenômeno corrente, o indivíduo a ser corrigido “apresenta — e é esse seu primeiro paradoxo — a característica de ser, de certo modo, regular na sua irregularidade” (FOUCAULT, 2001a, p. 72). Por compartilharem semelhanças em suas histórias individuais, os surdos se tornam um grupo e passam a ser caracterizados como possuidores de uma diferença. Esse delineamento da surdez no registro da diversidade, e que Morgenstern (2009) denuncia ser uma categoria passível de normalização, é o foco do segundo domínio, composto por um conjunto de produções que tem discutido sobre a constituição da surdez como uma diferença.

Na história da surdez, a segunda metade do século XX é marcada pela transformação do surdo em um sujeito que apresenta não uma deficiência, mas sim uma diferença — que, dependendo do registro a partir do qual é definida, é adjetivada ora como linguística e cultural, ora como identitária; às vezes ainda, ela é apenas diferença, sem espécie ou endereço. Em sua análise da Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, Rodrigo da Silva (2015) tensiona como a complexidade do tema da diferença cultural é possível de ser evidenciada na polissemia de termos que são utilizados para sua definição. De acordo com o autor:

A diferença cultural é um tema que se inscreve de modo complexo na agenda contemporânea. Tal complexidade se expressa nos múltiplos processos sociais presentes nas disputas identitárias e culturais de nosso tempo, mobilizadas por atores e instituições, de tal sorte que não podemos falar em unidimensionalidade de sua formulação ou de uma única influência em sua construção político-discursiva. A mesma complexidade se evidencia na polissemia dos termos utilizados em sua definição. Diferença, identidade, diversidade, identificação ou reconhecimento, ainda que conceitualmente distintos e, por vezes, divergentes, plasmam um mesmo léxico utilizado na descrição dos processos culturais de nosso tempo. (SILVA, 2015, p. 376)

Diante do alargamento do conceito de diferença, Nicholas Burbules (2006) propôs algumas formas de repensá-lo na Educação. O autor realizou uma descrição de distintos significados atribuídos à diferença e estabeleceu oito categorias¹⁴ que se referem aos modos como percebe que o tópico da diferença é abordado em discussões da área. Dentre as categorias, a oitava parece se aproximar de uma noção de diferença surda, como tenho observado nesses

¹³ Conforme Foucault (2001a), o domínio da anomalia foi introduzido no século XIX a partir da definição de três elementos, três figuras ou três círculos que eram mais isolados a partir do século XVIII: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista.

¹⁴ As oito categorias são: *diferença como variedade, diferença em grau, variação, versão, analogia, diferença além, diferença no interior e diferença contra* (BURBULES, 2006).

trabalhos. Todavia, assim como o autor, não quero encerrar a diferença surda a este conceito, e, sim, estabelecer o lugar de onde a observo. Refiro-me à categoria *diferença contra*, inspirada no conceito de diferença cultural do indiano Homi Bhabha (2005). Essa noção de diferença é relacionada aos grupos que se opõem às normas e crenças dominantes ou convencionais; ela “é uma forma de crítica, de questionamento, à medida que os pressupostos e lacunas de um discurso dominante voltam a refletir nela por contraste com um discurso e série de experiências muito alheios a ela” (BURBULES, 2006, p. 177). Deste modo, tem-se um grupo compreendido por surdos que se declara diferente em oposição às normas estabelecidas a partir dos que ouvem. Em conjunto, eles se posicionam de forma crítica diante de discursos pautados por uma normalidade ouvinte; invertem a lógica e operam com o que se tornou uma normalidade surda. A partir dessa normalidade surda, é possível pensar a regulação de uma identidade cultural.

É possível afirmar que o tópico da diferença, para além do caso dos surdos, emerge no decorrer do século XX; trata-se de uma experiência que, para Michel Wieviorka (2002), acontece não apenas entre as sociedades, mas também dentro delas. É a partir dos anos 1960, de acordo com o autor, no interior das democracias ocidentais, que há uma proliferação de identidades culturais; ele ainda estabelece duas modalidades de emergência para estas:

A primeira remete para a imagem de afirmações culturalmente vincadas, mas socialmente pouco marcadas ou diferenciadas. Corresponde a identidades que exigem ser reconhecidas sem que seja possível caracterizar os seus actores em termos sociais, a não ser de maneira vaga e indeterminada, falando por exemplo de classes médias. A segunda modalidade alia pelo contrário, e sem ambiguidade, exigências culturais e reivindicações sociais, sejam estas encarnadas por actores populares dominados ou excluídos, por grupos em processo de queda social ou de forte mobilidade descendente, ou, pelo contrário, por actores dominantes e dirigentes que reforçam assim a sua influência sobre a sociedade ou assumem uma distância acrescida em relação aos mais desfavorecidos. (WIEVIORKA, 2002, p. 47)

Nesses detalhamentos, os surdos também são citados por Wieviorka (2002). Ele os inclui nos movimentos cuja intenção é “uma inversão do estigma, processo no termo do qual uma identidade até então escondida, recalcada, mais ou menos envergonhada ou reduzida à imagem de uma natureza se transforma em afirmação cultural visível e assumida” (WIEVIORKA, 2002, p. 39). Ainda conforme o autor, ao fazerem referência a uma cultura e língua próprias, os surdos carregam o desejo de participar da vida moderna.

Isso fica bastante evidente em 1985, na Universidade de Bristol, no Reino Unido, quando aconteceu o *First International Deaf Researchers Workshop*. Na ocasião de sua conferência, o pesquisador surdo Tom Humphries apresentou uma distinção entre *surdos*, com inicial minúscula, e *Surdos*, com inicial maiúscula (MARSCHARK; HUMPHRIES, 2010). A primeira grafia designaria as pessoas a partir de seu estado audiológico, seu quadro clínico. A segunda, uma categoria linguística e social, referia-se a pessoas que se identificam como integrantes de uma comunidade e que fazem uso de uma língua de sinais. É possível encontrar o uso dessa distinção antes dessa conferência, mas isso acontecia em uma escala menor. Na descrição que fez da trajetória intelectual de Bernard Mottez, Andrea Benvenuto (2006) referencia essa distinção nos trabalhos do sociólogo francês. Em 1975, de acordo com a autora, é “especialmente [...] o sétimo congresso da Federação Mundial de Surdos, em Washington, que leva Mottez à descoberta deslumbrante de Surdos, com um S maiúsculo”¹⁵ (BENVENUTO, 2006, p. 18). Ainda segundo Benvenuto (2006a), essa distinção foi proposta pelo sociolinguista estadunidense James Woodward em 1972.

Sobre esse aspecto no Brasil, vale destacar o conjunto da obra da linguista Eulalia Fernandes no âmbito das discussões sobre linguagem e cognição em surdos. Seus trabalhos, inicialmente muito mais embasados em uma perspectiva audiológica de compreensão da surdez, se direcionavam à aquisição da língua oral pelos surdos (FERNANDES, 1990). Mais tarde, na medida em que os anos 2000 se aproximam, o bilinguismo para surdos passa a ocupar uma posição central nas discussões da autora. Contudo, é interessante perceber, mesmo em trabalhos mais audiológicos de Fernandes (1990), certa preocupação com a diferença linguística dos surdos diante da questão da reabilitação. Ao levar em consideração o desenvolvimento da personalidade dos surdos em um processo de reabilitação, a autora assume que a exigência de que todas as características de um surdo sejam iguais às de um ouvinte normal, como um critério “para considerá-lo psicologicamente reabilitado é desrespeitar sua diferença” (FERNANDES, 1990, p. 154). Sobre a integração social do surdo, a autora continua:

É necessário respeitá-lo em sua comunidade, admitindo os parâmetros de conduta que não interfiram de modo negativo na sociedade em geral. Partindo do princípio de que deve ser respeitado em sua diferença, é inadmissível bloquear manifestações próprias de seu meio como é o caso do uso da Língua dos Sinais. Se se admitem dialetos em geral, com muito mais razão é preciso

¹⁵ Livre-tradução, de Maria Vitória Witches, do original em francês: “C’est surtout [...] le 7^{ème} congrès de la Fédération Mondiale des Sourds à Washington qui amène Mottez à la découverte éblouissante des Sourds, avec un S majuscule” (BENVENUTO, 2006, p. 18).

respeitar uma língua da qual muitos dependem para se comunicarem. Diz-se isto independente dos critérios adotados para a reeducação do D. A. [deficiente auditivo]. Mesmo os educadores que defendem ser prejudicial a interferência dos sinais na fase de oralização, não se entende que possam, afinal, não aceitarem *a posteriori*. Negar características próprias desta comunidade é também uma maneira de negar-lhe recursos de integração. (FERNANDES, 1990, p. 154)

Observo, nesses trechos do trabalho da autora, uma faísca para as problematizações acerca da normalidade ouvinte perante a surdez no Brasil. Essas problematizações, como já mencionei, adquirem forças e concentração com o começo do NUPPES. Dentre as produções oriundas desse Núcleo, entre tantos trabalhos que problematizam a constituição da surdez como anormalidade, destoa-se a Tese de doutoramento de Gladis Perlin (2003), por concentrar-se na elaboração de uma discussão acerca da alteridade, da diferença e da identidade desde uma *perspectiva surda*. Amparada por teorizações pós-colonialistas, pós-estruturalistas e do campo dos Estudos Surdos, a autora apresenta um ensaio a partir de narrativas de sujeitos surdos sobre suas experiências vividas, assim como também de sua autobiografia. Essa discussão levou Perlin (2003) a argumentar que a celebração social da *alteridade do ser e do estar sendo surdos* — que a autora relaciona ao conceito de *deafhood* desenvolvido por Paddy Ladd (2003) — ocasiona um discurso crítico e elucida uma nova estrutura epistemológica que celebra o fim da alteridade deficiente.

Deste modo, com o termo *deafhood*, Ladd (2003) buscou significar a captação e a transmissão de sistemas de valores historicamente relacionados aos grupos surdos; ele ressignifica a experiência surda como uma possibilidade de forma de vida resistente a práticas audistas. *Deafhood* passou a antagonizar a palavra *deafness* e tudo o que esta significa em uma perspectiva médica. Ao evidenciar uma riqueza de artefatos culturais relacionados aos surdos, Hugo Nakagawa (2012) escreve sobre o substrato cultural específico que possibilita o *ser surdo* como uma expressão identitária. Quando localiza *deafhood* nesse substrato, o autor estabelece que em um “movimento ativo de desvelar e desnaturalizar as interferências do audismo no cotidiano, de fazer-se (e “ser”) Surdo, sublinha-se o termo como ação, como palavra-em-processo, como ato contínuo de descoberta — força-motriz das militâncias surdas” (NAKAGAWA, 2012, p. 34).

Entendo e também assumo a carga política que *deafhood* compreende como palavra nos jogos de linguagem que se desenvolvem nas causas surdas. Portanto, considero fundamental estabelecer o lugar que essa noção ocupa nesta Tese. Como em outros momentos (WITCHES,

2014; WITCHES; LOPES, 2015), justifico porque opto tratar essa forma de vida como uma experiência da surdez (*deafness*) ao invés de uma experiência de *ser surdo* ou da surdidade¹⁶ (*deafhood*); tal explicação pode ser estendida à minha preferência em grafar a palavra *surdo* com inicial minúscula. Sobre a tradição woodwardiana especificamente, Bartha Csilla (2005) argumenta que a abordagem polarizada para definir os surdos e os Surdos pode levantar muitos problemas. Segundo a autora, construções “distintas ou, por vezes, inter-relacionadas, de surdez nas sociedades modernas, incluindo psicologia, linguística, educação, sociologia, antropologia, legislação etc., são evidências de diversas perspectivas disciplinares”¹⁷ (CSILLA, 2005, p. 211). Minha justificativa segue essa problemática e está fundamentada em dois elementos que condizem com algumas especificidades de minha pesquisa: um é de cunho etimológico, o outro, historiográfico — e os dois estão correlacionados entre si. Explico.

Se fosse possível, gostaria de realizar um furo nessas duas palavras (*deafhood* e *deafness*), de modo que os significados, até então atribuídos a elas, esvaziassem de seus interiores. Como isso não é possível — pois tentar fazer um furo em uma palavra é análogo a tentar fazer um *furo na água*¹⁸ —, proponho decompô-las para tornar mais explícito o que está em sua estrutura. Conforme já mencionei, *deafhood* é posicionada de modo antagônico em relação à *deafness*. Como a diferença etimológica entre as duas palavras está em seus sufixos, começarei por eles: na língua inglesa, o sufixo *-hood* indica uma condição, um estado de ser, como nas palavras *brotherhood* (irmandade), *childhood* (infância) e *neighborhood* (vizinhança). Quanto ao sufixo *-ness*, este está relacionado também a um estado ou à qualidade de algo, como em *faithfulness* (fidelidade), *fullness* (plenitude) e *happiness* (felicidade). Em relação ao radical *deaf-*, presente em ambas as palavras, além de referir o indivíduo que não ouve, em inglês antigo era utilizado para designar o que é vazio ou estéril. Presente tanto em *surdez*, quanto na expressão *ser surdo*, o radical *surd-*, do latim *surdus*, também está relacionada ao indivíduo que não ouve ou ao silêncio. É interessante observar que a raiz também era empregada, em torno de 1550, para referir os números irracionais. Seu sentido matemático, a partir da forma latina *surdus*, era uma tradução do árabe *asamm* que, emprestada do grego *alogos* (ἄλογος), significa sem palavras, sem razão.

¹⁶ Em 2013, a editora portuguesa Surd’Universe publicou uma tradução de texto de Ladd, no qual o termo inglês *deafhood* aparece como *surdidade* (Ladd, 2013).

¹⁷ Livre-tradução do original em inglês: “Distinct or sometimes interrelated constructions of deafness in modern societies including psychology, linguistics, education, sociology, anthropology, legislation etc. are evidences of diverse disciplinary perspectives” (CSILLA, 2005, p. 211).

¹⁸ Analogia costumeiramente utilizada por Veiga-Neto (2001; 2015) para referir uma tentativa frustrada, uma vez que a liquidez, embora possível de ser atravessada, volte ao seu estado original após a ação.

A etimologia ajuda a perceber que partículas linguísticas e seus significados, em gênese, foram selecionados e agrupados para possibilitar o nascimento dessas palavras. Nesse caso, tanto *deafhood* e *ser surdo* ou *surdidade*, quanto *deafness* e *surdez* parecem não escapar de uma significação negativa em sua etimologia. Isso implica compreender que a positividade de uma palavra estigmatizada não precisa estar condicionada à criação de novos termos. Ao realizar esse exercício etimológico, contudo, posiciono-me como Veiga-Neto (2002, p. 34):

Longe de querer padronizar a nomenclatura, e mais longe ainda de pensar que é possível encerrar o significado num conceito e o conceito numa palavra, o que mais me preocupou foi apontar no sentido de que podemos melhorar a estabilidade dos nossos discursos quando conhecemos melhor e observamos com cuidado as conexões entre as palavras, seja em termos de suas derivações, seja em termos de suas composições.

Reafirmo, com base no mesmo autor, que

[...] isso nada tem a ver com buscar os supostos e assim chamados “verdadeiros significados” das palavras; nem tem a ver com apontar no sentido daquilo que seriam os usos “verdadeiramente corretos” dos conceitos e das palavras que os designam; nem tem a ver, muito menos, com aspirar à exatidão dos enunciados. Isso tem a ver, simplesmente, com a busca de mais rigor e mais clareza para os nossos discursos. (VEIGA-NETO, 2002, p. 34)

Preciso reiterar, portanto, que não acredito em um purismo linguístico no que tange os significados das palavras. Isso significa que a análise de uma forma de linguagem, para mim, deveria sempre estar atrelada ao contexto histórico e social no qual se faz uso — o que me leva ao segundo elemento de minha justificativa: o de cunho histórico. Meu objeto de análise, como já mencionei, é a constituição do governo linguístico em um recorte histórico específico. Nesse recorte, o caráter patológico da surdez, na concepção dessas práticas, predomina, em um sentido de ênfase, em relação ao caráter culturalista. Seria anacronismo, portanto, tratar de *deafhood* ou do *ser surdo* e da surdidade na primeira metade do século XX, ainda que seja possível identificar práticas de solidariedade entre surdos nesse contexto.

Estou ciente, contudo, de que meus esforços para justificar essas escolhas ocupam um lugar à margem no âmbito dos Estudos Surdos. Ilustro isso com a descrição que Marc Marschark

e Humphries (2010) fizeram da manifestação de uma líder surda em uma conferência sobre educação realizada na Gallaudet University, em Washington. Na ocasião em que a polêmica questão dos nomes adotados pelos Estudos Surdos foi abordada, a situação foi apresentada à líder surda convidada “e ela respondeu ‘Não importa qual nome você escolher. Você é ouvinte, o que você escolher será visto pelos outros como errado. Se você fosse surdo, o que você escolhesse poderia ser certo’”¹⁹ (MARSCHARK; HUMPHRIES, 2010, p. 1). A resposta da líder surda é tomada como um princípio importante nesse campo e não tenho intenção alguma de refutá-lo. O que me interessa, ao apontar para esses conflitos, é mostrar que critérios são utilizados, no campo, para legitimar não apenas fatores identitários, mas também as noções e os conceitos que são convencionados em produções intelectuais oriundas dele.

É preciso considerar que a proliferação de discussões sobre a diferença cultural dos surdos colocou em circulação categorias como *comunidade surda*, *cultura surda*, *identidade surda*, *diferença surda*, *mundo surdo* etc. Essas expressões constituem parte do que é hoje o grupo de surdos que se entende a partir de uma perspectiva culturalista. Na esteira dessa discussão, Anie Gomes (2011) empreendeu uma análise de narrativas de surdos sobre a noção de cultura surda. De acordo com a autora, a cultura surda se tornou um imperativo conceitual que tem sido significado de diferentes formas; nas narrativas analisadas, ele é sinônimo de “língua, diferença, marcador identitário, essência, artefato fundamental de lutas e característica inata do sujeito surdo, propriedade privada ou concedida a” (GOMES, 2011, p. 71). Além disso, Gomes (2011) acrescenta que essas defesas de um modo de ser surdo se constituíram em movimentos, lutas e discussões políticas, de modo que o conceito de cultura surda emerge com força de legitimidade e caráter científico. Ainda no que tange às categorias mencionadas, Violeta Moraes (2014) analisou discursos de surdos acadêmicos em suas publicações intelectuais e políticas. A autora percebeu que a apropriação de espaços acadêmicos pelos surdos gera um efeito de sustentação das lutas políticas desse grupo. Em sua análise, a referência a uma identidade surda e a defesa de uma comunidade surda estão relacionadas a um festejo da diferença. Para a autora, “neste festejo, os surdos acabam por se posicionar na mesmidade, impossibilitando outros jeitos de se narrar e de vir a ser” (MORAES, 2014, p. 48).

Em uma discussão conceitual nos domínios da Antropologia Social, José Magnani (2007) observa que o emprego frequente dessas categorias é feito de modo indistinto tanto no contexto acadêmico ou político, quanto no cotidiano. Conforme o antropólogo, na literatura,

¹⁹ Livre-tradução do original em inglês: “and she responded ‘It doesn’t matter which name you choose. You are hearing, whatever you choose will be [seen by others as] wrong. If you were deaf, whatever you choose would be right’” (MARSCHARK; HUMPHRIES, 2010, p. 1).

cada termo “aparece quase sempre sem maiores explicitações ou como se tivesse um significado unívoco, aceito de forma incontestada, transparente” (MAGNANI, 2007, p. 4). Nos trabalhos sobre surdos, de acordo com Magnani (2007), tanto as definições do conceito de cultura, quanto de comunidade, não passam de um uso descritivo e pragmático. A discussão sobre os perigos em relação ao uso de tais conceitos, contudo, não abrange apenas os Estudos Surdos. Ao discutir sobre a evolução das relações entre línguas e comunidades nos primórdios da Europa moderna, Peter Burke (2010) faz um alerta sobre o uso de tais conceitos, e relaciona essa problemática à questão da língua. Para ele:

O perigo de empregar o termo “comunidade”, assim como “cultura”, é que ele parece implicar uma homogeneidade, uma fronteira e um consenso que simplesmente não são encontrados quando se realizam pesquisas básicas, sejam elas “trabalhos de campo” de teor histórico, sociológico ou antropológico. [...] o termo “comunidade” parece sugerir um limite claro entre quem é membro de um grupo e quem não é, enquanto na prática as fronteiras entre línguas muitas vezes são vagas e constituem não linhas, mas zonas de bilinguismo e mistura de línguas. (BURKE, 2010, p. 21)

O perigo anunciado pelo historiador pode ser posto em paralelo ao contexto dos surdos: é bastante difícil definir comunidade ou cultura surda quando não há uma homogeneidade nas formas de ser surdo. Contemporaneamente, encontramos diferentes formas de viver a surdez, mas a língua, contudo, é evocada como um critério de distinção. O uso da língua de sinais não apenas distingue o surdo do ouvinte²⁰, ele é um critério da distinção entre o *ser surdo* e outros modos de viver a surdez. Quase como uma atualização da distinção gráfica e conceitual entre surdo, com inicial minúscula, e Surdo, com inicial maiúscula, é possível ser encontrada nos posicionamentos públicos do movimento surdo no contexto brasileiro do final do século XX. Conforme a carta aberta produzida por um grupo de surdos durante o Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado na cidade de Porto Alegre, em 1999, “o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com

²⁰ Ainda que existam ouvintes que utilizem a língua de sinais, sejam eles tradutores/intérpretes, fonoaudiólogos, professores e familiares de surdos, estes não são considerados integrantes da comunidade surda. Nos Estados Unidos, o termo NERDA (*Not Even Related to a Deaf Adult*) é utilizado para designar ouvintes que utilizam a língua de sinais, mas não possuem uma relação familiar ou parental com surdos. Do mesmo modo, CODA ou KODA (*Child/Kid of Deaf Adult*) e SODA (*Sibling of a Deaf Adult*) designam, respectivamente, filhos e irmãos ouvintes de pessoas surdas.

aparelhos; o surdo usa comunicação visual (línguas de sinais) e não usa comunicação auditiva” (FENEIS, 1999, p. 10). O critério linguístico também aparece em narrativas de pesquisadores surdos brasileiros. Na análise que fez dessas narrativas em trabalhos acadêmicos, Vanessa Mello (2011, p. 105) mostra que “a ênfase dada à Língua de Sinais como articuladora da comunidade surda é recorrente; a língua aparece como principal ‘característica’ para que se seja um surdo puro dentro da comunidade surda”. Como já mencionei anteriormente, tais categorias identitárias apontadas nessas distinções entre o *ser surdo* e demais formas, nem sempre acontecem de forma tão definida e distinta uma da outra. A distinção, entretanto, é almejada e a operação de tais categorias acontece no âmbito de um planejamento linguístico.

O critério linguístico — seja para definir uma identidade, seja para estipular os limites de uma comunidade — é, contudo, questionável. Como ressalta Burke (2010), são vagas as fronteiras entre as línguas, que são distinguíveis, não por linhas de separação, mas por zonas de bilinguismo. O que, então, define uma língua? É possível responder essa pergunta com base em duas perspectivas, mas discutirei sobre elas no capítulo 2. O que importa entender, neste momento, é que as línguas de sinais, definitivamente, se constituem como sistemas de comunicação totalmente diferentes das línguas orais, ainda que possam apresentar zonas de contato com estas últimas e que muitos surdos vivam situações bilíngues no dia a dia. A Libras e o português, por exemplo, são línguas que se distinguem desde as suas modalidades de enunciação e recepção até os modos em que se estruturam gramaticalmente. Portanto, não é o mesmo que a possibilidade de comparar as zonas de aproximação entre línguas genealógica e geograficamente aproximadas como, por exemplo, o espanhol e o português. Nem mesmo se trata de comparar a Libras ao famigerado *pidgin* que ficou conhecido, no Brasil, como português sinalizado, isto é, o uso da estrutura gramatical do português expresso por meio do léxico da Libras. Trata-se de perceber, ainda que o critério linguístico seja questionável, que a diferença linguística se apresenta como um forte elemento na argumentação que constitui a surdez como diferença.

Esse elemento, no entanto, também está a serviço da normalização, uma vez que coloca em movimento práticas de aproximação e de distanciamento entre os sujeitos, para que estes sejam incluídos ou excluídos de uma categoria linguístico-identitária. Ao analisar os saberes que constituem o currículo da Fonoaudiologia, Betina Guedes (2010) problematiza como a centralidade do critério linguístico tem sido apropriada para a legitimação de práticas que têm buscado normalizar os surdos. Segundo a autora,

Passa-se de um processo histórico que alojou a surdez na deficiência auditiva para outro tipo de processo, que está reduzindo a diferença surda ao principal elemento que dá visibilidade à sua cultura: a Língua de Sinais. Essa redução parece estar produzindo um conseqüente enfraquecimento político da comunidade surda, dissolvendo uma bandeira de luta em manobras políticas de aceitação das diferenças, utilizando a língua como estratégia de normalização do sujeito surdo e fortalecendo a escola como maquinaria capaz de homogeneizar e ordenar a pluralidade. (GUEDES, 2010, p. 51)

Em relação ao processo que reduz a diferença surda à língua de sinais, Guedes (2010) refere-se a um conjunto de práticas que, em nome de políticas internacionais da educação inclusiva, tem utilizado a acessibilidade linguística como um modo de deslegitimar a necessidade de escolas especializadas em educação de surdos e fomentar a ideia de que a educação desses sujeitos deva acontecer, preferencialmente, em escolas comuns. Em situações de inclusão escolar, as condições são favoráveis para que a língua de sinais seja reduzida a um instrumento de acessibilidade comunicativa. Uma vez que a língua oral, na escola regular, ocupe um lugar privilegiado como língua de instrução de uma maioria ouvinte, a língua de sinais, para Tatiana Lebedeff (2004, p. 130), passa a ser “utilizada mais como uma língua de tradução de conteúdos oficiais do que uma língua que produza significados, que produza e transmita cultura”. Diante desses apontamentos que mostram a preocupação com a redução da diferença surda à língua de sinais, pergunto-me: o que — além do critério linguístico que, como tenho demonstrado nesta Tese, não é pouca coisa — constitui a surdez como uma diferença?

A tentativa de responder essa pergunta remete a uma observação sobre os movimentos contrários de diferenciação e identificação. No sentido dado por Hannah Arendt (2010), a igualdade e a diferença compõem um duplo aspecto da pluralidade humana. Essa pluralidade, para a filósofa, é uma condição básica da ação e do discurso. Em suas palavras:

Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se não fossem distintos, sendo cada ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem entender. (ARENDR, 2010, p. 219-220)

Chamo atenção para o modo como Arendt (2010) explica a condição básica da ação e do discurso. Sobretudo, quero destacar nesse modo, o discurso em seu sentido como linguagem

e também com língua. Ainda no que tange aos movimentos contrários entre diferenciação e identificação, vale mencionar os sentidos semânticos da palavra *identidade*. Etimologicamente, ela é composta pelo radical *ident-*, derivado do latim *idem*, que por sua vez significa *o mesmo*. Sobre seu sentido semântico, Marcel Detienne (2013) apresenta duas significações encontradas no dicionário *Le Robert*. Segundo o autor, a primeira significação está relacionada à jurisprudência e ao direito, direcionando ao objeto material conhecido como “carteira de identidade”. O segundo sentido “evoca a consciência que uma pessoa tem de si mesma, o que é ser si mesmo, em suma, o sentimento de identidade pessoal de um indivíduo contemporâneo” (DETIENNE, 2013, p. 11). Para além da discussão etimológica e semântica dessa palavra, entretanto, pensar a identidade implica a realização simultânea de dois movimentos contrários: indistinção entre aqueles que se vinculam a ela e distinção desses em relação aos que a ela não se vinculam. Contudo, Silva (2005) afirma ser fundamental superar o pensamento sobre a identidade cultural baseado no determinismo dessa oposição binária. De acordo com o autor, “é aceitável que a identidade se constrói também por contraste e, portanto, não pode ser separada da marcação da diferença” (SILVA, 2005, p. 203). Apesar disso, é interessante perceber como a escola, pensada como um marcador, atua na operação do duplo movimento de identificação e diferenciação que orienta a constituição de uma subjetividade surda.

Sobre essa atuação da escola nesse movimento que orienta a constituição de uma subjetividade surda, estudiosos da surdez têm apontado para essa instituição como um dos — para usar a expressão utilizada por Lopes e Veiga-Neto (2006) — *marcadores culturais surdos*. Essa expressão faz referência aos elementos que unem e fortalecem os surdos como grupo. Para os autores, as marcas, além de incluir uma dimensão material em sua noção, são “impressões que, ao informarem sobre como o outro nos vê, imprimem em nós sentimentos que nos constituem como um sujeito marcado pelo outro e, por isso, diferente em relação ao outro” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 84). A importância da relação com a escola é uma questão abordada por Harlan Lane (1992) quando este escreve sobre a constituição dos surdos como um grupo social. De acordo com o autor, quando perguntados de onde são, “os surdos normalmente respondem recorrendo ao nome da escola [...] a qual foi por eles frequentada” (LANE, 1992, p. 31). Mencionar o vínculo com uma instituição escolar não apenas é uma forma de diferenciarem-se dentro da grande categoria *surdos*, como também diferenciarem-se em relação ao que está externo a essa categoria, uma vez que essas instituições apresentam, entre suas características, a dedicação ao ensino de surdos, seja na educação bilíngue exclusiva a eles, seja no âmbito de uma classe especial para surdos, ou como uma instituição referência na inclusão escolar de surdos. Na já mencionada análise que fez de trabalhos acadêmicos produzidos por

autores surdos, Mello (2011) observa que, ao falarem de suas histórias de vida, os surdos estreitam as relações entre comunidade surda e escola de surdos. Nas palavras da autora:

Ao enfatizar que os surdos são marcados pela disciplina e, posteriormente, pela norma surda, quis mostrar que a condução do surdo na escola de surdos, dando-se pelo limite linguístico, fabrica e pedagogiza o “jeito surdo de ser”. Falo em pedagogização porque as ações dos surdos, que são constituídos prioritariamente pelo espaço escolar, sendo a escola o principal espaço de encontro com pares, são intrinsecamente ligadas àquelas ali aprendidas. Os surdos nascem (na maioria dos casos, em famílias de ouvintes) e ficam “avulsos” até entrarem numa comunidade surda, ou seja, estando a escola, no caso dos surdos, intimamente relacionada com a comunidade surda, esta passa a ser balizada o tempo inteiro pela pedagogia incitada no espaço escolar. (MELLO, 2011, p. 117)

De maneira semelhante, Eliane Vieira (2016) aponta para uma hipervalorização de diferentes modos de ser surdo a partir da análise que fez em um conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) no estado brasileiro do Espírito Santo. Segundo Vieira (2016, p. 116), “essas práticas de hipervalorização geravam, e ainda geram, formas de in/exclusão em surdos que não se enquadram na norma sustentada pela instituição a partir de ações de condução investidas pelo Estado sobre a população”. Assim, a autora demonstra, em diferentes momentos da história daquela instituição, que as práticas analisadas regulam e organizam o que os sujeitos surdos fazem e como falam ou agem.

A estreita relação entre comunidade surda e escola de surdos, de algum modo mencionada pelos autores anteriores, pode ser pensada como condição de possibilidade para a emergência da noção de *pedagogia surda*. Impulsionada pelos discursos da *pedagogia da diferença*, essa noção aparece em narrativas de professores surdos e ouvintes analisadas por Mônica Morais (2008). A autora observa que os professores, “por conhecerem alguns elementos vinculados com a cultura surda, se sentem identificados com uma ‘Pedagogia da Diferença’” (MORAIS, 2008, p. 40). Ela ainda evidencia que, nas narrativas analisadas, o uso da língua de sinais no espaço escolar é apontado como um fator *naturalmente* relacionado à diferença. Nesse cenário de convergência permanente entre comunidade e escola de surdos, Liane Camatti (2011) analisa discussões com alunos surdos, professores surdos e líderes da comunidade surda de três cidades do Rio Grande do Sul. A partir dessas discussões, a autora observa um panorama que interessa a este tópico:

[...] a escola de surdos pedagogiza os sujeitos que por ela passam; e a comunidade surda busca essa escola a fim de garantir a manutenção do seu espaço. A partir disso, [...] a comunidade surda investe recursivamente na formação de um perfil político no surdo que sai da escola. Quanto maior a inserção da comunidade surda na escola, maior é o investimento no sujeito surdo e mais eficiente é esse processo. (CAMATTI, 2011, p. 81)

Nessa relação, a escola de surdos se configura como um privilegiado espaço de constituição de uma forma de ser surdo que assegure a manutenção da comunidade. Sobre a importância do vínculo dos surdos com a escola, vale destacar uma discussão interessante sobre comunidade desenvolvida por Richard Sennett (2012). Ao descrever rituais, prazeres e políticas relacionados à cooperação, o autor aborda a questão da comunidade relacionada a uma prática do compromisso. Para tanto, ele faz referência ao retorno, como visitante, a uma casa comunitária em Chicago, onde cresceu e que o ajudou, bem como a outras crianças pobres, a ancorar-se socialmente. A ocasião fez com que ele percebesse que, ao ter sobrevivido juntamente com alguns outros a uma infância e juventude difíceis, uma pessoa, um lugar ou um acontecimento como experiência transformada, pode passar a ser simbolizados como uma espécie de talismã mágico. Em suas palavras, a “casa comunitária tornou-se um talismã, assim como a rigorosa escola católica do bairro e o clube desportivo gerido por uma organização chamada Liga Atlética da Polícia” (SENNETT, 2012, p. 297). A escola de surdos, nesse sentido, pode ser pensada como um talismã também. Ela possibilita o encontro surdo-surdo e a constituição de uma identidade partilhada, isto é, de uma identidade em comum que é construída por meio da história compartilhada entre os sujeitos. Em uma comunidade baseada na identidade partilhada, “a cooperação se torna um fim em si mesma” (SENNETT, 2012, p. 320).

Sobre essa relação com a noção de comunidade, é importante entender que há práticas pedagógicas que se desenvolvem nas escolas para garantir a manutenção de uma comunidade surda desejada. Em sua Tese de doutoramento, Cinara Barberena (2013) problematiza como discursos que circulam, entre 1990 e 2010, nas reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) instituem verdades que caracterizam práticas pedagógicas que constituem alunos e sujeitos surdos. A autora, que analisou trabalhos apresentados nessas reuniões científicas entre 1990 e 2010, identificou dois movimentos discursivos: um relacionado ao artefato linguístico/cultural como um imperativo pedagógico; e o outro, à necessidade de investimento de si para o desenvolvimento de competências que

possibilitem ao surdo participar do jogo neoliberal. Quero destacar o primeiro movimento. De acordo com Barberena (2013, p. 139), “a questão linguística, em termos educacionais, é o saber que circula nos trabalhos da ANPEd como necessário para o surdo desenvolver-se e integrar-se na sociedade”.

Ao focar essa relação escola-comunidade e a importância do conhecimento e domínio da língua, é fácil acabarmos localizando a discussão da diferença surda em um endereço bastante restrito, com implicações sociais mais locais do que globais. Se acrescentarmos o critério língua nessa equação, então, os impactos parecem atingir um alcance menor ainda, uma vez que as línguas de sinais apresentam diferenças regionais, mas principalmente nacionais. As discussões sobre a comunidade surda, entretanto, têm alcançado largas proporções. Ao escreverem sobre *o povo do olho (the people of the eye)*, Lane, Richard Pillard e Ulf Hedberg (2011) fazem referência à existência de uma *etnicidade surda*. Para Ladd e Lane (2013), a noção de etnicidade surda é uma possibilidade sustentada pelo pós-colonialismo. A partir dele, os autores afirmam que processos similares de “redefinição identitária podem ser encontrados entre outros grupos minoritários, tais como afro-americanos, mulheres, gays e lésbicas e pessoas com deficiência, todos os quais têm sentido a necessidade de escapar das lentes reducionistas de definições criadas por opressores”²¹ (LADD; LANE, 2013, p. 565). Lane, Pillard e Hedberg (2011), entretanto, munem-se do argumento linguístico para assumirem que os surdos estadunidenses, na condição de minoria linguística, podem ser pensados como um grupo étnico. Os autores se embasam na noção de que um grupo étnico seja uma coletividade com uma ancestralidade real ou supostamente em comum, memórias de um passado histórico compartilhadas, e um foco cultural em um ou mais elementos simbólicos.

Diante da permanência constante da importância social da língua para a constituição da surdez como diferença, no capítulo 2, abordo essa discussão em um contexto mais amplo. Assim, é possível perceber que a história social da língua ultrapassa as fronteiras que delimitam a surdez, tal como Owen Wrigley (1996) a considerou: um país sem território geográfico. Sua metáfora faz referência aos traços sociais e culturais que surdos de diferentes nacionalidades compartilham entre si. Minhas intenções, nesse sentido, giram em torno de destacar uma das funções da língua entre esses traços. Considerando, entretanto, a instituição escola como canalizadora dessas práticas que constituem a surdez como uma matriz de experiência, na seção seguinte, detenho-me ao Acervo Histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos, aos

²¹ Livre-tradução do original em inglês: “Similar processes of redefining identity can be found among other minority groups, such as African Americans, women, gays and lesbians and disabled people, all of whom have felt the need to escape the reductionist lens of definitions created by oppressors” (LADD; LANE, 2013, p. 565).

documentos mantidos nele e que foram selecionados para o desenvolvimento desta Tese e aos recursos teórico-metodológicos que orientaram a mediação do material empírico.

1.2 NO ACERVO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS BRASILEIROS

O jovem se senta e começa a ler tudo, tirando uma folha branca da mochila, que enfim coloca no chão. Os olhos passeiam de uma página à outra sem se fixar e se detêm às vezes nos poucos leitores que, com um cartão verde na mão, só vêm aqui para uma breve verificação. [...]. Ele permanece assim por um longo tempo tomando notas. Sua folha branca se enegrece de registros inscritos de forma cada vez mais febril. É o começo de um longo labirinto onde ele se embrenha arduamente, preocupado não com a saída, mas com a rede de ruelas de papel que terá de seguir. (FARGE, 2009, p. 112-123, itálico da autora)

A narrativa de Arlette Farge (2009) sobre um jovem rapaz que consulta documentos na sala de inventários de um arquivo consegue descrever, com algumas semelhanças, como me senti nas vezes que estive no Acervo Histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos, consultando documentos que compõem a materialidade empírica da pesquisa que apresento nesta Tese. A sensação de estar diante de um grande arquivo, como o do INES, é a de que estou prestes a me embrenhar em um labirinto. Minhas primeiras duas visitas a esse Acervo ocorreram antes de meu ingresso no curso de Doutorado, nos anos de 2012 e 2013. Considero importante mencioná-las, pois a descrição do percurso pelo labirinto da pesquisa aqui apresentada teve início durante o curso de Mestrado, como já declarei anteriormente. Apesar das dificuldades que posso narrar sobre esse percurso labiríntico, é possível dizer que alguns elementos me serviram como o fio de Ariadne serviu a Teseu, tornando o caminho da pesquisa um pouco mais contornado e menos imprevisível.

A materialização do fio de Ariadne, para mim, estava na forma de trabalhos de pesquisadores que, antes de mim, realizaram investigações a partir de condições materiais disponíveis no mesmo Acervo Histórico. Refiro-me, particularmente, aos trabalhos de Klein (2003), Solange Rocha (2008; 2009) e, mais recentemente, de Maria Cristina Laguna (2015). Essas pesquisas, de certo modo, me ajudaram a percorrer e conhecer alguns cantos do labirinto; funcionaram como um acesso virtual ao Acervo; uma tentativa de identificar o que posso encontrar nele em termos de arquivo. Digo isso porque o Acervo Histórico do INES, até o

momento de escrita desta Tese, não possui um catálogo *online* dos documentos que mantém. Além disso, nas três primeiras vezes²² que visitei o Instituto para consultar os materiais do Acervo, o prédio que abrigava a biblioteca e o Acervo Histórico encontrava-se em reforma e todos os documentos deste último estavam encaixotados em uma sala adjacente ao gabinete da Direção do INES. Naquelas ocasiões, a Direção estava sob a responsabilidade da Profa. Dra. Solange Rocha. Ela é também a historiadora responsável pelo Acervo Histórico do Instituto e conhecedora de sua totalidade.

Apesar das dificuldades de se deparar com um acervo inteiro em caixas, a possibilidade de contar com o apoio e a supervisão da Profa. Solange Rocha foi fundamental para o desenvolvimento dessa parte importante da realização de uma pesquisa, que é a construção da materialidade empírica a ser analisada. Seu papel foi análogo ao da própria Ariadne no mito de Teseu, uma vez que a Professora não apenas mediou o processo de triagem dos documentos, como também ofereceu conselhos metodológicos próprios da pesquisa em fontes documentais históricas — na qual, preciso ressaltar, meu trânsito era pouco. Na primeira visita, ainda sem um recorte histórico delimitado ou um objeto de pesquisa construído, sugeri a possibilidade de consultar fontes que contivessem a descrição de práticas, sobretudo práticas pedagógicas do Instituto. Vale destacar que filio-me a uma perspectiva teórico-metodológica que elabora e esculpe o objeto de pesquisa na medida em que estabelece um contato intensivo com o material.

Naquele momento, portanto, estive munido apenas de intenções e hipóteses com base no que já sabia sobre o Acervo. Planejei, deste modo, consultar documentos que pudessem me mostrar práticas, sobretudo, práticas pedagógicas dos professores do Instituto. Assim, a mediação com o material foi acontecendo no decorrer de semana em que a primeira visita ao Acervo foi realizada: a Profa. Solange me apresentava documentos que supostamente poderiam ser interessantes à minha pesquisa. Os documentos selecionados foram registrados por meio do preenchimento de uma tabela com especificações como “caracterização do documento”, “prática descrita (excerto do documento)” e “destaques observados”. Além disso, alguns documentos foram fotografados, sem utilização do recurso do *flash* para evitar possíveis danificações e manter a conservação do material. Esses procedimentos foram descritos em um *Termo de Autorização para Uso de Fontes Documentais* (apêndice A), assinado em duas vias por mim, minha orientadora e pela responsável do Acervo.

²² Ao total foram quatro visitas que foram planejadas como saídas de campo e financiadas com recursos do Programa de Excelência da CAPES. Isso implicou fazer registros em um diário de campo que foi retomado para a descrição desses procedimentos, bem como de minhas impressões durante o processo de consulta às fontes.

A partir dessa primeira visita, e em contato com os materiais consultados, estabeleci o recorte histórico para a pesquisa naquela ocasião, o Estado Novo. Esse recorte foi possível devido a um dos primeiros documentos consultados: a Regulamentação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de 1944. O documento em questão trata-se do Decreto-Lei nº 6.074, de 7 de dezembro de 1943, que dispõe sobre a finalidade do Instituto. Seu texto, de caráter jurídico, chamou minha atenção para a conjuntura da era Vargas. Nele, fica registrado que o Instituto se tornava um órgão integrante do Ministério da Educação e Saúde, criado no início do Governo getulista. Delimitada a temporalidade daquela investigação, realizei uma segunda visita ao INES para uma nova triagem de materiais com certo grau de tolerância às fronteiras do recorte histórico. Sobretudo porque, na ocasião, a biblioteca do Instituto permanecia em reforma, de modo que o arquivo permanecia encaixotado. A mediação da responsável pelo Acervo, novamente, foi fundamental durante a nova triagem. Os procedimentos durante a seleção dos materiais foram os mesmos que os da primeira visita. Sendo assim, ao final, o *corpus* daquela investigação compreendia documentos datados entre 1934 e 1948.

Minha terceira visita ao acervo do INES aconteceu na condição de aluno do curso de Doutorado em 2014. Na ocasião, descobri que a reforma do prédio da biblioteca recém havia sido concluída, mas a maioria dos documentos do Acervo Histórico ainda estava encaixotada, alguns deles em fase de transição para o prédio novo. No entanto, isso não impediu a possibilidade de consultar os documentos, do mesmo modo que não impediu nas duas visitas anteriores. É importante destacar que foi preciso cadastrar formalmente a pesquisa do Doutorado, como da vez em que realizei a pesquisa do Mestrado, junto à Divisão de Estudos e Pesquisas (DIESP) do INES. Nesse sentido, foi entregue ao Instituto uma *Carta de apresentação* (apêndice B) do aluno, um resumo do projeto de pesquisa e o já mencionado *Termo de Consentimento para uso de fontes documentais* (apêndice A), no qual é descrito o processo de consulta e registro do material junto ao Acervo, e no qual me comprometo com algumas regras da instituição.

Do mesmo modo que nas outras vezes, a responsável pelo Acervo, ainda na condição de Diretora Geral do Instituto, em meio de suas diferentes atividades e compromissos, disponibilizou algum tempo, ao longo da semana que estive no INES, para mediar a triagem da documentação pertencente ao período que decidi começar explorar no Doutorado: o final da década de 1940. Minha intenção, naquele momento, era dar continuidade à pesquisa do Mestrado, mas com um recorte que tinha como início os anos posteriores aos analisados na Dissertação e, como fim, a década de 1960. Desta maneira, com os mesmos procedimentos já efetuados nas visitas anteriores, naquela semana, consultei e registrei fotograficamente as

páginas de documentos compreendidos entre 1949 e 1961. A partir da semana em que estive envolvido com a seleção e consulta desses documentos no INES, tive a oportunidade de estabelecer novas reflexões sobre o tema de meu projeto de pesquisa, bem como de atribuir a ele diferentes relações com outros temas que atravessam as questões da surdez.

É importante ressaltar que não obtive autorização para registrar fotograficamente o livro *Até onde vai o surdo*, de Jorge Sergio Guimarães (1961). Segundo a Profa. Solange, naquele período, outro investigador realizava uma pesquisa sobre o escritor surdo Jorge Guimarães a partir da mesma fonte e, portanto, ela considerava importante tomar os devidos cuidados para que a pesquisa dele não fosse, de algum modo, prejudicada. Embora tenha lamentado essa restrição específica, compreendi a preocupação ética da responsável pelo acervo. Desse modo, o registro que fiz do documento, portanto, estava restrito a algumas transcrições de excertos de seu conteúdo. Posteriormente, para meu contentamento, descobri que a pesquisa em questão foi realizada pelo jornalista surdo, e por acaso meu amigo também, Diogo Souza Madeira. A intenção de Madeira (2015) foi analisar as narrativas de Guimarães contidas no livro em questão. Ao contrário do que imaginei, entretanto, o livro analisado por ele não foi o exemplar contido no INES. O autor explica que o “acesso aos textos dele se deu por meio do livro adquirido em um sebo, em 2011, graças à cumplicidade da rede social chamada *Estante Virtual* que permite a pesquisa em diversos sebos” (MADEIRA, 2015, p. 19, *itálico do autor*). Diante dessas descobertas acerca do livro de Guimarães e da pesquisa realizada sobre esse livro, em março de 2015, conversei com Diogo Madeira por meio de mensagens eletrônicas na rede social *Facebook*. Nessa conversa, discutimos sobre as possibilidades de analisar o mesmo material em minha pesquisa de Doutorado, ainda que nossos objetivos e abordagens fossem totalmente diferentes. Para Diogo, não haveria problema algum e, assim, foram sanados todos os receios de prejudicar aquela pesquisa que veio bastante ao encontro desta Tese, uma vez que ela me fornece mais subsídios para compreender a fonte em questão. Mais tarde, obtive por intermédio da Profa. Madalena Klein, a quem agradeço pela gentileza, a cópia de um exemplar mantido na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) do mesmo livro analisado por Madeira (2015). Esse gesto foi importante para a pesquisa, pois o documento se configura como uma importante fonte que evidencia formas subjetivas marcadas por saberes e normativas que direcionam as condutas dos surdos, dobrando-os em determinadas relações consigo mesmos.

Sobre as novas relações estabelecidas com o material, e percebendo nele elementos que me ajudaram a construir a problematização para a pesquisa, passei a me interessar pelo desenvolvimento de um conceito que emergiu como um dos resultados da pesquisa de Mestrado, o de *governo linguístico*, mencionado anteriormente e que adquiriu

centralidade nesta Tese. Assim, com a elaboração de um problema de pesquisa e de um objetivo para respondê-lo, que estão relacionados ao governo linguístico, veio também a necessidade de reformular meu recorte histórico, ampliando-o pelo século XX. Essa necessidade de expandir, de modo amplo, o recorte histórico aconteceu, sobretudo, pela vontade de perceber recorrências e mudanças de ênfase nas práticas de governo linguístico no contexto de um século caracterizado por grandes transformações sociais e culturais. Entretanto, é importante estabelecer que essa ampliação não buscou alcançar uma suposta totalidade do que é possível obter no material.

Devido à diversidade na natureza das fontes documentais que tenho consultado no Acervo do INES e também devido ao amplo recorte histórico, optei por selecionar alguns tipos de documentos que, em minha percepção, melhor descreviam as práticas que pretendo analisar. Esses documentos compreendem manuais de educação de surdos, relatórios de trabalho ou estatísticos, anais de eventos e outras publicações do Instituto ou sobre o Instituto. Assim, os documentos que compõem a materialidade empírica da pesquisa compreendem o período entre 1909 e 1989, como pode ser observado na tabela abaixo.

Quadro 1 – Material empírico

REGIMENTO interno do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Portaria de 18 de fevereiro de 1909. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909. 12 pp. ²³
REGULAMENTO para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Diário Oficial dos Estados Unidos do Brazil , Rio de Janeiro, n. 307, 20 dez. 1911. 8 pp.
EPHPHATHA, volume 1, número 1. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Surdos Mudos, 1914. 8 pp.
EPHPHATHA, volume 1, número 2. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Surdos Mudos, 1915. 8 pp.
EPHPHATHA, volume 1, número 3. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Surdos Mudos, 1915. 8 pp.
EPHPHATHA, volume 1, número 4. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Surdos Mudos, 1915. 8 pp.
EPHPHATHA, volume 1, número 5. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Surdos Mudos, 1915. 8 pp.
EPHPHATHA, volume 1, número 6. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Surdos Mudos, 1915. 8 pp.
EPHPHATHA, volume 1, número 7. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Surdos Mudos, 1915. 7 pp.

²³ O número de páginas em cada um desses documentos, na Tabela 1 e na lista após as Referências, não necessariamente corresponde ao total de páginas do documento originalmente consultado, mas sim o número de páginas que efetivamente foram por mim registradas durante as saídas de campo ao INES. Em alguns casos, esse número corresponde ao original.

LACERDA, Armando Paiva de. Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo : considerações gerais. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello & Cia., 1934. 23 pp.
LACERDA, Armando Paiva de. Atividades e documentos estatísticos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos . Rio de Janeiro: Indústria Tipográfica Italiana, 1937. 35 pp.
RIBEIRO, Adalberto. O Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Revista do Serviço Público , a. 5, v. 4, n. 2, Rio de Janeiro, nov., 1942. 23 pp.
REGULAMENTAÇÃO do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Ministério da Educação e Saúde; Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Decretos-Leis nºs 6.074 e 14.199 e Decreto nº 14.200 de 7 de dezembro de 1943 . Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944. 15 pp.
CARNEIRO, Léa Paiva Borges; BARRETO, Jorge Mário. “Vamos falar” : cartilha para uso das crianças surdas brasileiras. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946. 63 pp.
IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Os surdos-mudos no Brasil segundo o Censo Demográfico de 1.º de Setembro de 1940 . Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1948. 25 pp.
INES. Revista do I.N.E.S. , Rio de Janeiro, n. 2, a. 1, nov., 1949. 21 pp.
DÓRIA, Ana Rímoli de Faria. Compêndio de Educação da criança surdo-muda . 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 1958. 217 pp.
REGIMENTO do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Decreto nº 38.738, de 30 de janeiro de 1956. In: DÓRIA, Ana Rimoli de Faria. Compêndio de Educação da Criança Surdo-Muda . 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1958. p. 183-194. 12 pp.
MEC; INES. Anais da 1ª. Conferência Nacional de Professores para Surdos . Rio de Janeiro: INES, 1959. 218 pp.
DÓRIA, Ana Rímoli de Faria. Manual de Educação da criança surda . Rio de Janeiro: INES, 1961. 99 pp.
GUIMARÃES, Jorge Sergio L. Até onde vai o surdo . Rio de Janeiro: Gráfica Tupy Ltda., 1961.
CURSO de Formação de Professores de Deficientes da Audição. Rio de Janeiro: Secretaria de Educação e Cultura, 1970. 41 pp.
INSTITUTO Helena Antipoff. Desenvolvimento de habilidades auditivas . Rio de Janeiro: Instituto Helena Antipoff, 1970. 39 pp.
MEC. Atividades e Recursos Pedagógicos para os Deficientes da Audição . Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º Graus; Centro Nacional de Educação Especial, 1970. 260 pp.
INES. Plano Anual de Atividades Pedagógicas . Rio de Janeiro: INES, 1979. 40 pp.
INES. Estimulação Precoce . Rio de Janeiro: INES, 1983. 7 pp.
MEC; CENESP; INES. Proposta Curricular . Rio de Janeiro: INES, 1985. 39 pp.
MEC; SESPE; INES. Linguagem de Sinais – “As mãos também falam” . Rio de Janeiro: INES, 1989. 5 pp.

Fonte: elaborado pelo autor.

A caracterização de alguns desses documentos, mesmo que breve, requer uma contextualização da educação de surdos no País. Diante dessa materialidade, é preciso considerar que a emergência da educação de surdos no Brasil se confunde com o começo da escolarização desses sujeitos no País e tem início ainda no século XIX. No Museu Imperial de

Petrópolis, no Rio de Janeiro, é mantida uma carta de 1855 destinada ao Imperador Dom Pedro II. Trata-se de uma carta de apresentação de Edouard Huet, ex-diretor do Instituto de Bourges, na França, e ex-aluno do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. A carta, segundo Lilia Lobo (2008), era do ministro de Instrução Pública da França e foi entregue ao marquês de Abrantes, depois encaminhada ao Imperador. Nela, ele “oferecia seus serviços como professor de surdos-mudos e solicitava uma escola onde pudesse desempenhar o ofício” (LOBO, 2008, p. 418).

É comum que o professor francês, que sempre abreviou seu primeiro nome com a inicial *E*, seja identificado, na literatura nacional, como Ernest Huet. Algumas vezes, como fez Lobo (2008), ele também é batizado como Hernest. Trata-se de dois equívocos da história da educação de surdos brasileira que Rocha (2009) solucionou ao encontrar uma lista organizada por Huet em 1840, quando este ainda estudava no Instituto parisiense, contendo apenas os primeiros nomes dos alunos que doaram recursos para a construção de um monumento a l’*Epée*. Na lista, nenhum Ernest, mas dois Edouards. É interessante observar que alguns surdos alcançaram expectativas esperadas ao longo de seu processo de normalização. Vários dos que mais se destacavam ao longo de sua escolarização nas instituições europeias foram contratados para trabalhar como professores ou monitores — é o caso de Huet.

Em 1856, portanto, era fundado o Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos²⁴, sob direção de Huet. De acordo Lobo (2008), o Imperador havia procurado o diretor do Colégio Pedro II para apoiar o professor surdo em sua escola, mas não obteve sucesso. Vale destacar que a instrução pública, desde a Independência do Brasil, conforme Rocha (2008), era caracterizada por escolas de primeiras letras destinadas a pobres brancos e livres. Essas escolas estavam baseadas na primeira e única Lei Geral sobre a Instrução Primária, de 1827, e não se responsabilizavam pela promoção da continuidade da escolarização em níveis superiores ao aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo. A matrícula no Colégio Nacional para Surdos-Mudos obedecia a alguns critérios, os candidatos deveriam ter entre 7 a 16 anos e certificado de vacinação; eles permaneceriam na instituição ao longo de seis anos, tempo de duração do curso que tinha um foco no ensino agrícola (ROCHA, 2008).

A trajetória pioneira e de mais de 150 anos do Instituto conferiu a ele não apenas o caráter de instituição-referência em educação de surdos no País, como também permitiu que essa instituição tão logo se tornasse um órgão do Ministério de Educação, quando este foi criado

²⁴ Sobre esse aspecto misto desde a fundação da escola, o que não era comum no século XIX, vale mencionar a discussão que desenvolvi (WITCHES, 2014b) sobre as relações de gênero que permeiam a educação de surdos brasileira a partir da história do INES.

em 1931, no contexto do Governo provisório de Getúlio Vargas. Essa característica governamental do Instituto, adquirida nesse momento da história do Brasil, possibilita compreender o papel que ele tem desde o tempo em que a criação de um sistema educacional brasileiro adquiriu contornos estatais. Conforme Marlos Rocha (2000), a construção de um aparato nacional setorializado da educação está relacionada à capacidade de reforma administrativa que tem, na prestação de serviços de um setor profissional ligado à política de Estado, um elo importante. De acordo com o autor,

[...] a constituição de organismos nacionais específicos para a área de educação a partir da fundação do Ministério de Educação e Saúde, em 1931, tal como a criação do Departamento Nacional de Educação (DNE) e a dos diversos subdepartamentos por área educacional a ele subordinados, bem como da criação de secretarias técnicas, como a Secretaria de Estudos Estatísticos (SEE) e, mais tarde, em 1938, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), representaram um importante papel de modernização administrativa da política pública de educação. (ROCHA, 2000, p. 164)

O INES, portanto, caberia nesse aparato, como uma instituição que prestava um serviço profissional bastante específico: a educação de surdos. Em outras palavras, esse serviço poderia ser interpretado como uma forma de especialistas desempenharem um trabalho de reabilitação naqueles que, *afetados pelos sintomas* da surdez, poderiam vir a se tornar usuários da língua nacional. Com base nisso, percebo que as práticas desenvolvidas no Instituto conformam com as inúmeras transformações desejadas para a nação naquele momento. A tentativa de evidenciar como essas transformações refletiram no Instituto, aqui entendido como o referente nacional da educação de surdos, possibilita entender a emergência de saberes e de formas de exercício do poder que configuram um modo de marcar a nacionalidade no surdo.

Ao contrário da proposição de Lobo (2008) sobre a não produção de saberes nessa instituição, a publicação de manuais sobre a educação de surdos foi característica de várias gestões do Instituto. Isso fica evidente a partir da gestão do quarto diretor ainda na segunda metade do século XIX. O médico sanitarista Tobias Leite, segundo Rocha (2008) exerceu grandes iniciativas nessa fase da história do INES, dentre elas, listam-se a tradução de livros franceses utilizados pelo Instituto de Paris, assim como também a publicação de um *Compêndio para o Ensino dos Surdos-Mudos*, organizado por ele. É preciso ressaltar que a gestão de Tobias Leite (1868-1896), assim como as gestões de Custódio Martins (1907-1930), Armando Lacerda (1930-1947) e Ana Dória (1951-1961), merece destaque por caracterizar-se de longa duração,

ser bastante documentada e com projetos bem definidos, que expressaram o desempenho do Instituto em âmbito federal (ROCHA, 2009). Assim, na dedicatória aos leitores da terceira edição do compêndio que organizou, publicada em 1881, Tobias escreveu:

Não havendo livro algum em português para o ensino dos surdos-mudos, publiquei em 1871 as *Lições de Linguagem Escrita*, extraídas do *Methodes pour enseigner aux surds-muets*, do venerado professor J. J. Vallade Gabel. Não se acreditando então na proficiência do ensino aos surdos-mudos, ofereci 500 exemplares das Lições aos presidentes das províncias de Minas, S. Paulo, Paraná e Goyaz, para serem distribuídos pelos professores primários dos lugares em que houvesse maior número de surdos-mudos. (LEITE, [1881] 2012, p. v)

Nesse cenário, vale observar a produção do manual publicado pelo diretor do Instituto em 1934, Armando de Paiva Lacerda. Sendo médico otologista, os trabalhos de Lacerda em reeducação auditiva eram muito prestigiados, o que, de certo modo, garantiu sua posição como diretor da instituição entre 1930 e 1947. De acordo com Rocha (2008), a poetisa Cecília Meireles, após realizar uma visita ao Instituto, publicou, ao longo de 1931, no Diário de Notícias, uma série de crônicas em apoio ao novo diretor. Assim como a poetisa, Lacerda se alinhava aos ideais do movimento da Escola Nova, que adquiriu força naquele período no Brasil. A proposta nuclear do movimento, segundo Cristiano di Giorgi (1992, p. 21), foi “descentralizar o ensino do professor para centrá-lo no aluno (ou, mais de acordo com a sua terminologia, no ‘educando’)”. A imagem psicologista e individualista do escolanovismo é tensionada por Marcus Vinicius da Cunha (1994). O autor argumenta que alguns movimentos, como a introdução da Sociologia em cursos Normais e as orientações da reforma promovida no Distrito Federal por Fernando de Azevedo, “são exemplos de que a Escola Nova enxergava para além do indivíduo como ser psicológico, para além do aluno como ser isolado do meio social” (CUNHA, 1994, p. 65). Essa dupla característica do escolanovismo, ainda segundo Cunha (1994), não vinha sendo adequadamente destacada nos trabalhos sobre o movimento. Para esse autor,

[...] o individualismo dos educadores da Escola Nova pode ser detectado, isto sim, na crença de que seja possível reconstruir a sociedade por meio da educação de cada pessoa; e, ainda, na esperança liberal de que o talento pessoal — respeitado e promovido na escola — tenha o poder de determinar

a posição social futura dos educandos. O individualismo escolanovista, portanto, não pode ser atribuído às influências da Psicologia, mas sim às concepções políticas dentro das quais o pensamento escolanovista se move. (CUNHA, 1994, p. 70)

Compreendidas essas características, as interferências da Escola Nova e também do contexto político da época no Instituto ficam evidentes com as reformas que aconteceram a partir do novo diretor. Sua gestão, segundo Rocha (2008), inicia com planos de uma grande reorganização da instituição. Esses planos são observáveis em três documentos que compreendem a gestão de Lacerda. O primeiro desses documentos se caracteriza na forma do manual sobre educação de surdos intitulado *Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo: considerações gerais* (1934), escrito pelo próprio diretor. Nesse pequeno manual, em 24 páginas, Lacerda (1934) fez uma breve caracterização da importância da educação de surdos e descreveu a metodologia do trabalho desenvolvido para ensinar surdos no Instituto. As principais características desse documento compreendem a apresentação dos diferentes tipos de cursos ofertados para cada tipo de alunos e as classificações dos surdos quanto suas capacidades auditivas e linguísticas, para melhor adequá-los nas diferentes modalidades linguístico-pedagógicas que compunham o chamado *ensino emendativo* para surdos.

As práticas de correção articuladas ao governo linguístico aconteciam no registro do ensino emendativo. No Decreto nº 24.794 de 1934 (BRASIL, 1934), aparece a criação da Inspeção Geral do Ensino Emendativo no recente Ministério da Educação e Saúde Pública. Esse tipo de ensino estava relacionado às exigências de ordem técnica, sobretudo médico-pedagógicas, específicas da educação de diferentes tipos de anormais. No Decreto, além dos institutos para surdos-mudos, outras instituições ficam encarregadas de administrar o ensino emendativo: institutos para cegos, escolas de prevenção, escolas de correção, escolas reformatórias e patronatos agrícolas.

O segundo documento trata do relatório produzido também pelo diretor Lacerda sobre as atividades e os documentos estatísticos do Instituto (1937). Esse documento, em específico, evidencia o caráter de vigilância do Estado, uma vez que o relatório tenha sido produzido para prestação de contas ao Ministério da Educação e Saúde. A Direção de Estatística do Ministério, na pessoa de Teixeira de Freitas, em notas introdutórias do relatório, comenta que as “estatísticas apresentadas na eloquente exposição onde se alinham os melhoramentos realizados em anos sucessivos de criteriosa e fecunda administração atestam uma orientação segura e esclarecida” (FREITAS, 1937 apud LACERDA, 1937, p. 3). Em 36 páginas do documento,

Lacerda (1937) descreve atividades e rendimento de serviços técnicos realizados no Instituto, caracteriza a metodologia de ensino desenvolvida com os alunos surdos e os aspectos curriculares da instituição. O diretor ainda apresenta as principais ocorrências no período de sua gestão até a data de publicação do relatório, e expõe as falhas e deficiências que observa no estabelecimento. Minuciosamente, Lacerda (1937) comprova as despesas realizadas e as economias obtidas no Instituto por meio de sua gestão; a partir dos dados estatísticos da época sobre os surdos, ele ainda embasa a importância do serviço otorrinolaringológico desenvolvido na instituição na forma de operações cirúrgicas, que corrigiam vícios anatômicos e alterações patológicas ocasionadas pela surdez nos alunos.

O terceiro documento refere-se à reportagem de Adalberto Ribeiro sobre o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, publicada na Revista do Serviço Público (1942). Em 23 páginas, essa reportagem especial dedicada ao Instituto foi inspirada, conforme consta no documento, em uma publicação estadunidense dedicada aos surdos-mudos e as instituições voltadas a esses sujeitos pelo mundo. Além disso, a Revista de Serviço Público possuía uma função importante para o Governo. Tratava-se de divulgar as ações de sucesso desenvolvidas pelo Estado à população, evidenciando o caráter modernizador do projeto do Estado Novo. Na publicação, além de um breve histórico do Instituto, é apresentada uma entrevista com o diretor Lacerda, bem como textos escritos por alguns dos professores mais experientes da instituição, sobre suas concepções acerca da educação de surdos com base em viagens e estudos que sustentaram suas ideias e opiniões na época. Desses três documentos, destaco três excertos no quadro que segue para, logo após, comentá-los um por um detalhadamente. Reitero que, para diferenciá-los das citações que fundamentam ou embasam as discussões desenvolvidas na Tese, os excertos do material estão apresentados em quadros ao longo do trabalho.

Quadro 2 – Documentos da gestão Lacerda

Os dois objetivos principais da educação dos anormais auditivos resumem-se no seguinte: a) conhecimento da linguagem, por intermédio do qual somente lhes é possível estabelecer uma comunicação regular com o meio, adaptando-se às suas condições; b) habilitação profissional, afim de que possam viver do seu trabalho, deixando de representar valores negativos no seio da sociedade.
(Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo, 1934, p. 5)

Continuou em vigor o plano de ensino adotado nos anos anteriores para os cursos de linguagem. A aprovação em reunião do corpo docente, do curso de estudos organizado sob os moldes os mais modernos da pedagogia de surdos, depois de modificado e adaptado ao nosso meio, permitiu que os programas nele decalcados contribuíssem para maior êxito no ensino no terreno das realizações práticas. Na reunião do corpo docente foi ainda examinada a necessidade de melhor adaptação do ensino de aritmética ao ensino aplicado e profissional, coordenando-se os respectivos programas, inclusive o do curso de linguagem oral, que foi por este motivo ligeiramente modificado.
(Actividades e documentos estatísticos do INSM, 1937, p. 4)

É preciso não esquecer, porém, que o nosso Instituto é o único estabelecimento oficial, no gênero, em todo o território nacional. Nessas condições, não é possível estabelecer um critério muito inflexível para a aceitação dos candidatos que, vindos de todos os pontos do país, aqui procuram a instrução de que carecem. Valemo-nos, assim, para os que ultrapassam a idade favorável, à aprendizagem da linguagem falada, do método escrito, por meio da leitura global ou silenciosa, evitando tanto quanto possível os sinais digitais. O ensino da linguagem escrita tem constituído um grande recurso para o Instituto, pois seus resultados têm sido extremamente compensadores.
(O Instituto Nacional de Surdos-Mudos - Reportagem de Adalberto Ribeiro, 1942, p. 11)

Fonte: extraído do material.

No primeiro trecho, oriundo do manual de Lacerda (1934), são apresentados os dois principais objetivos da educação dos surdos. O tratamento dos surdos como *anormais auditivos* não apenas evidencia a concepção da surdez como anormalidade, como também denota o jargão médico-científico da época, que confere autoridade e legitimidade a essa concepção e à prática que é descrita na sequência. Tem-se, na educação desses sujeitos, o objetivo primeiro de desenvolver, neles, o conhecimento da *linguagem*. Abstrai-se, entretanto, o modo como será desenvolvido esse conhecimento: nem ensino ou instrução, nem aprendizagem são mencionados nesse trecho do documento. Aqui, contudo, vale relacionar as discussões desenvolvidas por Gert Biesta (2013) acerca da ascensão do conceito de aprendizagem e o declínio do conceito de educação. Nos últimos tempos, de acordo com o autor, ensinar “foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem” (BIESTA, 2013, p. 32). Na mesma linha, mas com um caráter mais arqueogenalógico, Carlos Noguera-Ramírez (2011) mostra como esse deslocamento de ênfase

entre tais conceitos acontece na história do pensamento pedagógico. De acordo com ele, a importância da aprendizagem, como conceito pedagógico predominante no século XX,

[...] pode ser apreciada no crescimento e na expansão das chamadas psicologias da aprendizagem, nos desenvolvimentos do campo do currículo, na difusão mundial da “tecnologia instrucional” e da “tecnologia educacional” nas décadas de 1960/1970, nas produções sobre a “aprendizagem ao longo da vida”, a “sociedade da aprendizagem”, o “aprendiz permanente” da década de 1990 e até nas mais recentes elaborações e discussões sobre a “abordagem por competências” ou “educação por competências” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 230)

Ao considerar a proliferação do conceito de aprendizagem, o autor também associa a força de sua disseminação à governamentalidade liberal e neoliberal, como uma forma econômica do governo²⁵. Para ele, “a aprendizagem é hoje a forma do governo pedagógico” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 230). Isso implica compreender que as condições para o crescente esmaecimento do ensino já podiam ser percebidas nesses documentos. Ao relacionar a necessidade do governo pedagógico à produção de uma subjetividade que é conveniente para a governamentalidade, é preciso destacar o sentido de linguagem do excerto em questão. Naquele trecho, a linguagem está na ordem de uma concepção de língua comum à nação, no caso, a língua oral. Trata-se da língua “por intermédio do qual somente lhes é possível estabelecer uma comunicação regular com o meio, adaptando-se às suas condições” (LACERDA, 1934, p. 5). A necessidade dos surdos aprenderem a língua nacional está articulada à possibilidade de alcançar o segundo objetivo da educação de surdos como consta no manual de Lacerda (1934), e que está alicerçado em bases da modernização do país, como a autonomia para o trabalho, o autossustento.

No relatório de trabalho estatístico das ações desenvolvidas no Instituto, Lacerda (1937) apresenta uma série de realizações desenvolvidas do início de sua gestão até a data do documento. Ele destaca, conforme o trecho no quadro, a permanência de um plano de ensino para os cursos de linguagem que havia sido adotado no início de sua gestão. Os cursos de linguagem, como já expliquei no parágrafo anterior, são os cursos em que os alunos surdos são ensinados a utilizar a língua nacional. O diferencial, nesses cursos, uma incorporação da gestão de Lacerda, não está tanto na oferta de duas modalidades, mas no aprimoramento dos modos

²⁵ Reitero que esses dois conceitos, governamentalidade e governo, são aprofundados no capítulo 2.

de seleção dos alunos para cada uma delas: o curso de linguagem oral, ou seja, a fala propriamente dita; e o curso de linguagem escrita, destinado aos surdos que, por meio de testes psicológicos de medição da inteligência, articulados aos exames audiométricos, eram avaliados como incapazes de desenvolver a fala. Nos depoimentos concedidos à reportagem de Ribeiro (1942), o diretor deixa evidente como essa distinção entre dois tipos de cursos e o encaminhamento dos alunos para cada um deles tem se tornado um recurso de sucesso no âmbito do trabalho do Instituto.

Ainda na gestão de Lacerda, mais perto de seu fim, tem-se a cartilha para uso das crianças surdas brasileiras “*Vamos falar*”, produzida por dois professores do Instituto: Léa Carneiro e Jorge Barreto (1946). O livrinho, como é tratado pelos autores, apresenta uma curta introdução e segue com exercícios de intensidade e duração de uma série de elementos fonéticos. Como pode ser percebido no quadro abaixo.

Quadro 3 – “Vamos falar”

Não obedeceu a qualquer outro intuito senão ao de facilitar, nos primeiros anos, a tarefa de todos os que se dedicam à árdua e nobre missão de ensinar a palavra falada às crianças impossibilitadas de adquiri-la pelos meios naturais.

(“Vamos falar”, 1946, p. 7)

Antes de iniciar o ensino da palavra falada à criança surda-muda, deverá o professor submetê-la a uma série de exercícios como sejam: a) ginástica imitativa dos movimentos corporais: pernas, braços, mãos, dedos, cabeça, lábios e língua; b) exercícios de respiração surda e sonora.

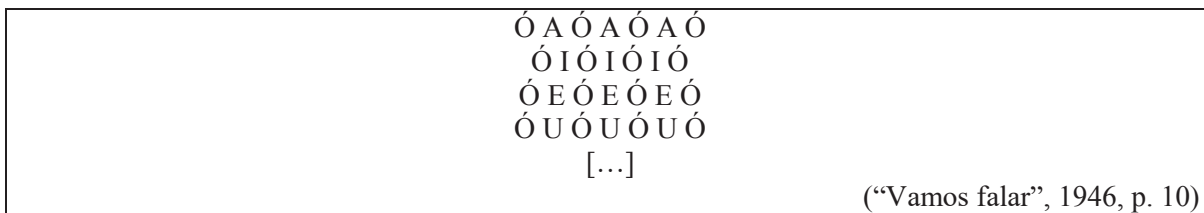
(“Vamos falar”, 1946, p. 8)

COMBINAÇÃO DE VOGAIS ORAIS

U
 U A U A U A U
 U É U E U É U
 U E U E U E U
 U I U I U I U
 U Ó U Ó U Ó U

A
 A I A I A I A
 A É A É A É A
 A E A E A E A
 A Ó A Ó A Ó A
 A U A U A U A
 A O A O A O A

Ó
 Ó É Ó É Ó É Ó



Fonte: extraído do material.

Nesse material, observa-se um tom menos clínico no texto de introdução do livro, talvez, devido à formação dos autores não ser dessa ordem. Entretanto, o caráter pedagógico do documento fica evidente, uma vez que expressões como *ensinar* e *aprendizagem* se fazem presentes. Observa-se também a centralidade do exercício por meio das diferentes atividades fonoaudiológicas apresentadas nele. Interpreto tais exercícios como técnicas de domínio da palavra que podem ser relacionados, de uma maneira não tão direta, à necessidade de transformação e construção de um si aceitável à nação; de um surdo usuário da palavra falada, da língua comum que fará dele um pertencente de determinada nacionalidade. Esse exercício técnico, na medida em que permitia a repetição de sons ou grafias, promovia o domínio do espontâneo e a definição de uma posição de sujeito na matriz de experiência na qual é possível registrar a surdez.

Ainda que distintos dos exercícios de consciência, vale considerar que Marín-Díaz (2015) localiza estes últimos como componentes de uma prática de si na Grécia antiga, na conformação da cidade clássica e dos modos de vida helênica. De acordo com a autora, “os exercícios referem-se a todas aquelas ações de concentração e exercitação que procuram uma lenta, mas indispensável construção e transformação interior” (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 142). Tomada as devidas considerações históricas quanto a estas práticas de si, retomo a prática helênica para destacar que os exercícios técnicos de repetição de sons e grafias busca transformar o comportamento linguístico, conduzi-lo para compor um modo, ainda que apenas linguístico, de ser que seja conveniente a um contexto social.

Para sustentar a forma de vida que se almeja constituir no indivíduo surdo, por meio de exercícios técnicos tão precisos que promovem o governo linguístico, de modo que este se integre a uma população conveniente ao Estado, vale destacar também o saber estatístico. Como um saber valorizado na Modernidade, a estatística é capaz de numerar e localizar os corpos com surdez em território nacional. Os números constituem pessoas e determinam ações interventivas do Estado. As estatísticas sobre os surdos denotam a razão de se exercer uma ação estratégica de reeducação e inserção social sobre uma determinada população, de acordo com

parâmetros de normalidade de cada época e contexto. Algumas instituições e *expertises*²⁶ estão comprometidas na produção de saberes estatísticos que funcionam como uma tecnologia para o exercício do governo. Esses saberes, conforme Clarice Traversini e Samuel Bello (2009, p. 137), “subsidiaram decisões administrativas para manter e otimizar as características desejáveis da população”. Deste modo, uma quantidade de números, medidas, índices e taxas produzidas sobre a vida e sobre a morte são empreendidas para o exercício de ações governamentais voltadas à política, à economia, à saúde e à educação da população, que geram “normas, estratégias e ações [...] para dirigir, administrar e otimizar” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 137) as condutas individuais e coletivas. É na consideração de tais saberes que a surdez é produzida como um risco e torna-se gerenciável e regulável na população. Durante o Estado Novo, esse gerenciamento esteve embasado em resultados estatísticos publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Nesse sentido, o mapeamento, o gerenciamento e a regulação da surdez no território nacional são possibilitados pelo relatório *Os surdos-mudos no Brasil segundo o Censo Demográfico de 1.º de Setembro de 1940*, publicado pelo IBGE em 1948. Um dado importante apresentado nesse relatório compreende os números relativos à alfabetização dos surdos no País. Consta que, entre os 36.674 surdos-mudos que viviam no Brasil em 1940, apenas 1.640 sabiam ler e escrever, resultando um percentual de 4,47% (IBGE, 1948). É observado também que, nesses números, há um aumento de surdos-mudos alfabetizados com idade entre 10 e 40 anos. Para justificar esse aumento no relatório, a educação de surdos é destacada, como pode ser visto nos dois excertos contidos no quadro a seguir.

Quadro 4 – Saber estatístico sobre surdos

O aumento da quota de alfabetização, que se verifica na passagem das idades infantis para adolescentes, provavelmente depende, na maior parte, da instrução ministrada aos surdos-mudos. Talvez em parte contribua esse mesmo fator para os aumentos sucessivos; mas, parece provável que eles dependam principalmente da inclusão, entre os declarados surdos-mudos, de indivíduos que ficaram surdos em idade já adulta, depois de ter aprendido a ler e escrever.

(Relatório do IBGE, 1948, p. 27)

A apuração da alfabetização dos surdos-mudos mostra que quase todos os brasileiros afetados por essa enfermidade ficam privados dos benefícios da instrução, mesmo rudimentar.

(Relatório do IBGE, 1948, p. 27)

Fonte: extraído do material.

²⁶ A *expertise* é entendida como “um tipo particular de *autoridade* social, caracteristicamente desenvolvida em torno de *problemas*, exercendo um certo olhar *diagnóstico*, fundada sobre uma reivindicação de *verdade*, afirmando *eficácia* técnica e reconhecendo virtudes éticas *humanas*” (ROSE, 2011, p. 123, itálico do autor).

Nesse relatório, nota-se como a educação de surdos estava alinhada ao sistema de ensino comum, tido como um elemento central no projeto de nacionalização empreendido pelo Governo getulista. No relatório, a importância da alfabetização, no sentido da instrução, é ressaltada como beneficiadora, ainda que a educação de surdos seja tida como rudimentar. É por meio dessa educação que é proporcionado aos surdos o desenvolvimento da fala e da escrita para se comunicar na língua nacional, bem como a aprendizagem de um ofício, para que se tornem autônomos e produtivos como membros da nação. Os saberes estatísticos sobre a alfabetização dos surdos munem o Estado para a elaboração de estratégias de governo linguístico dessa parcela da população. Como já mencionei em outro trabalho, com foco no governo linguístico dos surdos a partir da Estatística, quando há a existência de “uma abjeção da comunicação sinalizada no âmbito educacional, surdos alfabetizados em português são a única garantia que o Estado tem para perceber que o projeto de nacionalização atinge os mais variados indivíduos da população” (WITCHES, 2015, p. 1235).

Um detalhe interessante que relaciono a uma prática de *contraconduta surda* é observável no relatório do IBGE. Antes, contudo, importa localizar o conceito de *contraconduta* neste trabalho. Para denominar a resistência à conduta, Foucault (2008) argumenta que empregou, em vários momentos do curso ministrado em 1978, o termo “revolta de conduta”. Descontente com esses usos e com outras possibilidades, como a desobediência ou a dissidência, o autor opta pelo uso da *contraconduta* para caracterizar movimentos que possuem uma produtividade, formas de existência, de organização, consistência e solidez. A *contraconduta*, em suas palavras, seria a palavra útil para designar a

[...] luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros; [...] empregando a palavra *contraconduta*, é sem dúvida possível [...] analisar os componentes na maneira como alguém age efetivamente no campo muito geral da política ou no campo muito geral das relações de poder. (FOUCAULT, 2008, p. 266).

Considerando esse aspecto da *contraconduta* no referencial foucaultiano, destaco uma evidência de como a surdez, na condição de uma matriz de experiência, não se envolve substancialmente a uma materialidade biológica, embora seja constituída de práticas envolvidas com um saber biológico. No relatório do IBGE, é possível encontrar uma distinção entre a

surdo-mudez e a surdez. No trecho, argumenta-se que “se tornam mais frequentes as declarações indevidas de surdo-mudez, em correspondência a casos de simples surdez, adquirida e não congênita, e não acompanhada pela perda da capacidade de falar” (IBGE, 1948, p. 21). Então, com base em critérios de uso da língua falada é possível assumir que muitos indivíduos, que não se enquadrariam no conceito de surdo elaborado no relatório, isto é, aqueles que foram considerados incapazes de falar, foram identificados como surdos-mudos. Desde 1880, no Congresso de Milão, até antes do final do século XX, o termo *surdo* foi utilizado para descrever o sujeito que, embora não ouvisse, era capaz de usar sua voz e se comunicar na língua nacional, ao contrário do surdo-mudo, que ainda estaria em fase de ser corrigido para, em algum momento de sua vida, alcançar a oralidade. Ainda assim, a identificação de sujeitos como surdos-mudos, mas que, para o IBGE, eram apenas surdos, mostra possibilidade de uma *contraconduta surda*, ou melhor, de uma *contraconduta linguística*. O que quero dizer é que é possível inferir que os sujeitos considerados “apenas surdos”, mas que o IBG considera que deviam ser identificados como surdos-mudos, possam ter adquirido a surdez ao longo da vida, ou seja, adquirida, ou até mesmo terem passado por um processo de oralização em sua educação. Contudo, esses sujeitos podem ter optado por permanecer se comunicando em sinais de modo que, contrariando todos os saberes da época, a surdo-mudez fosse-lhes atribuída quando apontados em pesquisas censitárias.

No fim do mandato de Vargas, em 1945, acontece também a saída de Lacerda da direção do Instituto. No cenário político, é eleito presidente o General Eurico Gaspar Dutra, que suprime o registro do Partido Comunista do Brasil, em 1946, com aprovação do Supremo Tribunal Federal e do Congresso Nacional. Nesse caso, um detalhe sobre a vida política de Lacerda possibilita entender seu afastamento da direção. Conforme Rocha (2008), o diretor pertencia a uma família de políticos, alguns deles associados ao PCdoB e ao senador Luis Carlos Prestes. A proibição do comunismo foi uma condição para que o diretor abrigasse comunistas clandestinos e, até mesmo Prestes, na biblioteca do Instituto. Alguns antigos membros do Partido Comunista, entrevistados por Rocha (2009), declararam que muitas reuniões do PCdoB foram realizadas na instituição durante aquele período. Após ser denunciado, o diretor Lacerda acabou sendo exonerado com o argumento de ter desempenhado uma má gestão na direção do Instituto.

Na esteira das possibilidades de evidência da *contraconduta linguística* — embora esta seja sempre um ato político —, outro documento que compõe a materialidade empírica da pesquisa pode ser útil. Trata-se da *Revista n° 2 do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM)*, de 30 de novembro de 1949. Esse documento apresenta as finalidades do Instituto e os

profissionais que o integravam naquele período em que já era dirigido por Antônio Carlos de Mello Barreto. De acordo com Rocha (2008), os próprios alunos do Instituto dirigiam, imprimiam e realizavam a composição da revista. Em 21 páginas, esse número específico apresenta a ideologia defendida pelo Instituto em uma seção intitulada *Como pensamos*, em que se esclarece a intenção de tornar seus frequentadores capazes de se autossustentarem por meio de cursos profissionalizantes oferecidos pelo Instituto. Nessa seção, é possível identificar uma estreita relação com o tópico da nacionalização discutido a partir do relatório estatístico. Em uma das páginas, junto à figura de um alfabeto manual, um texto explicativo sobre a rotina na instituição especifica que a educação de surdos é ministrada pelo método oral e que o alfabeto manual é aprendido nos recreios, já que a *linguagem de sinais* não é ensinada nas salas de aula. Apresentam, assim, as práticas educativas adotadas e tendências educacionais vigentes no período, as oficinas profissionais ofertadas — artes do couro, trabalhos de madeira, artes gráficas, alfaiataria, corte e costura — e ainda reserva uma seção para notícias diversas sobre temas gerais. Apresento alguns trechos no quadro que segue.

Quadro 5 – Revista do INSM

O nosso Instituto é um viveiro promissor, donde sairão, para se integrar na comunhão social os recuperados, possuidores dos conhecimentos técnicos do seu ofício e cômnicos de suas responsabilidades de cidadãos brasileiros.

(Revista do INES, 1949, p. 1)

Estabelecimento, onde se cultivam civismo e acendrado afeto à Pátria, vem proporcionando num trabalho inteligente e fecundo a mais nobre e profícua assistência aos seus alunos. Previne e provê para a nossa nacionalidade, um porvir de elevadas conquistas pela educação cívica, pela instrução profissional e pelo amor ao trabalho.

(Revista do INES, 1949, p. 1)



Há uma concepção errônea, relativamente ao fato das crianças nas nossas escolas para surdos, serem ensinadas por meio da linguagem por sinais.

Estes não se ensinam nas salas de aulas, mas as crianças as aprendem nos recreios. A educação dos surdos é, numa grande extensão, ministrada pelo chamado método oral, pelo qual o professor fala e as crianças leem os lábios.

Quando a criança não pode tirar proveito desse tipo de instrução, a escrita no papel e no quadro negro e o uso do alfabeto digital e alguns sinais, concorrem para aquilo.

O alfabeto digital é, realmente, a escrita ou soletração no ar.

A regra humanitária de que o método deve ser amoldado à criança, em vez da criança ser amoldada ao método, é usada em muitas escolas.

A linguagem por sinais empregada pelos surdos é, em muitos casos, um retrato natural no ar. Publicação feita pela Associação Nacional dos Surdos

(Revista do INES, 1949, p. 4)

Fonte: extraído do material.

É interessante perceber que uma figura do alfabeto manual *dos surdos mudos* apareça nesse documento, ainda que a argumentação seja para explicar um costumeiro equívoco relacionado ao pensamento sobre a educação de surdos da época. Ressalto, nesse caso, que essa revista era produzida pelos alunos surdos. É muito provável que eles tivessem uma supervisão ouvinte nessa atividade, mas posso inferir que o aparecimento do alfabeto manual, em um período em que a sinalização ainda estava bastante desvalorizada na educação de surdos, tem seu peso enunciativo. Mesmo que acompanhado de um texto que negue seu uso disciplinar e evidencie que os surdos mesmo assim o aprendem e o utilizem em situações de ordem extraclasse, o aparecimento da sinalização na revista, talvez, possa ser um indício ou uma possibilidade das práticas de contraconduta linguística dos surdos. Rocha (2008) indica que há, no Acervo do INES, quatro números da Revista, editados entre 1949 e 1950. A autora também

aponta que tal publicação era considerada “órgão oficial do grêmio dos alunos, cuja primeira diretoria tomou posse em 30 de novembro de 1949” (ROCHA, 2008, p. 79-81). Vale destacar a existência de uma entidade como um grêmio estudantil constituído em uma instituição para surdos. Observa-se, portanto, o delineamento de alguns contornos dos surdos como um grupo.

Ao considerar esse delineamento, importa explicitar um ocorrido em 1950. Nesse ano, por meio das eleições diretas, Getúlio Vargas volta à Presidência da República, como candidato do Partido Trabalhista do Brasil. Dois dias após as eleições — ainda na gestão do diretor Mello Barreto, ligado ao Partido Social Democrático (PSD) — os alunos surdos realizam uma rebelião no Instituto. A notícia, veiculada na edição de 6 de outubro de 1950 do jornal *O Globo*, levanta algumas hipóteses sobre o ocorrido:

Os internos do Instituto de Surdos e Mudos, em Laranjeiras, quando se recolhiam, ontem à noite, aos seus alojamentos, se revoltaram e passaram a depredar as instalações do prédio. Os amotinados só se renderam com a intervenção da Polícia Especial. Os motivos da rebelião ainda não estão esclarecidos, havendo a versão de que o movimento sofreu a influência de professores que professam ideologia comunista. No local colhemos outra versão: os alunos teriam cometido os desatinos como regozijo pela vitória que Getúlio Vargas está conseguindo nas urnas e também como manifestação de hostilidade ao diretor do estabelecimento, Antônio Carlos de Melo Barreto, prócer do PSD. (ROCHA, 2008, p. 84)

Essa, talvez, possa ser a primeira manifestação de rebeldia dos surdos documentada no Brasil. É interessante perceber que ela acontece em um momento de tensão política no País. Entender que os surdos não estavam alheios à cena política é perceber que a condição de ser surdo não conferiu, naquele tempo, um estatuto de caráter alienador aos surdos. Essa manifestação, contudo, também pode ser relacionada à construção da nacionalidade nesses sujeitos, uma vez que, nessa situação, os surdos não parecem ocupar o lugar de *estrangeiro em seu próprio país*, expressão muitas vezes utilizada em trabalhos acadêmicos sobre educação de surdos e até recorrente em textos midiáticos. Refiro não aos trabalhos que discutem sobre a aquisição de uma segunda língua por parte dos surdos, com base em estudos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, mas sim aos que utilizam da noção de estrangeirismo para significar a condição de ser surdo em um mundo pautado por normas audistas como, por exemplo, Douglas Bayton (1996), Lane, Robert Hoffmeister, Bem Bahan (1996), Perlin (2003), Vilmar Silva (2008), dentre outros.

De volta à rebelião, como sua consequência, alguns alunos foram suspensos e Mello Barreto, exonerado de sua função de diretor do Instituto. De modo a tentar apurar esses acontecimentos, o Ministério da Educação criou uma comissão. Dentre seus membros, estava a Profa. Ana Rímoli de Faria Dória, que se tornou, em 1951, a primeira mulher a dirigir o Instituto (ROCHA, 2008). A gestão de Dória é marcada pela implantação de um curso Normal Especializado para a Educação de Surdos. Isso implica compreender o ingresso do Instituto na formação inicial de professores de surdos. Segundo Rocha (2008), o curso tinha duração de três anos e curricularmente muito semelhante ao curso Normal do Instituto de Educação. A diferença estava em um núcleo específico voltado para a educação de surdos. As disciplinas do curso são elencadas por Rocha (2008, p. 89):

Noções de Física, Histologia, Ensino Emendativo, Elementos de Fonética, Anatomia Geral e Especializada, Didática Especial, Psicologia da Linguagem, Anatomia, Fisiologia e Patologia da Audição e da Fonação, Educação Pré-escolar da Criança Deficiente da Audição e da Fonação.

Também é preciso destacar, nesse período, a produção desenvolvida pela diretora. Assim como outros antes dela, Dória publicou, em 1954, a primeira edição do *Compêndio de Educação da Criança Surdo-Muda*. Em 1958, a segunda edição do mesmo compêndio é revisada e ampliada. Essa nova edição, com cerca de 220 páginas, divide-se em dez capítulos que abordam, dentre outras coisas, o conceito de educação, a educação ou reeducação da criança surda, a surdez e suas causas, os aspectos da psicologia da criança surda, a leitura oro-facial, o ensino da fala, o treinamento auditivo e os aparelhos auxiliares de audição, o professor para a criança surda, e o próprio Instituto, já apresentado com seu nome atual, Instituto Nacional de Educação de Surdos. A mudança no nome do Instituto, segundo Rocha (2008), foi um processo encabeçado por Dória, pois a “denominação surdo-mudo já não condizia com as novas concepções de surdez e de surdo” (ROCHA, 2008, p. 93). No capítulo sobre o ensino da fala, a diretora escreve sobre a importância do desenvolvimento da linguagem para que a criança surda alcance a capacidade de aprendizagem:

Quadro 6 – A importância da linguagem para a criança surda

Linguagem traduz pensamento; para haver linguagem é preciso que haja pensamento; ora, é sabido que a mente só trabalha ou age em termos de situação problemática. É preciso estimulá-la pela curiosidade para que o pensamento se dê e os processos mentais entrem em atividade.

Nisto se fundamenta o princípio objetivo da aprendizagem de toda a criança, em geral. Que não se dizer, então, da criança surda? Necessitará ela, em muito maior proporção, de ensino objetivo para a estimulação mental via-visão, isto é, pelos olhos.

A linguagem é, pois, sintoma de atividade psíquica, uma das mais complexas atividades do sistema nervoso, pois a sua produção abrange delicados mecanismos motores e intrincadas correlações entre todos os tipos de sensações.

[...]

É a linguagem, a expressão do *eu* dos indivíduos.

A linguagem para a criança surda (que é muda), significa inicialmente aprendizagem árdua da pronúncia da palavra: e este mecanismo abrange fatores que têm real importância no ensino da fala às crianças surdas, tais como: a respiração, a articulação, a emissão, a entonação ou tonalidade, a intensidade, o timbre da voz e a música da frase.

Um dos importantes processos educativos para diminuir ou eliminar o retardamento escolar das crianças que não ouvem e não falam, é o treinamento da voz, ao ensinar a fala, que é o fulcro do método oral, a parte mais complexa do ensino do surdo.

(Compêndio de Educação da Criança Surdo-Muda, 1958, p. 108-109)

Fonte: extraído do material.

Nesse trecho evidencia-se o forte atravessamento dos saberes *psi*. A emergência desses saberes, nos contornos das ciências psicológicas, de acordo com Nikolas Rose (2011), está relacionada aos programas de gerenciamento de áreas crescentes da vida econômica e social nos territórios nacionais políticos da Europa e da América do Norte do fim do século XIX e início do século XX. Conforme o autor, a necessidade de gerir alguns aspectos da existência social e econômica por meio de estratégias calculáveis de estabelecer o que era preciso ser feito e de que forma era possível alcançar esse objetivo era uma característica desses programas. Na “relação com essa questão de calculabilidade que a moderna disciplina da Psicologia nasceu” (ROSE, 2011, p. 143). Em meados do século XX, portanto, percebe-se, na Educação Especial, o deslocamento da influência médico-clínica para os saberes *psi* receberem mais destaque. Daí a preocupação com as condutas, os pensamentos e as expressões assumidas como problemáticas ou perigosas que, segundo Rose (2011), podem ser pensadas como condição de possibilidade para a emergência de uma noção de normalidade.

Na atmosfera dessas concepções, além do curso Normal criado durante a gestão de Dória, Rocha (2008) também aponta para a fundação, em 1955, da Escola Comercial Clóvis Salgado, que tinha por objetivo oferecer a formação de um ofício aos surdos por meio de um curso Comercial, que formaria auxiliares de escritório. Outro momento importante desse período foi, em 1957, na ocasião do aniversário de 100 anos do Instituto. Nessa data, tem início

a *Campanha para Educação do Surdo Brasileiro*, com o objetivo de promover a educação e a assistência de surdos em todo o território nacional por meio da formação de professores especializados. A Campanha é instituída por meio de decreto federal, com apoio do então presidente Juscelino Kubitschek. Destaca-se também, nesse momento, que o INES já não mais era um órgão de um Ministério de Educação e Saúde, mas sim do Ministério da Educação e Cultura. Dentre as finalidades da Campanha, destacam-se:

Quadro 7 – Campanha para Educação do Surdo Brasileiro

- a) organizar, financiar e executar planos de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala;
 - b) promover iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e da fala, tendo sempre como objetivo o seu soerguimento moral, cívico e social;
- Art. 3.º Para a consecução dos objetivos previstos no artigo anterior, a Campanha deverá:
- a) auxiliar a organização de congressos, conferências e seminários, festivais e exposições referentes aos deficientes da audição e da fala;
 - b) auxiliar a construção, reconstrução e conservação de estabelecimentos de ensino;
- (Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, 1959, p. 12)

Fonte: extraído do material.

Na materialização da Campanha, vê-se o alargamento dos investimentos na educação de surdos em território nacional. Além disso, vê-se também a organização de estratégias, delimitação de objetivos e meios de alcançá-los para dar conta do trabalho de reeducação do surdo, para torná-lo um integrante da nação por meio do uso da língua nacional. Destaco, nesse excerto do documento, o aparecimento da terminologia “deficiente da audição e da fala” para se referir aos surdos. Na esteira do que era necessário para alcançar os objetivos da grande Campanha, é realizada, no INES, a *1ª Conferência Nacional de Professores para Surdos* em 1959. Na fala de abertura dessa Conferência feita pelo diretor substituto do INES Capitão Tarso Coimbra, e registrada nos Anais do evento, fica explícito o caráter de integração da educação de surdos a serviço do Estado-nação.

Quadro 8 – Abertura da Conferência Nacional de Professores para Surdos

A centenária casa que ora nos abriga e que hoje comemora, precisamente, o seu centésimo segundo aniversário, podendo ser considerada como uma das casas do bem do nosso Ministério, vai paulatinamente, consolidando por intermédio de nossa novel Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, criada em nossa administração no ano de 1957, com raio de ação em todo território nacional, o seu trabalho árduo e silencioso, objetivando inteirar e integrar os setenta mil mudos na comunidade nacional metamorfoseando-os de “peso-morto” em patrimônio ativo pelo ato de ensiná-los a falar e a compreender a fala de seus interlocutores, e que conduz à possibilidade de um perfeito tráfico de ideias, aspirações e anseios, na magia da palavra falada, o maior dom com que o criador premiou a espécie humana, distinguindo-a dos demais seres terrenos.

(Anais da Conferência Nacional de Professores para Surdos, 1959, p. 12-13)

Fonte: extraído do material.

Nas 220 páginas que compreendem os Anais da Conferência, além da apresentação da estrutura do evento, constam os registros de 19 comunicações apresentadas por especialistas em educação de surdos oriundos de diferentes partes do Brasil. Isso implica perceber a ampliação da educação de surdos para além do Instituto, ainda que este permaneça como um órgão de referência e regulação desse tipo de educação no País. Os trabalhos apresentados nessas comunicações giram em torno de diversas temáticas, entretanto, todas se alinham aos mesmos interesses explicitados na fala de abertura transcrita no quadro acima. Dentre os títulos apresentados, destaco: *O deficiente da audição perante o Direito; Anotações sobre linguagem e afasias; Teste acústico escolar – sua importância social; A psicologia e a estética da linguagem; A educação do deficiente da fala e da audição; A assistência educativa e social nos deficientes da audição e da fala; Conselho Nacional do Ensino Emendativo; A educação pré-primária para a criança deficiente da audição e da fala; Linguagem das imagens; A aferição do nível mental da criança surda; A poesia do surdo brasileiro na história da educação do surdo; A importância do teatro na educação do surdo brasileiro; Alguns aspectos de problemas de comunicação relacionados com os surdos.*

Dois anos mais tarde, a publicação do *Manual de Educação da criança surda*, de Dória, marca o encerramento de sua gestão no INES. É interessante observar a forte presença de uma ideologia cristã evidenciada na epígrafe, que contém dois fragmentos do Evangelho, e logo nas primeiras páginas desta primeira parte, em que se lê que “felizmente [...] a influência benéfica da filosofia cristã ainda mantém em equilíbrio a evolução social” (DÓRIA, 1961, p. 2). Esses mesmos aspectos aparecem, fortemente, também nos Anais da Conferência mencionada anteriormente.

O extenso Manual de Dória (1961) é composto de cerca de mais de 400 páginas e está dividido em três partes. A primeira parte trata de temas relativamente básicos, como as causas

e características da surdez, bem como caracteriza a educação e a reeducação de surdos e os classifica por grau de deficiência. Trata também dos mecanismos da fala e da relação entre audição e linguagem. Já a segunda parte do manual de Dória (1961) aborda problemas mais específicos, como a forma que a criança surda percebe a fala, o ensino da fala e da linguagem, tomando sempre, por metodologia, recursos fonoaudiológicos, observando a entonação, o ritmo, a reeducação auditiva e a correção dos distúrbios da fala. Por fim, a terceira parte compreende um apêndice contendo materiais complementares como jogos para aprendizagem, orientações sobre o funcionamento de um jardim de infância para surdos e roteiros de atividades. No prefácio do Manual, a autora explica que ele é resultado do agrupamento do conteúdo de três livros publicados anteriormente: o *Compêndio de Educação da Criança Surda*; *Introdução à Didática da Fala*; e o *Ensino Oro-áudio-visual para os Deficientes da Audição – Síntese metodológica*. Ela ainda explica sobre sua importância:

Quadro 9 – Manual de Educação da criança surda

Como verdadeiro manual, o livro oferece, com ênfase, minúcia e insistência, subsídios educativos que habilitam à compreensão das típicas necessidades da criança surda, àquelas que, no lar ou na escola, devem encarregar-se da assistência educativa às criaturas que não aprenderam a falar porque nunca ouviram a voz humana. Não podendo aprender a linguagem por si sós, carecem de meios específicos para o objetivo da educação integral que é a socialização, a integração na vida comum, meios esses que decorrem, em que pese a inestimável cooperação dos pais, no lar, da ação didática e devotada dos professores, na escola.

(Manual de Educação da criança surda, 1961, p. vii)

Fonte: extraído do material.

Além do reforço da potência do manual como um subsídio para a ampliação da qualidade da educação de surdos pelo País, Dória (1961) reitera a importância da aprendizagem da linguagem, por meio de técnicas específicas para que surdos sejam integrados à vida comum. A diretora ainda evoca a necessidade do apoio da família para que o trabalho desenvolvido pelos professores na reabilitação do surdo para a nação obtenha os resultados esperados. Rocha (2008) escreve que o período de gestão de Dória intensificou o número de publicações do Instituto e que, mesmo após o afastamento do cargo, a ex-diretora traduziu uma série de publicações do Centro Internacional de Informações sobre Surdez, de Washington, nos Estados Unidos. Em relação a essa questão do final da primeira metade do século XX, uma característica começa a ser desenhada na educação de surdos brasileira:

Nesse período da história do Brasil e conseqüentemente do INES, a influência francesa foi dando lugar à americana em vários campos de nossa atividade política, cultural e educacional. Os olhares do INES começaram a se voltar para a Instituição, criada pelo reverendo Gallaudet e pelo surdo Clérc, e deixando de olhar para o Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris. (ROCHA, 2008, p. 101)

Sobre a instituição referida por Rocha (2008), trata-se da que se tornou a Gallaudet University, uma importante referência internacional na educação superior de surdos. A influência estadunidense fica bastante evidente também no livro *Até onde vai o surdo*, do escritor surdo Jorge Guimarães (1961). Sobre ele, Madeira (2012) argumenta ter sido um personagem esquecido e desconhecido pela maioria da comunidade surda contemporânea. Isso não implica, entretanto, a influência de Guimarães em seu tempo. Para além de uma influência, contudo, compreendo que a subjetividade que constitui Guimarães é produto da atmosfera de seu tempo. Os textos contidos no livro editado em 1961 foram, originalmente, publicados entre 1958 e 1961 em três veículos de comunicação da época: o semanário *Shopping News do Rio*, a revista *Jornal das Moças* e o jornal *O Globo*. Em todos esses, Guimarães (1961) aborda questões sobre a vida dos surdos de sua época, visando reforçar a plena capacidade que eles têm de aprender, falar, ler, trabalhar etc. Num deles, inclusive, o escritor surdo escreve sobre o Instituto Gallaudet com muito interesse. Ainda sobre seu olhar para o norte, Guimarães (1961) demonstra manter contato com a famosa surdocega estadunidense Hellen Keller, como pode ser visto no quadro a seguir dentre os excertos de seus textos.

Quadro 10 – O escritor surdo

Surpresa agradável para mim: enviou-me o seu novo livro “The Open Door”, recentemente publicado nos Estados Unidos com sucesso. Acredito que tôdas as pessoas, onde quer que estejam, sentem a mesma idolatria por ela. Enquanto vivermos, o nome de Helen Keller será sempre uma chama acesa nos dias mais penosos de nossa existência.

(Até onde vai o surdo, 1961, p. 18, originalmente publicado em *Shopping News do Rio*, 1958)

Pela primeira vez no Brasil, criou-se uma autêntica associação – ASSOCIAÇÃO ALVORADA – para surdos-falantes, sem distinção de idade, raça ou religião. Uma instituição genuinamente brasileira, fundada em 16 de maio de 1953.

(Até onde vai o surdo, 1961, p. 19, originalmente publicado em *Shopping News do Rio*, 1958)

[Sobre a Escola Helen Keller, colégio em Copacabana “especializado para surdos-mudos, surdos-falantes e semi-surdos e ouvintes com imperfeição da fala”] O mais interessante é que, no próprio

estabelecimento, três professores que lecionam pintura, religião e danças, especialmente para a mais adiantada turma, são todos surdos, mas perfeitamente integrados na sociedade. Estes, colaborando por espontânea vontade, são verdadeiros exemplos aos discípulos, estimulando-os nos estudos.
(Até onde vai o surdo, 1961, p. 30-31, originalmente publicado em *Shopping News do Rio*, 1958)

Fonte: extraído do material.

Nesses excertos, fica explícita a preocupação de Guimarães em se mostrar como um surdo integrado à sociedade, mas que também se preocupa com seus pares. É evidente que a solidariedade comunitária entre os surdos adquire mais intensidade na segunda metade do século XX, já que o autor enaltece e comemora a fundação de associações de surdos e de escolas com professores surdos. Nesses trechos também permanece delineada a articulação da nacionalidade brasileira a um protótipo de identidade surda que começa a se manifestar nas práticas visíveis na superfície desse documento. A pista anunciada por Rocha (2008) em relação à mudança de ênfase nas influências da educação de surdos brasileira, me possibilita pensar na também mudança de ênfase da constituição das práticas de governo linguístico de surdos.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE DO MATERIAL

Considerando a caracterização de alguns desses documentos, é importante reforçar que a realização de uma narrativa da surdez, ainda que com contornos tão delimitados, é uma tarefa bastante difícil. Não afirmo isso como uma denúncia à carência de pesquisas históricas no campo, mas porque entendo que a surdez passou a ser precisamente documentada a partir do momento em que os surdos tornaram-se governáveis. Ou seja, a partir do momento em que eles ingressaram em uma Era que, para Foucault (2008), marca a intensificação das técnicas de conduta no Ocidente. Isso significa que se torna difícil descrever com segurança alguns modos de viver a surdez que datem de antes do século XVI; antes da emergência das preocupações com a educação e a escolarização dos surdos.

Para descrever uma breve história dos surdos no mundo, Paulo Carvalho (2007) reuniu, da Antiguidade à Modernidade, alguns acontecimentos relacionados aos surdos. Se comparadas ao detalhamento da história surda na Modernidade, não é possível detalhar muito as descrições de como os surdos eram considerados mediadores da comunicação entre faraós e deuses no antigo Egito; das primeiras categorizações da surdez feitas pelos hebreus no Talmude há cerca de 1000 anos antes de Cristo; ou de como os surdos eram interditados pelos gregos e romanos

antigos. Refiro-me à problemática da carência de acesso a documentos da Antiguidade que possibilitem a realização de investigações históricas sobre a surdez. Trata-se de um impasse para todos que desejam estudar a história dos surdos para além da emergência de sua educação. Entretanto, Benvenuto e Séguillon (2016) apresentam alternativas ao apontarem que a história das mobilizações surdas, que não estão diretamente vinculadas à educação, tem sido pouco investigada de maneira sistemática.

Não seria prudente, contudo, presumir que a história da educação de surdos esteja pronta, uma vez que exista, para Lucia Reily (2007, p. 308), uma necessidade de “preencher lacunas e corrigir alguns equívocos disseminados em textos atuais no campo da educação especial que buscam fornecer uma síntese histórica sobre a educação dos surdos”. Embora a perspectiva que orienta esta Tese não compreenda que existam lacunas a serem preenchidas na produção da história, é preciso concordar com a autora que a escassez da literatura histórica sobre educação de surdos e a dificuldade de acesso a documentos primários configuram uma carência no conhecimento histórico de contextos importantes para a narrativa da educação de surdos (REILY, 2007). Em contrapartida, o Acervo Histórico do INES se torna uma grande oportunidade para a pesquisa da história da surdez no Brasil. Esse acervo, de acordo com Rocha (2008, contracapa), “possui uma riqueza extraordinária em fontes documentais prontas para serem pesquisadas, podendo assim contribuir para a construção de novos sentidos, novos olhares, novas narrativas para a história da educação de surdos”. Devido ao seu conhecimento sobre o Acervo do Instituto, a historiadora produziu uma contribuição para as pesquisas no campo. Ao identificar os efeitos de narrativas dicotomizadas para a história da educação de surdos, a partir do contexto do INES no período de 1856 a 1961, Rocha (2009) realizou um mapeamento do acervo e apontou para a ausência de pesquisas sobre os diálogos da educação de surdos com a educação comum e com as políticas nacionais.

A percepção de uma educação de surdos excludente, desconectada das políticas nacionais e da educação regular pode ser encontrada no trabalho de Lobo (2008). Ao historicizar as práticas que permearam a vida de pobres, escravos e deficientes no Brasil, a autora observou que as duas primeiras instituições voltadas à educação de cegos e de surdos no País não possuíam conexões com o sistema nacional de ensino. De acordo com ela:

O Instituto Benjamin Constant e o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos até hoje sob administração federal do Ministério da Educação, pequenos asilos fechados em si mesmos, não disseminaram suas práticas, não produziram saber [...]. Criados apenas como fachada de modernização do país

[...]. Não passaram, pois, de pequenos abrigos com alguma prática pedagógica, dirigidos a uma ínfima minoria de alunos pobres [...]. Tornaram-se dois lastimáveis asilões superlotados e separados do sistema regular de ensino. (LOBO, 2008, p. 427-428)

Apesar desse apontamento, ao examinar as práticas da educação de surdos ambientadas na atmosfera do contexto histórico do Estado Novo, identifiquei como o forte atravessamento do projeto de nacionalização, empreendido pelo Governo do Presidente Getúlio Vargas, constituía algumas práticas de disciplinamento e de normalização dos surdos daquele tempo. Por intermédio das funções da língua vernácula, uma identidade nacional era produzida e atribuída aos indivíduos da população, de modo a servir como uma potente forma de agenciamento, “a partir da qual os sujeitos atuavam como parceiros do Estado na condução de suas condutas” (WITCHES, 2014, p. 98). É importante compreender que a definição de uma identidade nacional, conforme Renato Ortiz, era uma forma de delimitação das “fronteiras de uma política que procura se impor como legítima” (1994, p. 9). A formação de uma identidade e de uma cultura brasileira, portanto, está relacionada à história de interesses de diferentes grupos sociais e suas relações com o Estado.

Na compreensão dessas questões, percebi que a dinâmica do trabalho desenvolvido no Instituto Nacional de Surdos Mudos, nome do INES naquele período, estava alinhada às diretrizes do Governo e era desenvolvida de modo a incutir, nos alunos surdos, a identidade nacional que se desejava imprimir na população. Foi possível identificar, nesse sentido, a articulação de saberes que apresentavam justificativas para a multiplicação dos meios pelos quais se alcançaria uma normalidade surda. Dentre esses saberes, destaco a medicina, que mobiliza o diagnóstico da anormalidade do corpo que não ouve, do corpo que é deficiente, e propõe a correção desse corpo por meio de tratamentos e próteses; a estatística, que quantifica e mapeia os indivíduos surdos e serve ao Estado como um saber importante para que estratégias de governo da população sejam pensadas e postas em ação; e a pedagogia, que produz e articula processos de condução da conduta, a fim de modificar comportamentos e formas de vida.

O empreendimento investigativo, descrito acima, que realizei naquela ocasião e que, de certo modo, dou continuidade, sobretudo metodologicamente, agora com esta Tese, não deve ser considerado um trabalho historiográfico. Minha intenção não foi escrever, como já declarei anteriormente, a história da educação de surdos no Brasil durante o século XX, nem mesmo escrever a história do INES durante esse período, ou ainda a história de pessoas específicas que protagonizaram essa história, assim como também não a daquelas que permaneceram anônimas

nela. Como meus interesses, aqui, permearam a vontade de evidenciar a proliferação de práticas de governo linguístico em educação de surdos no Brasil, ocupei-me do trabalho de historicizar — e não de historiografar. Historicizar, para Thomas Popkewitz (2011, p. 181), é “colocar o conhecimento e as práticas sociais no contexto das lutas para classificar, ordenar e definir os objetos do mundo”. Para conseguir realizar esse movimento, por meio do trabalho de historicização, servi-me do *arquivo* e de um determinado uso da história.

Não apenas entendido como um conjunto de documentos, o conceito de arquivo aqui está relacionado ao que escreveu Foucault (2013): um conjunto de discursos possíveis; o que pode ser enunciado, o que pode ser dito, e o que se configura como acontecimento. Deste modo, a relação com o documento é outra; trata-se de transformá-lo em monumento, isto é, “não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo” (FOUCAULT, 2013, p. 7). É preciso ressaltar que a compreensão do documento como monumento não tem uma origem foucaultiana. O alargamento da noção de documento, a partir da *École des Annales*, segundo Diana Vidal (1998), foi crucial para a possibilidade de entender que os documentos são mais do que vestígios do passado. Isso “pôs em xeque a íntima relação entre documento e fato. De traços do real, os documentos transformaram-se em elementos construtores da realidade. Deixaram de significar o fato para tornarem-se *produções de sentido*” (VIDAL, 1998, p. 10, *italico da autora*). Nessas condições, afasto-me da ideia de que o documento representa um fato e passo a significá-lo como um elemento que constrói uma realidade, uma vez que esse elemento não está fora do domínio da linguagem. Com isso quero dizer que a pesquisa que proponho não tem intenções de estabelecer *o que realmente foi* a educação de surdos, mas sim possibilitar produções de sentidos a ela. Deste modo, ainda vale destacar a configuração do conceito moderno de História e seu caráter relativista. Sobre esse caráter, Reinhart Koselleck (2013) atribui, a Chladenius, o mérito de demonstrar essa impossibilidade de restituir ou representar o passado tal como foi. Segundo o autor, o perspectivismo da pesquisa e da representação derivam da análise do filósofo alemão sobre a testemunha ocular e o seu comportamento. Chladenius reconheceria que, por meio de questionamentos adequados de testemunhos contrários, bem como pela busca de evidências, deve-se tentar conhecer a história, contudo, “os acontecimentos do passado jamais poderiam ser reconstituídos em sua totalidade, através de qualquer representação” (KOSSELLECK, 2013, p. 193).

Sobre o caráter relativista, é possível pensar as justificativas do lugar da História no conhecimento. Na direção de explicar esse lugar, Durval Albuquerque Júnior (2007) retoma

uma justificativa que Hayden White (2001) chamou de uma *tática fabiana*²⁷ usada por historiadores para explicar o paradoxo das defesas diante das críticas de cientistas sociais e de artistas sobre a História. Tais defesas assumem essa disciplina ora como arte, devido à proximidade com a narrativa enquanto fazer artístico, ora como ciência, uma vez que o ofício do historiador reserva um compromisso científico com a produção de um saber. Apesar de Albuquerque Junior (2007) utilizar a analogia da compreensão da História como a *arte de inventar o passado*, seu detalhamento na justificativa dessa concepção, entretanto, parece-me válido para este trabalho. Segundo ele, a

[...] evidência é fruto das perguntas que se fazem ao documento e ao fato de que, ao serem problematizados pelo historiador, transformam-se, em larga medida, em sua criação. O acontecimento, o evento em História não é, pois, um dado transparente, que se oferece por inteiro, ou em sua essência, mas é uma intriga, um tecido que vai ser retramado e refeito pelo historiador. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 63)

Essa justificativa, contudo, não é contrária ao que White (2001), na década de 1970, argumenta sobre a questão da interpretação na História. De acordo com o autor, a discussão em torno da distinção entre a história e uma meta-história não ajuda na compreensão da interpretação na historiografia. Ele argumenta ser impossível uma história “sem o pressuposto de uma meta-história plenamente desenvolvida, pela qual se possa justificar aquelas estratégias interpretativas necessárias para a representação de um dado segmento” (WHITE, 2001, p. 67). O autor ainda menciona quatro teóricos importantes que, no século XIX, rejeitaram o mito da objetividade na escrita da história. Dentre eles, Nietzsche, que “concebia quatro abordagens da representação histórica: monumental, antiquária, crítica e ‘super-histórica’” (WHITE, 2001, p. 67). Diante desses aspectos, reafirmo que a análise que realizei sobre as práticas de governo linguístico em educação de surdos, exigiram “um uso determinado da história”²⁸ (VARELA, 1997, p. 19). Um uso também feito por Foucault e outros pensadores anteriores a ele. Conforme Julia Varela (1997), esse uso operativo da história, sobretudo o que fez Foucault, implica a constituição de um *corpus* coerente de materiais; o estabelecimento de um princípio de eleição para trabalhar com eles; uma definição de nível de análise e dos fatores que cada

²⁷ A expressão remete à batalha do Campo Falerno em 217 a.C. durante a segunda guerra púnica entre Catargo e a República Romana, quando o ditador e comandante das forças romanas Quinto Fábio Máximo optou por permanecer lutando apenas sob condições favoráveis a ele: tática que passou a ser adjetivada com seu nome.

²⁸ Livre-tradução do original em espanhol: “exige un uso determinado de la historia” (VARELA, 1997, p. 19).

nível intervém; uma delimitação dos sistemas que articulam o material escolhido e as relações que permitem caracterizar esses sistemas.

Como mencionei alguns parágrafos acima e considerando o posicionamento da História na Tese, a análise da materialidade apresentada foi realizada na concepção do documento como um monumento. Daí o retorno ao arquivo, mas também, sobretudo, o retorno ao Acervo do INES. Nele, encontrei documentos de natureza diversa que me possibilitaram pensar a história da educação de surdos. Trata-se de um acervo que não abriga apenas documentos oficiais e institucionais, mas também documentos que contam sobre professores, funcionários e alunos do Instituto, personagens que, embora anônimos para a macro-história da educação de surdos, protagonizaram o contexto no qual foi possível identificar as práticas analisadas.

Para a realização da análise, como a demonstro no capítulo 3, foi preciso um intensivo contato com os documentos selecionados que compõem a materialidade da pesquisa. De posse dos registros dessa materialidade em fotografia, cópias e também registros manuscritos que fiz durante o período das saídas de campo, passei a os manter em arquivo digital e dei início ao estudo individual de cada um. Considerando a grande quantidade textual e a a larga escala histórica que os documentos abrangem, passei a procurar, no material, por recorrências das práticas relacionadas ao governo linguístico. Depois de identificar essas recorrências, passei a distingui-las. Inicialmente, e de modo mais simplificado pelas primeiras leituras feitas nos documentos, a distinção se deu na percepção de uma binarização da conduta linguística.

Assim, percebi que as recorrências do governo linguístico em educação de surdos podiam ser percebidas nas menções a uma conduta linguística almejada ou a uma conduta linguística abjeta. No entanto, procurar por menções óbvias e diretas dessa binarização, a meu ver, não me permitiria complexificar a análise dos modos pelos quais os surdos são linguisticamente conduzidos. Foi preciso retomar o material e procurar, nele, aspectos do governo linguístico não necessariamente explícitos em expressões que relacionavam a língua portuguesa a uma conduta almejada e os sinais a uma conduta abjeta. Seria preciso distinguir essas condutas de um modo mais específico e que me permitisse perceber elementos da organização do governo linguístico nos empreendimentos educacionais.

Na medida em que intensifiquei o contato com o material, percebi que a distinção inicial poderia ser redistribuída por três composições da educação de surdos que também compõem a educação de maneira geral: o currículo, a formação de professores e as práticas pedagógicas. Deste modo, passei a selecionar excertos do material que correspondiam a essas composições e a separá-los em quadros. Ao perceber que algumas recorrências extraídas na forma de excertos tornavam muito repetitivas as descrições de algumas práticas em documentos muito próximos

temporalmente, passei a separar, nesses quadros, os excertos que registravam mudanças na execução ou na idealização das práticas de governo linguístico no contexto do século XX. Minha intenção com essa estratégia, contudo, não foi realizar uma leitura evolutiva dessas mudanças, mas sim evidenciar o que se mantinha e o que se alterava na caracterização dos modos pelos quais os surdos eram linguisticamente conduzidos naquele contexto.

Em cada uma das três composições, foi possível destacar elementos dessas práticas presentes em vários documentos, mas não em todos os documentos selecionados. Em alguns deles, esses elementos ou estavam ausentes ou não apresentavam novidade em relação a documentos com proximidade histórica. Para não tornar a leitura da análise massante, optei por selecionar os excertos que, em minha percepção, melhor caracterizavam esses elementos recorrentes, sobretudo ao oferecerem mais detalhes para dimensionar as práticas que analisei. Deste modo, separei as composições em quadros temáticos nos quais destaquei excertos que permitissem perceber mudanças de ênfase ou permanência de determinadas práticas de governo linguístico em educação de surdos no contexto brasileiro do século XX. Esses quadros temáticos adquiriram um tamanho grande, pois muitas vezes os excertos foram por mim recortados de modo que a percepção do contexto do seu conteúdo fosse facilitada. Além disso, optei por manter a grafia original dos documentos e não utilizei recursos como itálico e negrito para destacar elementos desses excertos, a não ser os de sua própria redação original.

Antes de passar para a análise desses quadros temáticos que abarcam as três composições da educação de surdos em que é possível perceber a condução das condutas relacionadas aos usos que os surdos fazem da língua, considero importante aprofundar a discussão sobre o governo linguístico atrelado à experiência da surdez. Realizo esse empreendimento no capítulo que segue.

CAPÍTULO 2
GOVERNAMENTO DOS SURDOS PELO USO DA LÍNGUA

Ali algumas pessoas lhe trouxeram um homem que era surdo e mal podia falar, suplicando que lhe impusesse as mãos. Depois de levá-lo à parte, longe da multidão, Jesus colocou os dedos nos ouvidos dele. Em seguida, cuspiu e tocou na língua do homem. Então voltou os olhos para o céu e, com um profundo suspiro, disse-lhe: “Efatá!”, que significa “abra-se!”. Com isso, os ouvidos do homem se abriram, sua língua ficou livre e ele começou a falar corretamente. (Mc 7, 32-37)

Efatá (εφφαθα) é a versão grega da palavra aramaica *pthach* (פתח), de origem caldeia, que significa *abrir*. Seu uso, nos versículos do evangelho segundo São Marcos citados acima, é quase como o de uma palavra mágica, pois finaliza um conjunto de ações miraculosas sobre o homem surdo, que passou a ouvir e a falar corretamente. Acerca do caráter mágico das palavras na emergência do humanismo antes da constituição dos Estados nacionais na Europa, Peter Sloterdijk (2000, p. 11) explica que “o conhecimento da gramática equivalia antigamente, em muitos lugares, à mais pura feitiçaria”. O autor ainda observa que *glamour*, em seu sentido original de “encantamento” ou “feitiço”, provém de *glammar*, uma variante de *grammar* (*gramática* em inglês), que teve também o sentido de conhecimento oculto. No filme *Harry Potter and the Deathly Hallows – Part 2* (2011), o personagem Albus Dumbledore, da escritora britânica Joanne K. Rowling, apresenta uma fala não contida no livro correspondente à adaptação cinematográfica. Nela, o feiticeiro diz: “Palavras são, em minha não tão humilde opinião, nossa inesgotável fonte de magia. Capazes de formar grandes sofrimentos e também de remediá-los”²⁹. Prontamente, tal fala me remete às palavras de Joseph Church (1961 apud SACKS, 1998, p. 56) sobre a língua:

[...] o aprendizado da língua transforma o indivíduo de tal modo que ele é capaz de fazer coisas novas para si mesmo ou coisas antigas de maneiras novas. A língua permite-nos lidar com coisas a distância, agir sobre outras pessoas, ou sobre objetos por meio de pessoas. [...] Segundo, podemos manipular símbolos de modos que seriam impossíveis com as coisas que eles representam e, assim, chegar a versões inusitadas e criativas da realidade. [...] Podemos reorganizar verbalmente situações que, em si mesmas, resistiriam à reorganização [...] podemos isolar características que, na realidade, não podem ser isoladas [...] podemos justapor objetos e eventos muito separados no tempo e no espaço [...] podemos, se quisermos, simbolicamente virar do avesso o universo.

²⁹ Tradução do original em inglês: “Words are, in my not-so-humble opinion, our most inexhaustible source of magic. Capable of both inflicting injury, and remedying it” (HARRY POTTER, 2011).

Em seu sentido bíblico de libertação — sobretudo de libertação da língua do surdo —, *efatá* está representada, para mim, na gênese da arte de conduzir surdos pelo uso da língua, arte que possui, em meu entender, uma imanente relação com a educação de surdos. Na necessidade de expandir e universalizar o humanismo, a natureza humana do surdo é reconhecida, e *efatá*, modernizada — não mais como milagre, mas em técnicas precisas e específicas de transformação do surdo em um usuário da língua oficial e, mais recentemente no caso brasileiro, em um usuário da língua oficial e de outra, adotada como nacional. Sobre essa condição bilíngue na qual tem se constituído o surdo na Contemporaneidade, Lucyenne Vieira-Machado (2010) provoca pensá-la como uma estratégia de sobrevivência na sociedade. Em suas palavras:

Há uma constante negociação entre as línguas e entre os sujeitos. Nessas negociações, surgem pontos de tensão e pontos de encontro entre as “culturas surdas e ouvintes”. Um dos maiores pontos de tensão está na língua, na luta dos surdos pela possibilidade de uso de sua língua de sinais. Porém, se o surdo não sabe o português escrito, a exclusão torna-se imanente, pois, muito mais do que um fator de inclusão em uma sociedade letrada, é a prova constante de que esse sujeito se coloca, para os ouvintes, como “pessoa capaz”. (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 60)

Entendo que essa condição, no sentido de estratégia de sobrevivência como provocado pela autora, precise ser compreendida para além do contexto nacional e contemporâneo. A história da surdez, pelo menos como a conhecemos nos limites ocidentais, é uma história construída com base nas provas de capacidade dos surdos. A exigência de provas para perceber a capacidade dos surdos em diferentes instâncias, conforme Benvenuto (2010), implica um posicionamento em relação aos entendimentos que temos do que é o homem, o pensamento ou a língua. O pedido de provas de existência desses elementos nos surdos, para a autora, “significa, em última instância, duvidar do lugar que ocupam no mundo enquanto seres humanos” (BENVENUTO, 2010, p. 324). Na medida em que foi se conferindo cada vez mais atributos humanos ao surdo, é interessante observar que a necessidade de estudar a surdez, no auge da Modernidade, esteve também relacionada à vontade de compreender como a linguagem confere aos humanos um estatuto diferenciado entre as outras espécies de animais. Sobre a questão da exclusividade humana na linguagem, Benvenuto (2010) observa que a inclusão dos surdos na categoria de seres educáveis foi um momento que interessa tanto à história da educação quanto à antropologia. À história da educação, porque trata-se do fundamento desse campo; à antropologia, porque “trata-se de uma mudança substancial na definição da

humanidade da qual os surdos, a partir daí, fizeram parte” (BENVENUTO, 2010, p. 324). A autora explica, contudo, que há vários séculos de distância entre as condições de possibilidade para essa compreensão da educabilidade dos surdos e a concretização de um gesto pedagógico.

A emergência da educação de surdos, contudo, não deve ser pensada como um acontecimento sustentado, em primeira instância, por práticas de benevolência e caridade, muito embora tais elementos não escapem do pensamento cristão que protagonizou essa possibilidade. Para acontecer, a educação de surdos encontra condições na necessidade de governo. Faço uso da expressão utilizada por Veiga-Neto e Karla Saraiva (2011): nesta Tese compreendo *educar como arte de governar*. Isso implica ter conhecimento de que educar surdos se tornou uma necessidade quando estes passaram a ser convocados a conduzirem não apenas a si mesmos, como também a conduzirem a administração de suas heranças³⁰. De acordo com Skliar (1997), para darem conta dessa responsabilidade adquirida, os surdos precisavam ser ensinados a falar, escrever, calcular, rezar, assistir à missa e a confessar oralmente. Assim, surge também a necessidade de um preceptor com habilidades específicas para corresponder à demanda de nobres com herdeiros surdos. Essas habilidades específicas remetem à figura do monge beneditino Pedro Ponce de León, do Monastério de Onã, na Espanha, e ao papel dos religiosos na emergência da educação de surdos.

Sobre esse papel, Reily (2007) elucida questões históricas da relação entre o voto de silêncio adotado em mosteiros e a aplicação pedagógica de sinais manuais utilizados por monges no ensino de surdos. A autora explica que o monasticismo tem sua origem no Egito, entre os séculos III e IV, como uma alternativa ao martírio que os cristãos sofriam antes do reconhecimento do cristianismo no Império Romano em 313. A graça pelos pecados cometidos, traduzida pela simbologia do martírio, precisou ser atualizada. Dentre as novas formas de reger a vida dos devotos por meio do sofrimento, estavam “o isolamento social, a vida asceta, a castidade, o jejum, o trabalho árduo e, ainda, *o silêncio*” (REILY, 2007, p. 312, itálico da autora). Assim, além dos três votos primordiais — pobreza, castidade e obediência — cujos noviços de mosteiros das ordens beneditinas se submetiam, o de silêncio era uma possibilidade:

O silêncio no período monástico, segundo regras estabelecidas por São Basílio Magno (Igreja oriental) no século IV d.C., era determinado para os noviços com o objetivo de levá-los a desvestirem-se dos costumes anteriores,

³⁰ Entendo que seja complicado atribuir a ideia de *governo* à educação oral individualizada recebida pelos surdos a partir das primeiras experiências no século XVI, a qual não deve ser confundida com o oralismo como ideologia. Contudo, utilizo “governar”, nesse contexto, para me referir à entrada dos surdos, ainda que poucos, no grupo de indivíduos possíveis de terem suas condutas conduzidas.

purificando-se no silêncio para aprender uma nova maneira de viver. (REILY, 2007, p. 312)

Do mesmo modo, segundo a autora, os mosteiros que seguiam as Regras de São Bento também valorizavam a função do silêncio como apagador da memória da vida pregressa e como proteção contra o contato com o mundano. A prática do silêncio, contudo, não podia atrapalhar o trabalho desenvolvido no mosteiro, uma organização em que as atividades laborais cotidianas permitiam seu autossustento. Assim, surgiram os sinais monásticos como uma linguagem sinalizada que passou a incorporar oficialmente as práticas nos mosteiros (REILY, 2007). Em seu famoso primeiro romance, *O nome da rosa*, publicado originalmente em 1980, Umberto Eco (2003) descreve uma cena na qual retrata o uso desses sinais, em 1327, no mosteiro italiano que ambienta sua narrativa: “A refeição dos monges decorreu em silêncio como de costume, uns comunicando-se com os outros através do nosso alfabeto usual dos dedos” (ECO, 2003, p. 97). É interessante observar que o riso, compreendido como linguagem não-verbal, ocupa o lugar de elemento perigoso nesse romance, cujo título é uma expressão da Idade Média para se referir ao poder infinito das palavras. Sobre esse poder, Steiner (2002) cita o padre e médico alemão Angelus Silesius. De acordo com o autor, o religioso também considerado um poeta místico afirmava que, no princípio do tempo, Deus pronunciou uma única palavra que continha toda a realidade.

Trata-se de uma Palavra cósmica que não pode ser encontrada em língua alguma; a linguagem depois de Babel tornou-se incapaz de regressar até ela. O rumor das vozes humanas, tão misteriosamente diversas e mutuamente opacas, opõe-se ao som do Logos. O silêncio é a única via de acesso. Por isso, segundo Silesius, o surdo-mudo está mais próximo que todos os restantes homens vivos da língua perdida do Paraíso. (STEINER, 2002, p. 92)

Acerca dessa relação do silêncio surdo e a proximidade com o divino, Reily (2007) também articula a possibilidade do contato entre surdos e monges pelas evidências de como os mosteiros, em vários momentos, acolheram e abrigaram aqueles que eram considerados sofredores por razões de enfermidade ou de miséria. Entretanto, ressalta que os sinais utilizados pelos monges para designar uma série de coisas referentes à vida monástica não devem ser pensados como base linguística da comunicação sinalizada utilizada pelos surdos ou vice-versa. Sobre as linguagens sinalizadas utilizadas por ouvintes-falantes, Adam Kendon (2015), desde

seus primeiros estudos sobre os gestos na comunicação humana, tem se referido a elas como *linguagens de sinais alternativas*. Esse tipo de linguagem, segundo o autor, é empregado em circunstâncias em que o uso da fala possa ser impraticável ou inconveniente ou ainda quando, por motivos ritualísticos, falar seja proibido. Deste modo, Kendon (2015) as distingue das *linguagens de sinais primárias*, que compreendem, para ele, as línguas de sinais utilizadas por surdos ou por comunidades com grande concentração de surdos. Sobre essas línguas, é interessante observar que estudos em antropologia linguística sustentam a hipótese de que a comunicação por gestos tenha sido a *primeira língua* da humanidade. Segundo David Armstrong e Sherman Wilcox (2007, p. 5), “pode-se argumentar que, a partir de uma perspectiva filogenética, a origem das línguas de sinais humanas é coincidente à origem das línguas humanas; línguas de sinais, portanto, provavelmente terão sido as primeiras línguas verdadeiras”³¹. Tal origem aconteceu, conforme Stokoe (2006, p. 348), de um modo “perfeitamente natural — da conjunção da visão e do movimento humanos, acrescidos, obviamente, do desenvolvimento cerebral que toda esta evolução social e cognitiva trouxe”. Ainda sobre a diferença entre as línguas de sinais naturais e as linguagens de sinais alternativas, Reily (2007) explica o que quase sempre é tratado de maneira equívoca na história da educação de surdos. Em sua investigação, foi possível assumir

[...] que a língua de sinais dos mosteiros funcionava de maneira muito diferente das línguas de sinais primárias constituídas por surdos. Para começar, a base linguística dos monges era a língua oral, e os sinais funcionavam como substitutos e complementos de sentidos subentendidos da oralidade. (REILY, 2007, p. 319)

Diante desses acontecimentos históricos, é possível entender as condições de possibilidade que permitiram Ponce de León desenvolver habilidades específicas para educar surdos. Ao monge, entretanto, coube instruir não algum surdo pobre acolhido por seu mosteiro, mas sim “os irmãos Francisco e Pedro Fernández de Velasco y Tovar, filhos de um casamento consanguíneo da nobreza espanhola” (REILY, 2007, p. 321). Na medida em que acontecem outros esforços para educar surdos e para torná-los usuários de uma língua em comum, de modo que lhes seja possível exercer a condução da conduta de si e dos outros, a educação de surdos

³¹ Livre-tradução do original em inglês: “It can be argued that, from a phylogenetic perspective, the origin of human sign languages is coincident with the origin of human languages; sign languages, that is, are likely to have been the first true languages” (ARMSTRONG; WILCOX, 2007, p. 5).

começa a encontrar subsídios para ser institucionalizada. Isso implica entender que a escola, como se conhece hoje, nem sempre existiu como é agora.

A possibilidade de compreender a emergência da escola primária, como uma instituição privilegiada para a socialização e como lugar de passagem obrigatória para crianças de classes populares, é encontrada no trabalho desenvolvido por Varela e Fernando Álvarez-Uría (1991). Nele, os autores mostram que o aparecimento da escola nacional, no sentido de um espaço de governo dos filhos das classes desfavorecidas, se fundamenta em um conjunto de condições sociais. Essas condições sociais podem ser elencadas como a definição da infância como um estatuto; o surgimento de um espaço específico para a educação das crianças; o desenvolvimento de um corpo de especialistas da infância conhecedores de técnicas específicas e elaborações teóricas para o trabalho instrucional; o desaparecimento de outros modos de educar; e a institucionalização da escola a partir do decreto de sua obrigatoriedade (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1991).

Nesse contexto de institucionalização escolar, se observa a criação de uma classe para surdos na França em 1760, que possibilita condições de possibilidade para a escolarização de surdos mais tarde. Inicialmente, a classe esteve sediada na residência do Abade de l'Épée, já mencionado nesta Tese. L'Épée, segundo Reily (2007), não possuía experiência com a educação de surdos, mas decidiu dar continuidade ao trabalho educacional com gêmeas surdas que vinha sendo realizado pelo Padre Vanin, conhecido seu que veio a falecer na época. Aqui vale um destaque: em ambas as situações-marcos da educação de surdos — o acontecimento tido como ponto de sua emergência e o de condições para sua institucionalização —, os educadores começaram seus trabalhos a partir de pelo menos dois alunos. Isso permite inferir que esses surdos utilizavam sinais para se comunicar entre si, isto é, possuíam um código em comum para se comunicar. Como escreveu o diretor da Escola de Surdos de Iowa, J. Schuyler Long (1910 apud SACKS, 1998, p. 5), enquanto “houver duas pessoas surdas sobre a face da Terra e elas se encontrarem, serão usados sinais”. Outro destaque interessante, especificamente sobre l'Épée, é que, em seus registros, é mencionado o uso de um alfabeto bimanual que o abade utilizara em seu tempo de escola, o qual Reily (2007) defende a hipótese de ser uma versão monástica.

A iniciativa do abade, portanto, modifica a educação de surdos, já que permite o aparecimento de uma série de novos elementos, como “a utilização da língua de sinais na educação, a aprendizagem da escrita por meio de sinais, uma educação coletiva e a preparação intelectual e manual para enfrentar diversos ofícios” (BENVENUTO, 2010, p. 332-333). A escola francesa foi mantida privada, embora gratuita, até 1791, quando passou a ser o Instituto

Nacional de Surdos-Mudos de Paris, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS). Em meio a Revolução francesa, o Instituto adquiriu uma dimensão nacional e passou a ser dirigido pelo Abade Sicard, também já mencionado. É interessante pontuar que, dois anos mais tarde da fundação da instituição, era publicado um dos famosos trabalhos filosóficos de Jean-Jacques Rousseau, *Emílio, ou Da educação*. Nesse *Bildungsroman* francês com um forte apelo à importância do ensino pelos sentidos e à centralidade da criança no processo educativo, o filósofo faz algumas considerações sobre a língua. Em suas palavras:

Todas as nossas línguas são frutos da arte. Durante muito tempo se procurou saber se havia uma língua natural e comum a todos os homens. Sem dúvida, existe uma: é a que as crianças falam antes de saber falar. Não é uma língua articulada, mas é acentuada, sonora e inteligível. O uso das nossas línguas fez com que a deixássemos de lado a ponto de esquecê-la completamente. Estudemos as crianças e logo a reaprenderemos com elas. (ROUSSEAU, 2014, p. 53)

Conhecer o mundo das crianças e tomar como ponto de partida sua organização corporal, sua estrutura sensitiva, faz parte da crítica de Rousseau (2014) ao intelectualismo pedagógico de seu tempo. Essa crítica contida em *Emílio*, que para Claudio Dalbosco (2011) é uma tese antropológico-epistemológica, se baseia na percepção de “que a criança, antes de ser racional é um ser sensível, que constrói suas relações com o mundo primeiramente pelos sentidos e só progressivamente desenvolve sua estrutura cognitiva” (DALBOSCO, 2011, p. 103). Uma percepção que permeou a atmosfera iluminista na qual l’Epée, como contemporâneo de Rousseau, passou a se interessar pela forma como, supostamente, as crianças surdas permaneciam utilizando a língua natural mencionada pelo filósofo. Os gestos dos surdos — e não apenas eles, já que a sinalização dos surdos franceses, assim como nas línguas de sinais contemporâneas influenciadas por essa sinalização, também se utiliza de expressões não-manuais perceptíveis na corporeidade e em traços faciais — poderiam ser, na visão do Abade, *a língua que se fala antes de se saber falar*. Daí a percepção de que a sinalização poderia ser útil na educação dos surdos, sobretudo como uma forma de acessar o surdo e poder ensiná-lo a língua nacional, mesmo que apenas em sua modalidade escrita.

Assim, com o avanço da institucionalização da educação de surdos, os saberes sobre ela se aprimoram e proliferam-se. A fundação de uma primeira instituição para surdos em Leipzig, na Alemanha, pelo Pastor Samuel Heinicke, permitiu o desenvolvimento de um método de

ensino exclusivamente focado na oralidade. De acordo com Rocha (2008), esse método até fazia uso de alguns sinais, bem como do alfabeto manual, mas seu objetivo era alcançar a fala nos surdos. Assim, segundo a autora, a Alemanha e a França passaram a representar duas grandes escolas que deram nome às tendências educacionais: a “escola alemã representava o método oral e a escola francesa o método combinado” (ROCHA, 2008, p. 15).

A relação dos surdos com a linguagem foi abordada também por antropólogos que estudavam o início da história da humanidade e da civilização. Em trecho de um de seus livros sobre essa temática, Edward Tylor (1878) estabeleceu o que, para a época, seria uma analogia e afirma que a *linguagem de sinais* poderia ser compreendida como a língua materna do surdo. Sobre os chamados surdos-mudos, o antropólogo justificou que a “evidência dos melhores observadores tende a provar que eles são capazes de desenvolver a linguagem gestual de fora de suas próprias mentes sem o auxílio de falantes”³² (TYLOR, 1878, p. 17). Interessante notar que isso tenha sido publicado às vésperas do Congresso Internacional de Educação para Surdos³³, realizado em Milão em 1880.

O Congresso de Milão, como é comumente tratado pelos familiarizados com a história da educação de surdos, é considerado um marco-histórico. Seu acontecimento delineia diferentes modificações na educação de surdos. O mais notório, penso, é aproximação da Medicina à educação e, com ela, o aprimoramento de técnicas específicas para restituição da surdez, instaurando, no campo educacional, uma racionalidade científica. Do cruzamento entre saúde e educação, surge o campo médico-pedagógico que, segundo Lunardi (2003), foi inaugurado pelo médico francês Jean-Marc Itard. Esse novo campo, conforme a autora, mais tarde passou a ser conhecido como Educação Especial. Vale pensar como a aproximação de saberes médicos na Educação permitiu o surgimento de ferramentas de controle da população. A preocupação “com uma população saudável torna-se uma das funções do Estado moderno; nesse sentido, o corpo social torna-se alvo do poder, e a medicina é a estratégia desse poder” (LUNARDI, 2003, p. 64). A partir do estudo sobre o aprofundamento do governo das populações com vistas ao aperfeiçoamento da promoção da vida, Foucault (2008b) desenvolveu o conceito de biopolítica.

De volta ao Congresso de Milão, é preciso compreendê-lo como uma importante evidência dessa aproximação da saúde na educação. Entendo que essa aproximação é o que

³² Livre-tradução do original em inglês: “The evidence of the best observers tends to prove that they are capable of developing the gesture-language out their own minds without the aid of speaking men” (TYLOR, 1878, p. 17).

³³ O evento é também registrado como *Congresso Internacional de Professores de Surdos-Mudos* (KINSEY, 2011).

possibilita condições para a emergência da surdez como uma anormalidade enquadrada clinicamente na forma da deficiência auditiva. Nas atas do Congresso, um conjunto de trabalhos apresentados por educadores de surdos, em sua maioria médicos, realizava um forte investimento na associação da surdez a transtornos de saúde. O regime de verdade científica que sustenta essas práticas permitiu que elas fossem tranquilamente assumidas. Assim, na elaboração do entendimento de que a surdez precisava ser conhecida, administrada e controlada, a deficiência auditiva emerge. Entendo que esse acontecimento não pode ser interpretado como algo inerentemente ruim: o empreendimento de inúmeros recursos para minimizar ou reverter os efeitos atribuídos à surdez estavam fundamentados na percepção de que os surdos eram capazes de ingressar na esfera produtiva.

A argumentação médica, nesse sentido, foi fundamental para conferir legitimidade nas decisões tomadas durante os seis dias em que o Congresso de Milão durou. Nessa grande reunião de representantes de instituições para surdos da Europa e da América do Norte, foram adotadas oito resoluções transcritas pelo eleito secretário da Seção Anglófônica do evento, Arthur Kinsey ([1880] 2011) nas Atas do Congresso. Dentre as resoluções, destaco a primeira, que guiou a educação de surdos pelos, aproximadamente, cem anos seguintes:

O CONGRESSO:

Considerando a incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento,

Declara:

Que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo. (KINSEY, [1880] 2011, p. 4)

Apesar dessa decisão tomada no Congresso de Milão, algumas décadas mais tarde Ferdinand Buisson (1911) ressuscita a comparação dos sinais com a língua materna dos surdos ao descrever o método de trabalho de l'Épée no verbete sobre a educação de surdos-mudos, de seu *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Nele, é explicado que o abade pensava que os gestos naturais — isto é, a comunicação sinalizada — constituíam a língua materna dos surdos e que eles deveriam ser aprendidos pelos professores para que a comunicação pudesse ser estabelecida entre professor e aluno surdo (BUISSON, 1911). O passo seguinte do método, de acordo com ele, era ensinar “o francês como uma língua estrangeira, mais exatamente através do método de tradução, para colocar o surdo-mudo em estado de correspondência com seu

semelhante pela escrita”³⁴ (BUISSON, 1911, p. 1917). Em torno da década de 1960, essa compreensão começa a receber mais atenção, principalmente a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo já mencionado linguista estadunidense Stokoe³⁵. Sobre o trabalho do pesquisador, Sacks (1998, p. 88) escreveu:

Nenhum linguista, nenhum cientista deu atenção à língua de sinais até fins da década de 1950, quando William Stokoe, jovem medievalista e linguista, encontrou seu caminho para o Gallaudet College. Stokoe pensava ter ido para ensinar Chaucer aos surdos, mas logo se deu conta de que havia caído, por sorte ou por acaso, num dos meios linguísticos mais extraordinários do mundo. A língua de sinais, naquela época, não era considerada uma língua propriamente dita, mas uma espécie de pantomina ou código gestual, ou talvez uma espécie de inglês estropiado expresso com as mãos. A genialidade de Stokoe foi perceber, e provar, que não era nada daquilo; que ela satisfazia todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico e na sintaxe, na capacidade de gerar um número infinito de proposições.

Assim, a partir de outro saber legitimado pelo caráter científico, a Linguística, a sinalização utilizada pelos surdos nos Estados Unidos adquire o estatuto de língua de sinais. É possível assumir que esse acontecimento marca um desbloqueio da *era linguística* das línguas de sinais como outra forma de conduzir surdos. Aqui vale uma questão interessante: se a sinalização havia sido banida da educação de surdos desde o Congresso de Milão, em quais condições Stokoe conseguiu estudá-la para contribuir para que a ela fosse conferido o título de língua? A resposta para tal pergunta pode ser inferida a partir das atas desse Congresso transcritas por Kinsey ([1880] 2011). No segundo dia do evento, diversos educadores de surdos apresentaram seus trabalhos, dentre eles, Edward Gallaudet, filho do Reverendo Thomas Gallaudet, fundador da primeira escola para surdos nos Estados Unidos. A narrativa, nas atas, descreve que Gallaudet “leu, então, um texto em francês, defendendo o ‘Sistema Combinado’, e afirmou que os sinais eram a linguagem natural dos surdos, como também a língua materna da humanidade” (KINSEY, 2011, p. 17). Isso implica compreender que a educação de surdos nos Estados Unidos, talvez, não tenha sofrido tanta influência das decisões tomadas no Congresso de Milão.

³⁴ Livre-tradução do original em francês obtido pelo acervo do INES: “le français comme on enseignait alors une langue étrangère, c’est-à-dire par la méthode de traduction, pour mettre un sourd-muet en état de correspondre par écrit avec son semblable” (BUISSON, 1911, p. 1917).

³⁵ Sacks (1998) ressalva que, apesar das conquistas de Stokoe após 1960, antes desse, em Amsterdã, Bernard Tervoort publicou uma tese sobre a Língua Holandesa de Sinais em 1952. A pesquisa pioneira de Tervoort, contudo, foi totalmente negligenciada.

O desenvolvimento de outras pesquisas que seguiam as elaborações provenientes do trabalho pioneiro de Stokoe e de seus colegas surdos Dorothy Carterline e Carl Croneberg, contribuiu para uma desvalorização do oralismo e para a proliferação de novas propostas pedagógicas para a educação de surdos. Importa destacar que a responsabilidade desses acontecimentos não pode ser atribuída somente às pesquisas, “pois quase todos, ouvintes e surdos igualmente, a princípio consideraram absurdas e heréticas as concepções de Stokoe, e seus livros, quando publicados, foram vistos como inúteis ou disparatados” (SACKS, 1998, p. 90). Nesse caso, é preciso levar em consideração o contexto de movimentos políticos desse período, bem como a proliferação das identidades culturais característica da segunda metade do século XX, como já mencionei anteriormente com base em Wieviorka (2002). Sobre as conquistas linguísticas e educacionais dos surdos, Angela Santos, Coelho e Klein (2017, p. 12) reforçam que elas compreendem os “resultados de lutas travadas pelos movimentos surdos, especialmente locais, os quais foram entremeados com a emergência de políticas inclusivas, em âmbito internacional”.

Sobre os aspectos desse cenário, na década de 1970, de acordo com Cristina Lacerda (1998), ganha impulso a tendência educacional que ficou conhecida como *comunicação total*. Essa abordagem consistia, segundo a autora, na combinação de diferentes formas de comunicação com intuito de possibilitar o desenvolvimento da criança surda a partir delas. Nesse período, amplia-se o uso do *pidgin*, já mencionado nesta Tese, uma vez que um conjunto de sinais que representam estruturas gramaticais da língua oral era utilizado na sinalização para que tudo o que fosse falado pudesse ser acompanhado pelos surdos. Apesar do insucesso percebido pelas diversas pesquisas que avaliaram a eficácia da comunicação total no período em que esta foi amplamente utilizada na educação de surdos, Lacerda (1998) escreve que essa tendência favoreceu o contato dos surdos com a língua de sinais, tornando-a acessível no interior das escolas. Paralelamente a esse período, na medida em que mais pesquisas sobre as línguas de sinais eram desenvolvidas, atreladas à atmosfera de permissividade de tais línguas no espaço escolar e aos movimentos políticos liderados por grupos de surdos, vê-se a emergência de um modelo de educação bilíngue para surdos.

Sobre a emergência do bilinguismo para surdos, Vieira-Machado e Lopes (2016) também reforçam a importância de entender que ela acontece em um contexto de movimentos políticos. As autoras assumem “que a riqueza dos movimentos sociais dos surdos vai além de uma tradução passiva de uma educação bilíngue como apenas duas línguas na escola” (VIEIRA-MACHADO; LOPES, 2016, p. 645). Sem discordar das autoras, proponho ampliar para além dos movimentos surdos algumas condições de possibilidade para essa tendência

educacional tão contemporânea. Nesse caso, quero destacar as práticas discursivas relacionadas aos direitos humanos que, de algum modo, fomentam o debate, alimentam os movimentos sociais e materializam as políticas educacionais.

Em relação a tais práticas, centralizo o papel da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como instituição que prolifera esses discursos. De maneira regular, essa organização tem produzido uma série de textos que, de acordo com Silva (2015, p. 372), “orientam e normatizam questões referentes aos direitos culturais e à formulação de instrumentos jurídicos internacionais voltados à cultura no âmbito de seus Estados-membros”. Assim, é possível localizar, nesse contexto, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos convenção em Barcelona no ano de 1996. A partir dela, passam a ser incluídos, entre os direitos individuais inalienáveis: *ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; usar a língua em privado e em público; relacionar-se e associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem; manter e desenvolver a própria cultura*. Além destes, a Declaração em questão ainda considera, dentre os direitos coletivos dos grupos linguísticos: *o ensino da própria língua e da própria cultura; dispor de serviços culturais; a presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas*.

Nas seções seguintes, exploro um pouco mais essas questões que permitem a inscrição da educação de surdos em dois registros: o da história social da língua e o da política linguística.

2.1 SURDEZ NA ÓTICA DA HISTÓRIA SOCIAL DA LÍNGUA

[...] todos, indistintamente, devem ser enviados, antes de mais nada, à escola de língua materna. (COMENIUS, 2002, p. 333)

Ao longo de sua *Didática magna*, publicada originalmente em 1621, Comenius (2002) apresenta uma série de argumentos para justificar a importância de uma *educação para todos* que fosse ofertada em língua nacional. Reconheço que, conceitualmente, há diferenças entre *língua materna e língua nacional*. Em uma versão de Portugal, contudo, o trecho citado na epígrafe foi traduzido como “toda a juventude deve ser confiada, primeiro, às escolas de língua nacional” (COMENIUS, 2001, p. 146). A partir dessa comparação entre as traduções, assumo

que Comenius se referia, originalmente, à língua materna em seu sentido “pátrio”, isto é, como uma língua vernácula. Inclusive, o título do capítulo XXIX, do qual essa citação foi retirada, na versão brasileira é “A escola vernácula”, em distinção ao capítulo anterior sobre a “escola materna”, que compreende, no sentido comeniano, as etapas mais elementares da escolarização. Além disso, o conceito de nação e, conseqüentemente, de nacional e de nacionalidade, é gestado no mesmo século em que a *Didática magna* foi publicada, conforme mostrarei ainda neste mesmo capítulo.

Na Europa do século XVII, o ensino em língua nacional esteve restrito aos que eram instruídos para os ofícios, para as chamadas *artes mecânicas*. O uso do latim como língua de instrução, contudo, acontecia no caso daqueles que teriam uma formação voltada à erudição, aos filhos de nobres e magistrados. Esse uso encontra condições de possibilidade, conforme Dorotea Kersch e Ingrid Frank (2009), em mudanças socioeconômicas que decorreram da fragmentação do império romano, o que reduziu os espaços públicos de fala e tornou a prática da escrita uma exclusividade monástica. As autoras explicam que, nesse contexto,

[...] o estudo do latim (a língua cultivada pela classe letrada) adquiriu um caráter artificial, pois era extremamente diferente dos vernáculos românicos efetivamente falados naquela região. Aprender esse latim era, na verdade, aprender uma segunda língua, sobretudo porque não havia mais ninguém que falasse latim clássico, o que exigia, daqueles que se propunham a estudá-lo, descrevê-lo minuciosamente de antemão. (KERSCH; FRANK, 2009, p. 51)

Considerando esses aspectos sociais e históricos da língua, o estudo da gramática, segundo as autoras, tornou-se um modo de estudar uma segunda língua (KERSCH; FRANK, 2009). Para Burke (2010), o latim pode ser considerado uma língua em busca de uma comunidade. O autor escreve que o uso dessa língua, em sua variedade pós-clássica, expressa a necessidade de unir um grupo. Assim, conforme o autor, “o latim ao mesmo tempo expressava e contribuía para a coesão de duas comunidades internacionais em particular, a Igreja Católica e a República das Letras” (BURKE, 2010, p. 60). Comenius (2002), entretanto, não se colocava contrário ao ensino em latim. Em seu tratado educacional, o educador morávio (2002) argumentava que o ensino em língua latina deveria acontecer em um nível mais avançado da escolarização. Diante dessa argumentação, proponho localizar esse elemento do pensamento comeniano no âmbito da história social da língua e cruzá-lo com a educação de surdos.

A partir da História Social da Língua, é possível que se destaquem funções da língua, como escreveu Burke (2010, p. 19), “na expressão ou construção de uma variedade de relacionamentos sociais, incluindo dominância e subordinação, amizade e fraternidade, tolerância e preconceito, a manutenção e a subversão de uma ordem social”. Como um campo de investigações relativamente novo, sobretudo para a Educação, a História Social da Língua também é conhecida como *linguística sócio-histórica*, *sociolinguística histórica* ou ainda apenas *pragmática histórica* (BURKE, 2010). Para o autor, e para alguns outros historiadores e linguistas, o uso da expressão *história social da língua* para tratar do campo destaca as funções sociais da língua. Sobre essas funções, Burke (1995) aborda quatro concepções convencionadas por sociolinguistas que pensam as relações entre as línguas e as sociedades nas quais elas são usadas; ele as simplifica da seguinte forma: *grupos sociais diferentes usam variedades diferentes de língua; os mesmos indivíduos empregam variedades diferentes de língua em situações diferentes; a língua reflete a sociedade ou a cultura na qual é usada; e a língua molda a sociedade na qual é usada*. Para fins de alinhamento a esta Tese, minha atenção tem se concentrado na última concepção. Sobre ela, Burke (1995, p. 41) estabelece que

[...] a língua é uma força ativa na sociedade, um meio pelo qual indivíduos e grupos controlam outros grupos ou resistem a esse controle, um meio para mudar a sociedade ou para impedir a mudança, para afirmar ou suprimir as identidades culturais [...].

Conforme tal concepção, é interessante observar que os Estados da Boêmia, terra de Comenius, declararam o tcheco como língua oficial em 1608 — apenas algumas décadas antes da publicação da *Didática magna*. Aqui é importante compreender que a oficialização de uma língua em um Estado está estreitamente relacionada ao que Burke (2010) chamou de a era da *descoberta da língua* nos primórdios da Modernidade. De acordo com o autor, há uma crescente conscientização linguística pela Europa no período entre os séculos XIV e XV (BURKE, 2010). A conscientização linguística, nesse sentido, tem a ver com algumas “atitudes em relação à língua, ou de mudanças de atitude, reveladas em lugares-comuns ou em ideias que aos poucos foram se tornando corriqueiras na época” (BURKE, 2010, p. 31).

No âmbito da linguística histórica, é possível estabelecer algumas hipóteses relacionadas à importância social da língua a partir de evidências de um período muito anterior ao da conscientização linguística na Europa. É o caso já mencionado anteriormente do Egito na

Antiguidade. Segundo Janson (2015), com base em inscrições hieroglíficas e também a partir de monumentos, obras de arte e outros tipos de resquícios arqueológicos, foi possível observar uma forma de governo egípcio forte e centralizada cerca de cinco mil anos atrás. O autor confere duas razões para que o antigo Império Egípcio tenha realizado tantas proezas, como as grandes construções arquitetônicas, por durante tanto tempo, já que tal Império ultrapassou, em longevidade, quase todas as organizações governamentais do mundo já conhecidas. Para Janson (2015), essas razões são a homogeneidade política e a unidade linguística. O autor as sintetiza como uma relação de interdependência; segundo ele, um “Estado forte normalmente tem uma língua principal, e o Estado sustenta essa língua. Línguas dependem de Estados, e Estados dependem de línguas” (JANSON, 2015, p. 67). Para melhor compreender essa relação, vale fazer uma interrupção da discussão da língua para localizar as noções de nação e de nacionalidade nesta Tese.

No final do século XVII, de acordo com Foucault (2005), a narrativa histórica começa a discutir sobre uma coisa que passa sob o Estado, que perpassa o direito e que é mais antigo e mais profundo do que as instituições. Essa coisa, segundo o autor, é o que o vocabulário daquela época designa com a palavra *nação*. Nesse tempo, ela não era algo que podia ser definido pela unidade territorial ou por uma morfologia política; ela era sem fronteiras ou sem sistema de poder definido, sem um Estado. É curioso observar que a noção de nação que emerge no século XVII se caracteriza como *sem fronteiras*. Como já mencionei no final do capítulo anterior, essa característica se assemelha a como Wrigley (1996) descreveu a surdez: um grande país sem território geográfico definido. Voltando às nações, estas podiam ser entendidas como “os conjuntos, as sociedades, os agrupamentos de pessoas, de indivíduos que têm em comum um estatuto, costumes, usos, uma certa lei particular — mas lei entendida muito mais como regularidade estatutária do que como lei estatal” (FOUCAULT, 2005, p. 161). É dessa noção de nação que, segundo o autor, vão derivar as noções de nacionalidade, de raça e de classe. Mais tarde, a noção de nação passa a ser fundida com a de Estado e os enciclopedistas faziam uma definição estatal de nação a partir de quatro critérios para sua existência:

Primeiro, deve ser uma grande multidão de homens; segundo, deve ser uma multidão de homens que habitam um país definido; terceiro, esse país definido deve ser circunscrito por fronteiras; e, quarto, essa multidão de homens, assim estabelecida no interior das fronteiras, deve obedecer a leis e a um governo únicos. Portanto, vocês têm aí uma definição, de certo modo uma fixação da nação: de uma parte, nas fronteiras do Estado, de outra, na própria forma do Estado. (FOUCAULT, 2005, p. 168)

Embora essa definição estatal de nação não englobe a relação com a língua, é possível presumi-la. A obediência a leis e governo únicos exige, afinal, a partilha de um código em comum entre as pessoas que compõem essa multidão em um mesmo território. Isso pode ser observado, conforme Henrique Monteagudo (2012), nas mudanças revolucionárias que contribuíram para a emergência de noções como de soberania nacional, governo do povo e igualdade de cidadãos, difundidas ao longo dos séculos XVIII e XIX. Um modelo napoleônico, segundo ele, possibilitou a transição de duas noções que implicaram na necessidade do monolinguismo: da “noção de ‘estado francês’ (que correspondia ao velho estado dinástico, multi-étnico e plurilíngue) passou-se à noção de ‘nação francesa’, e essa nação devia se exprimir na única língua nacional, a língua francesa” (MONTEAGUDO, 2012, p. 48). Como caracteriza Detienne (2013, p. 11), a “nação designa um conjunto de seres humanos caracterizado por uma comunidade de origem, de língua e de cultura”. No caso brasileiro, Luci Schomoeller e Norberto Dallabrida (2017) explicam como o nascimento da disciplina Português está atrelado à constituição da nação brasileira. De acordo com os autores, do uso oficial do português a partir de 1759, para deixar de ser apenas instrumento de alfabetização, ao seu ensino obrigatório em todos os anos do Ensino Fundamental, a partir de 1931, é possível observar “transformações que vão dando contornos aos discursos e proposições pedagógicas que, por sua vez, acompanham mudanças de conteúdos e métodos, articuladas às mudanças culturais da sociedade” (SCHOMOELLER; DALLABRIDA, 2017, p. 102).

Durante as reformas coloniais e mesmo na protogênese da nação brasileira, a filosofia iluminista, segundo José Eduardo Franco (2015, p. 26), “teve na sua ideografia utópica o pavor da diversidade das línguas”. Isso porque o ideário iluminista tinha por base a unificação, a uniformização e a universalização. Para mostrar como a cultura letrada interferiu na construção do vernacular durante a história da constituição do Brasil como uma nação, Anderson Magalhães (2012) desenvolveu uma análise em dois documentos: na Carta Régia da Coroa portuguesa, que declarava guerra contra um grupo de indígenas, e em um texto editorial publicado no Correio Braziliense sobre essa Carta. O autor explica como, entre os séculos XVI e XIX, a jurisprudência e o jornalismo compreendiam dois campos discursivos que, mobilizados pela escrita, constituíam um importante instrumento de fortalecimento da língua portuguesa. A escrita como um fenômeno histórico e cultural do Ocidente, conforme Magalhães (2012, p. 114), “passa a regular modos de agir na sociedade” ao ser revestida de um valor simbólico instituído naquele período.

A relação com a língua, segundo Joshua Fishman (1968), é central para aqueles que se preocupam com os problemas da linguagem de nações em desenvolvimento. Ainda segundo o linguista, essa relação está mais entre a língua e o nacionalismo, sendo este último um termo pertencente simultaneamente à nação e à nacionalidade. De acordo com Fishman (1968, p. 39), esses são “dois conceitos que requerem uma diferenciação mais cuidadosa do que têm habitualmente recebido”³⁶. Para ele, a nação poderia ser considerada uma entidade político-geográfica, enquanto que a nacionalidade seria uma entidade sociocultural que pode ter nenhuma realização político-geográfica correspondente à primeira. A relação entre nação e nacionalidade é explicada por esse autor. Segundo ele, a “condução ou organização dinâmica nesse processo de nacionalidade-para-nação tem sido referida como *nacionalismo*”³⁷ (FISHMAN, 1968, p. 40). Sobre um movimento de certa forma inverso, mas que prefiro tratar como diferente em relação ao nacionalismo, o autor chamou de *nacionismo*. Ele explica:

Onde as fronteiras políticas são mais notáveis e a maioria dos esforços são dirigidos para a manutenção ou reforço delas, independentemente do caráter sociocultural imediato das populações que elas envolvem — na verdade, seja onde a dinâmica ou consolidação político-geográfica esteja antecipada à dinâmica e consolidação sociocultural — podemos preferir um termo como o *nacionismo*. (FISHMAN, 1968, p. 42)³⁸

Entendo o nacionalismo e o nacionismo como dois movimentos distintos, pois é possível localizá-los em situações diferentes na relação entre língua, poder e nação. Os efeitos dessa relação podem ser interpretados como condições de possibilidade para o desenvolvimento do nacionalismo ou do nacionismo. Preocupado em como identidades culturais nacionais são afetadas ou deslocadas pela globalização, Stuart Hall (2005) argumenta que a industrialização, assim como a Modernidade, tem na cultura nacional uma característica-chave. Para ele, a formação dessa cultura nacional contribuiu para o desenvolvimento de “padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de

³⁶ Livre-tradução do original em inglês: “two concepts that require rather more careful differentiation than they have usually received” (FISHMAN, 1968, p. 39).

³⁷ Livre-tradução do original em inglês: “The driving or organizing dynamic in this nationality-into-nation process has been referred to as nationalism” (FISHMAN, 1968, p. 40).

³⁸ Livre-tradução do original em inglês: “Where the political boundaries are most salient and most efforts are directed toward maintaining or strengthening them, regardless of the immediate sociocultural character of the populations they embrace — indeed, wherever politico-geographic momentum and consolidation are in advance of sociocultural momentum and consolidation — we might prefer a term such as *nationism*” (FISHMAN, 1968, p. 42).

comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional” (HALL, 2005, p. 49-50). Sobre essa crítica ao nacional, Detienne (2013) alerta sobre o cuidado com a responsabilização dessa contribuição. Segundo o historiador:

[...] seria presunçoso atribuir à nação — e nesse caso seria à sua essência — uma estreita convivência com o advento das sociedades industriais, sob o pretexto de que elas secretam o anonimato de todos os cidadãos e impõem o aprendizado escolar de uma cultura fortemente centralizada e difundida através de uma linguagem normalizadora. Se a “consciência nacional” se faz por vezes “vontade geral”, ela não surge de decisão singular do Estado, ela se modela, lentamente muitas vezes, graças a um *ensino de história* e em referência a um conjunto de tradições, tanto mais eruditas na medida em que se dizem populares. (DETIENNE, 2013, p. 12)

Vale localizar a nacionalidade no cruzamento entre nação e identidade. Apesar do sentido de consciência de si que pode ser conferido à identidade, Detienne (2013) também explica que a identificação de uma pessoa — em um nível de sua estrutura física e que está relacionado ao sentido jurídico e de direito da noção de identidade — é o que há de soberano no estabelecimento da nacionalidade. Sobre isso, Silva (2005) faz uma distinção de duas abordagens de concepção das identidades culturais e que, uma delas, interessa à manutenção do Estado-nação: o essencialismo e o construtivismo identitário. Segundo o autor, a abordagem essencialista, sustentada pela tradição clássica, considera as identidades como fatos. A partir dela, entende-se “que a cultura é algo que pode ser carregado na bagagem como um conjunto de valores e tradições monolíticas reproduzíveis em qualquer espaço-tempo” (SILVA, 2005, p. 202). Ao contrário dessa abordagem, o construtivismo identitário, ainda conforme o autor, leva em consideração a história de escolhas políticas e econômicas, bem como as relações de poder — sobre as quais discutirei na subseção seguinte. Nas palavras de Silva (2005, p. 203), a “postura construtivista percebe a identidade como uma construção que implica numa diversidade de fatores que merecem atenção pela sua complexidade”. No jogo entre essas duas abordagens, o autor assume que “as identidades nacionais não podem ser percebidas como entidades substantivas” (SILVA, 2005, p. 203-204). Com base na elaboração de Anderson (2008) sobre a comunidade imaginada, Silva (2005) explica como o essencialismo identitário oferece, ao Estado-nação, um efeito de realidade que, por algum tempo, se manteve seguro e estruturado, mas que não sobrevive ao cenário de crise em que estão expostas essas identidades.

Compreendo e assumo toda a complexidade que envolve discutir a nacionalidade e para a qual esses autores acima chamam atenção. Nesta Tese, contudo, quero dar foco aos aspectos linguísticos que se misturam nessa trama articulada à identidade nacional e às identidades culturais. Sobretudo quando a abordagem essencialista é apropriada para sustentar uma identidade cultural. Fazer uso de uma língua, e não de outra, se soma aos critérios que estabelecem a identificação de uma nacionalidade, assim como aos critérios que estabelecem o que é ter uma identidade surda. Ao escrever sobre o identificar do surdo na sociedade, Emiliana Rosa (2012, p. 27) afirma que o “que falta ao surdo é fortalecer sua identidade”. A autora explica que essa é uma necessidade para que o surdo se torne influente e influencie sua comunidade. Para isso, ela assume que seja preciso que os surdos conheçam “seus direitos, sua língua, sua cultura” (ROSA, 2012, p. 27). Concordo com a autora que o conhecimento de direitos, da língua e da cultura é uma forma de fortalecimento da identidade, mas é interessante observar como essa identidade parece ser pensada como um elemento *a priori* da constituição do sujeito surdo, de modo que uma língua seja naturalmente relacionada a essa identidade, tornando-a essencializada. Mais tarde, nesta Tese, reforço o argumento de que a língua, especificamente a língua de sinais, é fundamental para o desenvolvimento da pessoa com surdez. A defesa desse argumento, entretanto, está para além da defesa de um fortalecimento identitário, ainda que eu considere a questão identitária de suma importância na esfera política.

Nesse ponto em específico é que considero importante pensar a educação de surdos na na ótica da história social da língua. Fazer uso desse campo para pensar a constituição da surdez, sob a perspectiva de uma matriz de experiência, implica colocar em foco o jogo de forças que, articulado à formação de saberes sobre a surdez e aos modos de ser surdo, forja uma forma histórica de subjetivação bastante específica, mas na superfície da qual é possível ver refletidos elementos que forjam qualquer outra produção de subjetividade. Dito isso, passo agora a discutir sobre esse jogo de forças na condição de políticas linguísticas de educação de surdos.

2.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

A noção de língua materna, considerada um mito histórico por Decrosse (1989), teve um papel muito importante na constituição de territórios nacionais, como já mencionei anteriormente. De acordo com a autora, na medida em que essa noção adquiriu um caráter oficial, ao ser admitida pelos poderes religiosos e políticos, ela operou para “a unidade significativa do território, conferindo-lhe um poder — mais nacional que linguístico — de

unidade de troca entre os falantes e de barreira simbólica das fronteiras” (DECROSSE, 1989, p. 21). Sobre a questão da palavra *oficial* nesse debate, Berenblum (2003) explica que a importância da língua para o Estado está relacionada à necessidade de uma unificação linguística planejada. Com essa unificação, entretanto, acontece “a imposição de uma língua oficial — ou variedade de língua — processo que destitui as outras línguas ou variedades e as torna dialetos não oficiais, marginais” (BERENBLUM, 2003, p. 22). Esse é o caso da Libras e de outras tantas línguas usadas no Brasil.

Além do português, são faladas, hoje, em nosso país, mais de 222 línguas. E eu não estou aqui me referindo à existência de pelo menos 222 idiomas falados, como línguas maternas, por cidadãos brasileiros natos! Dessas línguas, pelo menos 180 são línguas indígenas, cerca de 40 são línguas de imigração, e duas são línguas de sinais: LIBRAS — a Língua Brasileira de Sinais — e a Língua de Sinais Kaapor Brasileira. Há que se considerar, além disso, as línguas africanas presentes, ainda que não como línguas plenas, em comunidades quilombolas e em nichos religiosos brasileiros. (MAHER, 2013, p. 117)

Embora essa seja a materialidade linguística no Brasil, Terezinha Maher (2013) afirma que, para a maioria dos brasileiros, o País é pensado como monolíngue. Em uma estrutura que concebe a nação como monolíngue, as demais línguas sobrevivem, na maioria dos casos, na condição de *línguas de herança*. Segundo Quadros (2017, p. 1), a língua de herança “é, normalmente, a língua da família, em um contexto no qual outra língua é falada nos demais espaços sociais, tais como a escola e a mídia”.

Embora essa seja uma possibilidade para a Libras no caso de famílias de surdos, a grande maioria dos usuários dessa língua não a herdaram no contexto familiar e isso está diretamente relacionado às políticas linguísticas vigentes no País. A política linguística é caracterizada por Louis-Jean Calvet (2007, p. 11) como a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”. No entanto, ela tem sido assumida também no âmbito das práticas sociais que regulam o comportamento linguístico do indivíduo. Na maioria das vezes, as políticas linguísticas não são denominadas como tais, uma vez que elas regularmente aparecem diluídas em outras políticas públicas, o que torna difícil sua identificação. De acordo com Gilvan de Oliveira (2016, p. 382):

Isso não ocorre por um suposto secretismo dos agentes de políticas linguísticas — os Estados, por exemplo — mas porque as línguas e os seus usos estão conectados a todo o agir social do homem. Assim, uma política de saúde ou de defesa, de transporte ou editorial pode ter implicações sobre os usos das línguas e gerar demandas para intervenções sobre as próprias línguas.

No caso das políticas linguísticas voltadas aos surdos, no Brasil, é possível localizar *implicações sobre os usos das línguas e demandas para intervenções linguísticas* no âmbito das políticas educacionais para surdos. Isso implica na impossibilidade de se pensar, por exemplo, na não obrigatoriedade do ensino de português para surdos. Esclareço que, com esse comentário, minha intenção não é advogar pela desobrigatoriedade desse ensino e sou fortemente favorável a ele como segunda língua para surdos, porém, é interessante observar que, embora a Libras tenha sido reconhecida como uma língua nacional por meio de uma lei, seu caráter de oficialidade para o Estado pode ser facilmente questionado em detrimento da língua amplamente usada no Brasil. Desde que comecei a me envolver com o estudo da história social da língua e das políticas linguísticas, articulando esses dois campos ao caso da surdez, tenho me questionado acerca do que costumeiramente temos chamado, em textos sobre a educação de surdos e a língua de sinais, de *a oficialização da Libras*; em alguns casos, também é possível ler a expressão *Libras como língua oficial do Brasil*. Em nenhum trecho da lei nº 10.436, que dispõe sobre a Libras (BRASIL, 2002), há menção dela como uma língua oficial. O documento, ele sim de caráter oficial, nada mais é do que um reconhecimento do Estado de que a Libras existe e é utilizada em território nacional. Esse reconhecimento, com força de lei, tem sido comemorado como conquista da comunidade surda brasileira, que, ao longo da década de 1990, formou o movimento político que tem reivindicado uma educação adequada às diferenças culturais e linguísticas que identificam os surdos como um grupo. Diante de tamanha conquista, o reconhecimento da Libras tem sido encarado como a *oficialização* da Libras. Contudo, em termos jurídicos, há uma diferença entre a oficialidade do reconhecimento da Libras e a formalização da Libras como uma língua oficial. Como consta na Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico

de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2002, p. 23)

Como é possível observar no texto legal, essa Lei não estabelece a Libras como língua oficial do País, mas a reconhece como um sistema de comunicação utilizado pela comunidade surda do Brasil. O reconhecimento legal, uma formalidade, possibilita que a Libras tenha sua regulamentação institucional garantida. A partir do Decreto que regulamenta a Lei (BRASIL, 2005), passa a existir uma possibilidade concreta e o dever legal de instituições de ensino, repartições públicas, entre outras instituições que oferecem serviços públicos, de implementarem a inclusão da Libras em seus sistemas de comunicação, de modo a possibilitar o acesso pelos surdos. Entretanto, fazer com que uma língua se torne a oficial ou uma das oficiais de uma nação exigiria, entre outras coisas, a tradução de todos os textos oficiais para essa língua, assim como também a possibilidade de substituição de uma língua pela outra em todas as instâncias, o que não é o caso da Libras — ainda que o acesso a serviços públicos por meio dela tenha crescido e sido estimulado nos últimos anos, é expressamente declarado que ela “não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, p. 23).

Pode-se dizer que, a partir da Lei, a Libras adquiriu o estatuto de artefato cultural nacional. Inclusive, ela e outras línguas de sinais (ou variedade de língua) ocupam lugar no Inventário Nacional de Diversidade Linguística (INDL), instituído em 2010 pelo Decreto nº 7.387 e mantido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). O reconhecimento da diversidade linguística, compreendida como um patrimônio imaterial

nacional, possibilitou a criação do Inventário “como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 2010, p. 1). Esse inventário, conforme Rosângela Morello (2012) se constitui como a primeira política linguística brasileira pública de abrangência nacional. Entre as funções do INDL, entretanto, não consta o poder de tornar tais línguas as oficiais do País. De todo modo, articulado a algumas ações de cooficialização de línguas nacionais, o Inventário pode se constituir como um importante instrumento, segundo Morello (2012, p. 39), para a “configuração de um novo quadro para a promoção das línguas brasileiras, agindo na direção da consolidação social e política dessa noção *línguas brasileiras* como espaço de negociação e de fortalecimento das diversas comunidades linguísticas”.

Alguns esforços no sentido de cooficializar línguas já aconteceram na materialidade de lei municipal no Brasil. É o caso do município de Bonfim, em Roraima, que, por meio da Lei Municipal nº 21/2014, passou a ter, além do português, as línguas indígenas macuxi e wapixana como cooficiais. São João da Cachoeira, no Amazonas, e Tacuru, no Mato Grosso do Sul, são outros dois municípios brasileiros que já oficializaram línguas indígenas nos limites de seus territórios. Quanto à oficialização das línguas macuxi e wapixana em Bonfim, trata-se de um empreendimento proposto pela parceria entre líderes, alunos indígenas e professores do Instituto Insikiran, da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Após ter a lei aprovada em 2014, Bonfim recebeu o prazo de cinco anos para adequar seus serviços às novas línguas oficiais. Isso significa que, além de documentos e placas de sinalização precisarem conter três línguas, os órgãos públicos municipais também devem atender cidadãos indígenas em suas línguas de herança.

Apesar desses exemplos de oficialização de mais de uma língua, os esforços para promover e manter uma única língua no nível de língua nacional é muito maior. Um caso interessante, no Brasil, é o de um projeto de lei de 1999, cujo objetivo era impedir a inserção em larga escala de palavras estrangeiras, sobretudo do inglês, no vocabulário da língua nacional. A partir das polêmicas que envolveram tal projeto e o que ele significa em termos de política linguística, Kanavillil Rajagopalan (2004) analisa a emergência de um chauvinismo linguístico no Brasil. De acordo com o linguista, esse tipo de chauvinismo faz das línguas “potentes bandeiras patrióticas. De resto, políticos espertos, ávidos por pescar em águas turbulentas, frequentemente despertam o fantasma de invasões estrangeiras como um meio infalível de manipular as massas” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 30). Sobre essa manipulação das massas, Rajagopalan (2004) explica que elas não são apenas afetadas pelo nacionalismo, mas também

pelo nacionalismo, de Fishman (1968), nesse caso, percebido na “necessidade de intervir por meio de leis nos assuntos linguísticos de uma nação com vistas a garantir sua integridade” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 28). Dito isso, é possível pensar a legalização do reconhecimento da Libras, portanto, como uma prática do nacionalismo, uma vez que seus fins giram em torno de uma integridade política.

Geneviève Vermes e Josiane Boutet (1989) explicam porque esses esforços não acontecem na direção de situações de monolinguismo. A dificuldade de manter o cenário nacional monolíngue, segundo as autoras, acontece porque, “de um lado, as outras línguas continuam sempre sendo faladas, com mais ou menos sucesso segundo os casos, e, de outro lado, porque os fenômenos migratórios transformam as situações históricas, colocando-as em contato com novas línguas” (VERMES; BOUTET, 1989, p. 7). Ainda conforme as autoras, nesse processo de desmantelamento do monolinguismo, é possível observar que a questão das línguas é de interesse, principalmente, dos grupos militantes por identidade. Isso implica compreender que as reivindicações linguísticas são regulares no campo social. Sobre essa relação das questões linguísticas com os grupos militantes por identidade, Maher (2010) argumenta a existência de uma relação muito estreita entre as políticas linguísticas e as políticas de identidade. A autora, que analisa o currículo e as representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira, explica “que as políticas linguísticas, implícitas ou explícitas, nunca tiveram como objetivo principal a manipulação, pura e simples, da situação linguística, e sim da identidade étnico-cultural dos grupos indígenas” (MAHER, 2010, p. 36). Essa manipulação da identidade étnico-racial, conforme Maher (2010), também está relacionada à integração de um grupo identitário considerado minoritário no desenvolvimento de um país e no fortalecimento da identidade nacional.

Ao analisar o papel das redes sociais na manutenção do Hunsrückish — uma variedade desprestigiada do alemão, mantida como língua materna de uma comunidade linguística minoritária de Santa Maria do Herval, no sul do Brasil —, assim como também as questões identitárias decorrentes desse papel, Kersch (2016) observa como não ter o português como língua materna é uma recorrência no País. De acordo com a autora, o “mito de que no Brasil se fala somente uma língua sempre esteve presente no discurso das mais variadas instâncias, de modo especial, na educação e na política” (KERSCH, 2016, p. 161-162). Em relação ao Hunsrückish, ela ainda argumenta como essa língua foi cerceada pelo processo de lusitanização “potencializado a partir do Estado Novo, quando as línguas dos imigrantes foram proibidas, as escolas fechadas e as bibliotecas, destruídas” (KERCH, 2016, p. 162). A autora aponta que o deslocamento do rural para o urbano impactou os hábitos culturais e linguísticos dessa

comunidade. Apesar dos moradores ainda se identificarem como alemães, de acordo com ela, os mais jovens preferem o uso do português, língua que tem sido cada vez mais falada até mesmo no interior dos núcleos familiares dessa comunidade. Isso, ainda segundo a autora, pode ser relacionado à facilidade de acesso a diferentes mídias. Entretanto, Kersch (2016) observa que a variedade de língua utilizada pela comunidade mantém um valor simbólico de distinção étnica entre os falantes.

A difusão das línguas vernáculas, segundo Berenblum (2003), foi um processo central no conjunto de transformações que possibilitaram o surgimento das nações e da consciência nacional. Na esteira disso, foi possível identificar, nos documentos que analisei na ocasião do curso de Mestrado (WITCHES, 2014), um reforço ao claro antagonismo posto entre a língua oral falada no país e a sinalização — que não era entendida como uma língua devido à ausência de condições epistêmicas na época — utilizada pelos considerados *surdos-mudos*, isto é, pelos indivíduos que não haviam passado pelo processo de escolarização que os tornaria surdos oralizados. Essas questões linguísticas da educação de surdos, no contexto da era Vargas, se articulavam, com eficiência, à necessidade de criação e manutenção da brasilidade no Estado Novo. Isso porque o uso da língua portuguesa, na condição de língua vernácula, mobiliza uma sensação de pertencimento a uma pátria, a uma nação. Tornar a sinalização abjeta, nesse contexto, passa a adquirir um novo contorno: os sinais não apenas seriam considerados vícios corporais — sob o ponto de vista médico — e prejudiciais ao aprendizado da língua oral — sob o ponto de vista pedagógico —, como também se transformaram em uma dificuldade para a construção da nacionalidade, da cidadania brasileira. Deste modo, torna-se compreensível que, entre 1935 e 1946, sejam apresentados três “projetos legislativos que propõem que a língua falada no Brasil seja denominada *língua brasileira*” (BERENBLUM, 2003, p. 74).

Aqui, vale uma observação interessante. Em entrevista concedida ao *Jornal Opção*, Marcos Bagno (2015) defende o reconhecimento do português brasileiro como uma nova língua. De acordo com o linguista, do ponto de vista estrutural, há inúmeras evidências de que o português brasileiro e o português lusitano sejam línguas diferentes. Embora muito próximas e aparentadas, ele afirma que elas apresentam “características muito evidentes que nos permitem, de fato, fazer uma descrição mais própria do português brasileiro” (BAGNO, 2015, s/p). Tal variação visível na língua encontra respaldo na diversidade demográfica do Brasil colonial. O português europeu usado no País, durante a passagem para o século XIX, segundo Dante Lucchesi (2009, p. 41), é marcado por “mudanças fonológicas, com uma violenta redução de suas vogais átonas, que também teve fortes implicações no plano da morfossintaxe, como a fixação da ênclise como colocação pronominal praticamente categórica”. Severo (2015) explica

que essas mudanças se fundamentam na ideia da aprendizagem irregular da língua portuguesa, adquirida como segunda língua por usuários nativos de línguas como bantu e iorubá. Esse processo afetou a gramática do português brasileiro a partir de “fortes processos de variação em termos de concordância verbal e nominal, uma vez que a marcação de número, gênero, pessoa, caso, tempo, modo e aspecto nas línguas africanas funciona de maneira diferente” (SEVERO, 2015, p. 52). Apesar dessas e outras evidências linguísticas, Bagno (2015) admite que o reconhecimento dessa língua brasileira seria uma decisão política.

No mesmo sentido, e a partir da pergunta por *qual é a língua falada no Brasil?*, Ana Maria Zilles (2012) elenca uma série de questionamentos que tensionam a unidade do português falado no País, indagando sobre a variedade de língua utilizada pelos colonizadores, bem como o que poderia ter acontecido com essa variedade em contato com línguas indígenas e africanas. A linguista explica que, apesar de respostas parciais na literatura especializada, há pouco conhecimento concreto “da história das línguas no Brasil, da história desses contatos e de como os problemas de comunicação foram (e são) resolvidos” (ZILLES, 2012, p. 176). O desconhecimento sobre essas questões, ainda segundo Zilles (2012, p. 176), “é um dos motivos pelos quais se torna tão fácil enraizar mitos em nossa cultura”.

Importa dizer que, no período colonial, a língua mais usada no Brasil era chamada de *língua geral*, também conhecida como *nheengatu*, tendo como base o que hoje se tornou o tupi moderno. A língua geral, de acordo com Eduardo Navarro (2012), se difere das classificadas como *línguas étnicas*, porque não foi usada somente por populações indígenas. Ela foi “mais falada que o próprio Português, inclusive por não índios, até o ano de 1877” (NAVARRO, 2012, p. 245). Segundo o autor, três acontecimentos podem ser considerados os principais fatores para o desaparecimento dessa língua na maior parte da Amazônia: as perseguições oficiais em meados do século XVIII; a morte de milhares de falantes do *nheengatu* durante a Cabanagem³⁹; e as migrações de nordestinos para a Amazônia durante o Ciclo da Borracha.

Quero destacar, aqui, o primeiro fator. Ele está relacionado às leis reformistas planejadas pelo primeiro ministro Marques de Pombal durante o reinado de D. José. Essas leis, segundo Franco (2015, p. 3), “visavam reformar a administração colonial: impor uma língua única e eliminar todos os focos de oposição ou de divergência em relação a um plano político centralizador e estatizador”. Sobre as ações da política pombalina, no que tange à unificação

³⁹ Durante os nove anos de governo regencial, após a abdicação de D. Pedro I, em 1831, uma série de movimentos revolucionários eclodiram. A Cabanagem aconteceu na região do Pará como um dos movimentos populares mais importantes da história do Brasil. Ela é descrita por Navarro (2012, p. 247) como “uma explosão de sentimentos de massas pobres, exploradas durante séculos, porém não canalizados para a consecução de transformações econômicas e sociais que pudessem melhorar a vida dos mais desfavorecidos”.

linguística, vale articular a discussão sobre a construção da ideia de lusofonia em Portugal. A criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em 1996, por Chefes de Estado de sete países que têm o português como língua oficial, para Adriano de Freixo (2009), está relacionada a um desejo de poder. Na compreensão desses jogos políticos que envolvem os desejos de unificar a língua portuguesa e o de transformar a língua portuguesa usada no Brasil em uma variedade distinta da primeira, pergunto-me: qual é o lugar da Libras?

Ao deslocar a discussão que envolve a necessidade de uma língua brasileira para os dias de hoje, percebo que o reconhecimento da Libras, por meio de lei federal, não rompe com esse pensamento, uma vez que ela legitima e reforça a brasilidade: antes ser uma língua brasileira de sinais, do que uma língua de sinais brasileira. Esse deslocamento do adjetivo, contudo, não modifica a periculosidade em reconhecê-la como uma língua plenamente independente em suas capacidades linguísticas (WITCHES, 2014a). No parágrafo único da lei em que é declarado que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, se evidencia o valor atribuído à língua de sinais no País e se evidencia também sua manutenção como uma língua que ocupa um lugar inferior ao da língua vernácula, ao da língua oficial do País.

Simbolicamente, a língua nacional “representa a comunhão dos cidadãos; identificamos-nos como ‘irmãos’ naturais de uma nação através dela e, geralmente, consideramos ‘nossa língua’ como a *melhor*, a mais *complexa* e a mais *completa*” (BERENBLUM, 2003, p. 22). A educação, nessa trama, tem uma responsabilidade no desenvolvimento daquilo que é nacional.

Em relação a isso, a primeira mensagem da escola aos estranhos e recém-chegados parece ser: “Aqui falamos holandês” ou “Aqui falamos português”. E, para ter certeza, essa mensagem afirma, “Nós estamos *aqui*, e se você quiser fazer parte desse aqui e desse nós, então somente com a condição de aprender a nossa língua”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 182, *itálico dos autores*)

Deste modo, a escola pública serve

[...] tanto para espalhar as letras a uma quantidade cada vez maior de cidadãos, quanto para nacionalizar os eventuais filhos de estrangeiros ou os falantes de *dialetos* ou línguas diferentes da institucionalizada como ‘língua nacional’. Esse processo adquiriu características próprias em cada nação, sendo o elemento comum a todas elas a necessidade de criar uma língua ou uma

variedade de língua com o status de *língua nacional*, que servisse para os fins da integração nacional. (BERENBLUM, 2003, p. 85, itálico da autora)

A escola, por assim dizer, é a instituição que concentra, devido seu caráter de obrigatoriedade de passagem, todos os atores sociais; ela também abarca grande parte das reivindicações minoritárias por esse mesmo motivo. A partir dela e ao seu redor, acontecem os processos “em torno das línguas, lutas pela identidade nacional e linguística, reivindicações no uso social e no reconhecimento das línguas minoritárias” (VERMES; BOUTET, 1989, p. 9). A lógica, afinal, que coloca em operação esses movimentos é a de que a escola, do mesmo modo que pode difundir o ensino da língua nacional, também pode ser um lugar em que, por excelência, seja possível aprender outras línguas. Para Marilda Cavalcanti (2015), o monolinguismo é invalidado no País diante da

[...] existência de várias línguas em ação, várias línguas portuguesas brasileiras e variações provenientes de registros rurais, de registros rurais com influência de línguas de imigração antiga, de registros regionais com influência de línguas indígenas, de registros urbanos com influência de línguas de sinais, de registros urbanos (também rurais) com influência de línguas espanholas faladas nas fronteiras do país... (CAVALCANTI, 2015, p. 300)

Deste modo, a autora tensiona a ilegitimidade de algumas línguas, com intuito de ampliar a visão da educação linguística. Para isso, Cavalcanti (2015) coloca em suspensão a definição de língua convencionada por descrições da Linguística e ressalta o pressuposto de que toda forma de comunicação é válida. Apesar desse alerta, é notório que o avanço no reconhecimento da diversidade linguística, no País, ainda é pequeno. Sobre essa questão, Carlos Faraco e Zilles (2015) argumentam que existe uma complexa trama de representações, atitudes e valores que permeiam a diversidade cultural do Brasil, bem como a sua diversidade linguística. Embora, segundo os autores, “temos avançado mais no trato positivo da diversidade cultural do que no da diversidade linguística” (FARACO; ZILLES, 2015, p. 10).

Ainda no que tange à escola nessa relação com a manutenção do nacional por meio do ensino da língua, Gregory Guy e Zilles (2012) apresentam uma crítica a essa instituição que tem realizado um ensino normativo da língua, centrado em regras gramaticais, em nomenclaturas e classificações de fatos linguísticos, que são memorizados pelos alunos para fins avaliativos e sem preocupação com a compreensão. Embora o foco dos autores esteja na

crítica à valorização de uma variedade padrão, em detrimento de outras variedades do português, é conveniente mencionar tal elaboração, uma vez que ela se articula a questões de in/exclusão. Esse tipo de abordagem é considerado extremamente nocivo, para Guy e Zilles (2012, p. 129), “por ser altamente excludente: nele a variedade padrão é cobrada sem ser de fato ensinada, privilegiando os que já a conhecem pelas experiências fora da escola; assim nele só podem se sair bem aqueles que aprendem o padrão, APESAR da escola”. Vale relacionar a essa discussão os debates sobre as especificidades da *escrita surda*, isto é, dos tensionamentos provocados pelos modos como os surdos se apropriam e desenvolvem a escrita do português, o reconhecimento e as desaprovações em relação a essa escrita.

Não quero diversificar demais as discussões explanadas neste capítulo, portanto passo agora para uma delimitação de algumas noções e de alguns conceitos que possibilitam o aprimoramento da ferramenta de análise da Tese: o conceito de governo linguístico. Na sequência, mostro como esse conceito, aliado ao conceito de subjetivação, se tornou, em minha pesquisa, uma ferramenta de análise e como eles podem ser pensados na articulação com a educação de surdos, sobretudo compreendida pelas lentes da governamentalidade.

2.3 GOVERNAMENTO LINGUÍSTICO E SUBJETIVAÇÃO

Em junho de 2017, pesquisadores da *Facebook Artificial Intelligence Research* (FAIR) publicaram os resultados de um experimento que mostrou ser possível a negociação entre *bots* para que cheguem a decisões ou resultados comuns (LEWIS *et al.*, 2017). O objetivo do experimento foi desenvolver um *chatbot* que aprendesse a negociar com usuários, a partir da interação humana, de uma maneira tão fluente que não seja possível perceber se tratar de um *bot*. Entretanto, os programadores não incentivaram os *chatbots* a utilizar a língua inglesa de acordo com as regras de compreensão humana, de modo que os *bots* passaram a conversar com abreviaturas e de maneira incompreensível. A notícia que foi veiculada por diferentes mídias sobre o encerramento da conversa entre os *bots* da FAIR era mais alarmante do que como a descrevi agora. Isso porque soa assustadora a ideia de uma inteligência artificial comunicar entre si de uma forma incompreensível para os humanos. Ao encontrar o artigo original sobre o experimento, percebi que os pesquisadores, ao conseguirem traduzir, mais tarde, a linguagem criada pelos *chatbots*, apontaram que ela apresentava lógica e resultava uma comunicação eficiente. A conversa entre os *bots* foi encerrada, entretanto, porque o interesse da FAIR não era criar neles a capacidade de conversar com eficiência entre si, mas sim com humanos.

Observo, nesse acontecimento, uma preocupação com a conduta linguística. Entendo que a condução de uma conduta linguística acontece tanto na ordem do incentivo a uma conduta almejada, quanto da rejeição a uma conduta abjeta, mas não apenas nessas duas vias. Condutas linguísticas são almejadas para que cumpram finalidades e há todo um esforço despendido para que elas sejam alcançadas. Já a conduta linguística tida como abjeta só é possível porque ela foge às tentativas de conduzi-la, de governá-la. Por *conduta linguística* não me refiro apenas ao comportamento no interior do uso de uma língua, os modos e estilos de usar uma língua, mas toda e qualquer manifestação linguística. Mesmo o uso de uma língua inteira que difira da usual, em um contexto social, pode ser considerado uma conduta linguística abjeta. Sobre essas línguas marginais e que acabaram sendo extintas, Steiner (2002) explica como a diferença linguística pode servir como base para a aversão entre povos. Segundo o autor:

Numerosas culturas e sociedades foram historicamente abandonadas devido à sua «marginalidade» linguística. Não pelo facto de a sua língua particular ser de uma maneira ou de outra inadequada, mas porque a cortava da comunicação com as principais correntes intelectuais e políticas. São sem-conto as sociedades tribais que se fecharam em si próprias, isoladas pela barreira da língua até mesmo dos seus vizinhos mais próximos. Uma e outra vez, as diferenças linguísticas e a profundamente exasperante incapacidade de compreensão mútua entre diferentes seres humanos alimentaram ódio e o desprezo recíprocos. O ouvido chocado pelo falar ininteligível dos povos vizinhos identifica a língua destes como uma algaravia ou uma injúria. (STEINER, 2002, p. 85)

No caso da educação de surdos, como já disse antes, ela mesma é fruto do esforço para conduzir a conduta dos surdos, especificamente, como tenho tentado mostrar, a conduta linguística desses sujeitos. Sobretudo porque, na maior parte da história da surdez, o comportamento linguístico dos surdos nem mesmo era considerado fazer uso de uma língua. Sei que as discussões sobre a diferença entre língua e linguagem são recorrentes entre aqueles que estudam a educação de surdos e as línguas de sinais. Sobretudo, devido ao histórico de desvalorização da língua de sinais na educação e ao insistente imaginário social, que tende a colocá-la no lugar de uma forma de comunicação rudimentar e pouco desenvolvida, a delimitação da diferença entre esses dois conceitos se torna corriqueira no campo. No que tange a esta Tese, compreender a distinção entre essas duas, contudo, parece fundamental por dois motivos que ultrapassam as razões que explicitarei anteriormente. Primeiro porque, em uma das perspectivas que sustentam o conceito de governo linguístico, a relação entre linguagem

e poder pode ser considerada uma relação imanente e, portanto, necessária de ser delimitada. Segundo porque, sendo o governo linguístico entendido, aqui, como a condução das condutas relacionadas aos usos da língua, torna-se uma exigência de rigor conceitual definir o que entendo por língua.

A ideia de linguagem, nos manuscritos do livro sobre a linguística geral, de Ferdinand de Saussure (2004), é descrita como uma faculdade universal inerente à condição humana. Desde uma compreensão biológica evolucionista, Humberto Vianna (2006) problematiza a exclusividade humana na linguagem. Dados da evolução humana ou de investigações em evolução da linguagem, segundo ele, são comumente utilizados para explicar como a espécie adquiriu esse atributo. Entretanto, o autor argumenta que uma possibilidade de alcançar uma melhor compreensão sobre essa questão pode estar mais na “própria história da ciência do que para os 6 (ou 7) milhões de anos de nossa linhagem de símios bípedes ou para nossos 200 mil anos de linhagem *Homo sapiens*” (VIANNA, 2006, p. 250). Daí a influência de Aristóteles na concepção de língua e também de linguagem no estabelecimento de uma fronteira entre o homem, no sentido categórico de espécie, e os demais animais. Em um sentido aristotélico, conforme Benvenuto (2010), a materialização do pensamento está na fala; a boca seria um órgão natural capaz de materializar a linguagem. Desde essa compreensão, na “classificação das espécies animais feitas por Aristóteles, a capacidade de articular os fonemas é a diferença fundamental que separa o homem do resto dos animais” (BENVENUTO, 2010, p. 325).

Para sustentar a hipótese de que a primeira língua da humanidade apresentava características gestuais, Stokoe (2006) recorreu ao estudo da expressão das emoções que Charles Darwin (2012) publicou em 1872. De acordo com o linguista, o trabalho do evolucionista permite perceber que antes da expressão do pensamento por meio da língua, humanos “e os outros animais não podiam evitar que o seu aspecto revelasse as suas emoções, representasse o que eles estavam a sentir – raiva, surpresa, medo, excitação, alegria, etc.” (STOKOE, 2006, p. 345). É interessante observar que o evolucionismo tem efeitos, no século XX, não apenas na que concerne à língua na educação de surdos, como também, de maneira geral, na avaliação e no tratamento dos surdos. Sobre essa questão, Jan Branson e Don Miller (2002) argumentam ser preciso considerar a relação do movimento eugenista na construção cultural dos surdos como deficientes⁴⁰. De acordo com os autores, o “movimento eugenista foi

⁴⁰ As implicações do movimento eugenista nas práticas da educação de surdos constituem um tema extremamente interessante que requer ser pesquisado no contexto brasileiro com bastante atenção. Esta Tese, entretanto, adquiriu proporções e delineamentos que me levaram a optar por reservar a questão para um outro momento de pesquisa.

uma força ideológica primária na construção da surdez como uma patologia individual, uma condição médica, tornando o indivíduo impróprio”⁴¹ (BRANSON, MILLER, 2002, p. 151).

Para além de uma preocupação evolucionista, no registro saussuriano, a língua compreende um conjunto de formas que concordam entre si e que é assumido em uma coletividade de indivíduos em uma determinada época. De modo a reforçar essa relação com a coletividade expressa no trabalho de Saussure, Hall (2005) também assumiu a compreensão da língua não como um sistema individual, mas como um sistema social. Para o sociólogo jamaicano, fazer uso de uma língua “não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais” (HALL, 2005, p. 40).

Sobre a relação entre língua e linguagem, Ortiz (2015) a compara com um recorrente contraste entre as noções de cultura e natureza, e estabelece que a língua se configura como um elemento pertencente ao domínio da cultura e da história. De acordo com o autor, se a linguagem é uma capacidade universal dos seres em sociedade, “as línguas, enquanto sua atualização, os separa e os divide” (ORTIZ, 2015, p. 18). Isso implica compreender que a proliferação linguística, no sentido de uma diversidade de línguas, se sobrepõe ao traço em comum que a suporta: a linguagem. Em relação a essa diversidade, Pascal Picq (2016) compara as línguas às espécies de seres vivos. As línguas, para o paleoantropólogo francês, são construídas “de outras línguas, com a gramática delas, por simbiose e evolução. As línguas nasceram de outras línguas, como as espécies procederam de outras espécies, com variações, abandonos, invenções e bricolagens” (PICQ, 2016, p. 183).

Dito isso, importa reforçar que esta Tese se alicerça em compreensões desenvolvidas pela ótica da já mencionada virada linguística. Ao ser concebida não apenas em sua capacidade de representação da realidade, mas principalmente pela sua função-constutora da realidade, a linguagem, nas lentes dessa perspectiva, se destaca na relação que estabelece com o poder. Minha forma de compreender o poder está pautada no conjunto da obra foucaultiana. Nas palavras de Foucault (1988, p. 102-103):

A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações

⁴¹ Livre-tradução do original em inglês: “The eugenics movement was a prime ideological force in the construction of deafness as an individual pathology, a medical condition rendering the individual ‘unfit’” (BRANSON; MILLER, 2002, p. 151).

de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais.

Nesse domínio, o poder é assumido não como algo possível de se possuir, mas como uma ação sobre as ações; como uma forma de relação. Sendo relacional, é possível exercer o poder sobre as coisas, adquirindo a capacidade de modificá-las, utilizá-las ou consumi-las. O autor ainda reforça o caráter nominalista necessário para essa compreensão e estabelece que “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1988, p. 103). As percepções foucaultianas sobre o funcionamento do poder, para Severo (2013, p. 458), “podem ser tomadas como chave de leitura e reflexão da dinâmica do poder no contexto teórico e aplicado da política e do planejamento linguísticos”. A autora defende, a partir dessas percepções, que as relações de poder não devem ser compreendidas como uma variável exterior ao funcionamento das línguas e assume que tais relações são o motor de constituição e circulação das línguas. Em suas palavras:

Se as relações de poder permeiam toda a rede social, então os sujeitos locais, as práticas, as crenças, as tecnologias, entre outros, são constitutivos de uma política linguística real e não apenas produzida e imposta verticalmente. Trata-se, portanto, de duas formas de apreensão e compreensão das relações entre as línguas, as línguas e os sujeitos, as línguas e a tecnologia, e as línguas e o Estado: uma que se mantém nos limites disciplinares e outra que busca uma intervenção propriamente público-política [...]. (SEVERO, 2013, p. 470)

Para um aprofundamento dessa discussão, no verbete sobre poder, do vocabulário da obra foucaultiana organizado por Castro (2009), é estabelecido que “o termo que permite captar melhor a especificidade das relações de poder é o termo ‘conduta’” (p. 327). A conduta, para Foucault (2008, p. 255), é “a atividade que consiste em conduzir, a condução, [...] mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida”. Na articulação possível entre as relações de poder e as condutas, emerge o sentido originário do conceito foucaultiano de *gouvernement*. Esse primeiro sentido do conceito está

relacionado à prática de dirigir as condutas de indivíduos e grupos. O governo, portanto, pode ser entendido, de um modo mais simples, como a condução das condutas. Entretanto, para Michel Senellart (2006), é conveniente afastar as interpretações simples de governo. Segundo o autor, a identificação dessa palavra, como o simples exercício do poder, tornaria incapaz o desenvolvimento de uma análise. Para ele,

[...] o “governo” não se confunde com a dominação. Não é evidente, com efeito, que o poder tenha por finalidade somente perpetuar a si mesmo, ou, para dizer de outro modo, se em toda parte há poder e enfrentam-se apetites de força, não é no nível da simples concorrência das paixões que convém situar a noção de governo. Este último relaciona-se a um fim, ou uma pluralidade de fins, exterior a ele mesmo, ao contrário da dominação, que não tem outro objetivo senão reforçar-se indefinidamente. Prática tautológica do poder que se opõe à necessária teleologia governamental. (SENELLART, 2006, p. 19)

No curso ministrado no Collège de France, em 1976, Foucault (2008) assume que o governo só adquire um sentido político, um sentido estatal, a partir dos séculos XVI e XVII. Contudo, o autor argumenta que, independentemente dos sentidos de governo, nunca se deve entender que a ação de governar aconteça sobre uma estrutura política, como um Estado ou um território. O governo, segundo ele, é uma ação sobre pessoas, indivíduos ou coletividades. A ideia de conduzir pessoas, conforme Foucault (2008), tem sua emergência no Oriente pré-cristão, sob a forma e a organização de um poder que o autor tipificou como pastoral. O poder pastoral, portanto, “é um poder que, por definição, se exerce sobre um rebanho, mais exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que o faz ir de um ponto a outro” (FOUCAULT, 2008, p. 168). Ainda sobre o poder pastoral, o autor mostra que o tema do pastoreio se desenvolveu e se intensificou sobretudo entre os hebreus e que a relação pastor-rebanho era uma relação fundamentalmente religiosa. Por meio dessa relação religiosa, principalmente sob a forma da direção de consciência, que o poder pastoral foi introduzido no Ocidente pela Igreja cristã.

Esquemáticamente, Senellart (2006) distingue três etapas na formação do conceito de governo que se estendem da Idade Média ao século XVII. A primeira etapa compreende o reinado, *regnum*, que foi precedido pelo *regimen*⁴² até o século XII. Aquele era confiado por

⁴² Inicialmente, o *regimen* pertence ao vocabulário da direção espiritual na Idade Média. Compreende a arte de conduzir as almas (*regimen animarum*) e aparece na *Regra pastoral* do papa Gregório o Grande por volta de 590 (SENELLART, 2006).

Deus ao rei, de modo que os corpos fossem coagidos para que, por meio da força, o serviço do governo das almas fosse realizado. Nessa etapa, a ética do Estado estava condicionada a finalidades governamentais: a espiritual, por meio da salvação das almas, e a temporal, por meio da disciplina dos corpos. Desse modo, “o rei governa mais do que reina, já que seu título depende da retidão de seus atos” (SEHELLART, 2006, p. 41). Na segunda etapa, a partir do século XIII, o *regimen* se confunde com o *regnum*. Isso aconteceu sob a pressão do desenvolvimento de grandes monarquias e do movimento intelectual que emergiu da redescoberta de Aristóteles. Como finalidade, o *regimen* adotou o poder como condição de seu exercício, o que “marca a passagem da arte medieval de governar à tecnologia moderna do governo” (SEHELLART, 2006, p. 42). Por fim, a terceira etapa abarca o processo de instrumentalização do governo, um fenômeno geral nas grandes monarquias administrativas do século XVII. Deste modo, o governo deixa de ser a razão de ser do poder público, nem permanece como a forma de sua manifestação, e passa a se tornar uma função deste, embora distinta do aparelho solene da soberania. Acontece, então, a redefinição das finalidades governamentais, que compreendem, para Senellart (2006, p. 43), as “necessidades do Estado, corpo vivo submetido à exigência, para sobreviver, de desenvolver ao máximo seus recursos materiais e humanos”. Em síntese, na medida em que o modelo da pastoral cristã se aprimora e é apoiado por um aparato diplomático-militar, é possível perceber a emergência do que Foucault (2008) chamou de governamentalidade. Em suas palavras, o autor declara entender a governamentalidade, em primeiro lugar, como

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre os outros — soberania, disciplina — e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008, p. 143-144)

Na medida em que o Estado se governamentaliza, se observa a emergência de estratégias menos intervencionistas de regular os indivíduos de uma determinada população, coincidindo com o que se pode chamar de a *máxima governamentalização do Estado*. Assumida como um refinamento ou um aprimoramento da governamentalidade, a máxima governamentalização do Estado pode ser relacionada à liberdade permitida pelo governo. O poder, nesse aspecto, se espalha pela malha governável, constituindo uma grande teia de ações nas quais os sujeitos se tornam objetos e parceiros do governo e, assim, como escreve Senellart (2008), a governamentalidade liberal se dispõe a governar menos para ter mais eficiência. Diante do objetivo de analisar práticas de governo nesta Tese, resalto que elas não devem ser vinculadas diretamente ao Estado, como sugere Marín-Díaz (2012). De acordo com a autora, tais práticas “nem sempre estão vinculadas de forma direta e explícita às instituições de Governo e seus discursos, mas [...] são centrais na operação da razão governamental, constituída numa determinada época e para certas sociedades” (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 24). Nesse sentido, as noções de democracia e liberdade operam para cooperar com o governo. Conforme Nikolas Rose (2011, p. 164),

Governar cidadãos de maneira democrática significa governá-los através de suas liberdades, escolhas e solidariedades, e não apesar delas. Significa fazer dos sujeitos, de suas motivações e inter-relações não locais de potencial resistência ao governo, mas aliados do governo. Significa substituir a autoridade arbitrária por uma outra, uma que admita justificativa racional.

Esse campo de possibilidades sobre o qual o governo opera permite a inscrição do comportamento dos sujeitos. Como um conjunto de ações sobre as ações possíveis, o governo “incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, estende ou limita, torna mais ou menos provável, no limite, obriga ou impede absolutamente” (FOUCAULT, 1994 apud CASTRO, 2009, p. 190). Assumindo essas concepções e modos de entender a história das artes de governar desde o poder pastoral, é possível compreender a centralidade que a educação ocupa na transformação das condutas dos surdos. Por ser responsável por agir sob a ação do aluno, visando criar mudanças em seu comportamento, a escola é uma instituição conveniente para a governamentalidade. Nesse sentido, é preciso assumir que a constituição de um modo surdo de ser — o que inclui o uso que se faz da língua, bem como de quais línguas é preciso fazer uso — aconteça na e pela escola.

No momento em que também me desafio a identificar os efeitos de um governo linguístico na subjetividade dos surdos, vale pensar um sentido de governamentalidade que reflete o encontro entre as ações de governo e as ações de subjetivação. Como já mencionei, a subjetivação, para Foucault (2004), é um processo de constituição da subjetividade. Esta última era entendida pelo autor como uma possibilidade de organização da consciência de si. O conceito de governamentalidade que engloba a subjetivação é uma reelaboração que Foucault (2008) desenvolve em seus últimos projetos de investigação. Nessa reelaboração do conceito, é contemplado o cruzamento entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si. Em suas palavras, este “contato entre as tecnologias de dominação dos outros e as de si mesmo é o que chamo de governamentalidade”⁴³ (FOUCAULT, 2008a, p. 49). As técnicas de si, também tratadas pelo autor como *artes de existência*, devem “ser entendidas como as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinariam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se, modificar-se em seu ser singular” (FOUCAULT, 2006a, p. 198).

Ao levar em consideração como analisar as ações sobre as ações, Foucault (2008b) também atribuiu um caráter metodológico à governamentalidade. Segundo ele, essa “maneira como se conduz a conduta dos homens [...] não é mais que uma proposta de grade de análise para as relações de poder” (FOUCAULT, 2008b, p. 258). Nessa compreensão, o autor justifica que a análise de procedimentos relacionados à governamentalidade não está limitada a uma área específica, mas deve ser assumida como uma questão de ponto de vista, que não tem relação definida por uma área específica ou por setor de escala.

Ao utilizar a governamentalidade como uma grade de inteligibilidade para analisar as relações de poder que permeiam as práticas de governo linguístico, não tenho intenção de atribuir um juízo de valor a tais práticas. Em uma discussão sobre os modos como os surdos se posicionam na Contemporaneidade, Perlin e Flaviane Reis (2012), de um modo restrito e exclusivamente negativo, relacionam a governamentalidade à dominação e à objetivação do sujeito. Segundo as autoras, o “mal de hoje é a dominação, a governamentalidade que transforma, move o sujeito a ser objeto de sujeição” (PERLIN; REIS, 2012, p. 30). A partir desse equívoco de interpretação do conceito, ressalvo ser importante considerar que a governamentalização das condutas humanas não pode ser encarada unicamente como perversa, uma vez que ela também proporciona eficiência na gestão das sociedades. Nesse sentido, Castor Ruiz (2016) pondera a respeito da legitimidade do poder pastoral e do poder governamental do

⁴³ Livre-tradução da tradução em espanhol: “contacto entre las tecnologías de dominación de los demás y las referidas a uno mismo es lo que llamo gobernabilidad” (FOUCAULT, 2008a, p. 49).

Estado moderno. Como todas as formas de poder, “suas técnicas são paradoxais: podem ajudar, mas também podem manipular; podem cuidar, mas também podem criar dependências; podem orientar, mas também podem submeter às vontades” (RUIZ, 2016, p. 24).

Diante da discussão feita, até agora, na distinção entre língua e linguagem e na relação destas com o poder, compreendendo-o, em seu caráter relacional, que possibilita a condução, penso no governo adjetivado como linguístico. Sua adjetivação, é preciso deixar claro, não altera o sentido originário do conceito foucaultiano. A intenção de classificar o governo está no desejo de conferir foco, limites, recorte; de delimitar os contornos da análise em um conjunto de práticas possíveis de serem observadas no âmbito da pesquisa aqui apresentada. Outros autores já adjetivaram o governo e a governamentalidade, de modo a ressaltar um viés desses conceitos.

Dentre eles, destaco três trabalhos. No primeiro deles, ao problematizar a disseminação das tecnologias digitais e a promoção da inclusão digital na educação, Carine Loureiro (2013) analisou práticas discursivas mobilizadas por quatro programas brasileiros destinados à propagação do uso das tecnologias digitais na educação pública entre 1980 e 2010. A autora observou que esse conjunto de práticas podem favorecer outra forma de condução das condutas, que, articulada a uma subjetivação que se volta aos modos de vida contemporâneos, constituem uma *governamentalidade eletrônica*. Nesse caso, Loureiro (2013) adjetivou a governamentalidade, e não o governo, pois percebeu elementos concernentes tanto à condução eletrônica das condutas quanto à subjetivação atrelada às estratégias da inclusão digital. Trata-se do estabelecimento de uma *nova* cultura. No segundo trabalho, Patrícia Gräff (2017) problematizou discursos sobre as identidades culturais proliferados na educação contemporânea. A partir da análise de um conjunto de publicações do Ministério da Educação, da Revista Nova Escola e de agências vinculadas ao Estado, foi possível “pensar a identidade como engrenagem que possibilita uma tecnologia de governo” (GRÄFF, 2017, p. 84). Deste modo, a autora identificou a mobilização de estratégias de um *governo identitário*, uma forma de condução das condutas que se orienta pelas demandas e práticas culturais de diferentes grupos sociais. No terceiro trabalho, Noguera-Ramírez (2009) demonstra como a aprendizagem se configura como uma forma contemporânea do *governo pedagógico*. Segundo o autor, o “governo pedagógico é, assim, um governo dos conteúdos mentais que definirão a direção da conduta e, portanto, garantirão a virtude” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 198). Deste modo, o autor destaca como essa condução impele um comportamento relacionado a uma forma de vida do aprendiz permanente.

Como anunciei anteriormente, o governmento linguístico pode ser compreendido como um conjunto de práticas de condução das condutas que estão relacionadas aos usos da língua. A compreensão de *uso da língua*, nessa elaboração, é traduzida por um sentido de técnica (τέχνη) pós-socrático. Na Grécia arcaica, conforme Brandão (2010), a sociedade apresentava um forte caráter produtivo e voltado ao mundo do trabalho. Nesse contexto, o trabalho agrícola possuía uma relação imanente com o aspecto religioso, conferindo à agricultura uma atribuição mais divina do que meramente técnica humana. Com o desvio do interesse filosófico para a compreensão do homem, seu comportamento e sua moral, por volta do século VI a.C., “a τέχνη não só assiste ao progresso material como também buscava sua própria razão de ser, modificando-se o conceito de saber técnico, cujas primícias foram o aparecimento da pólis e a filosofia de Platão e Aristóteles” (BRANDÃO, 2010, p. 3). Na medida em que o pensamento platônico se desenvolvia, a concepção de técnica adquiriu o sentido duplo de arte e ciência, passando a constituir-se como uma nova e específica modalidade de saber. Já no pensamento aristotélico, arte e ciência se distinguiam, configurando um critério epistemológico que perduraria por séculos pela cultura ocidental. Nessa concepção, segundo Brandão (2010), a técnica adquire a qualidade de *ensinabilidade* e se aproxima da empiria. Sem querer cometer um ato de anacronismo, evoco esse sentido de técnica como um conceito que, como tenho assumido, compreende o uso da língua. Na qualidade de técnica passível de ser ensinada — no sentido mais amplo e não disciplinar do termo — ou aprendida, entendo que uma

[...] criança aprende a língua no seio da família e, mediante essa transmissão, é a língua da pólis que a criança imita. A língua é falada antes que a criança a aprenda, é imitada porque é possível de ser imitada, porque já é falada pela comunidade é que se torna língua comum. A criança construirá seus primeiros conhecimentos através da imitação da língua parental e é assim como irá entrando no mundo simbólico. (BENVENUTO, 2010, p. 329)

Ao assumir que a língua difere da linguagem em seu atributo de naturalidade, também assumo que ela possa ser aprendida ou ensinada, tal como uma técnica; seu uso requer o desenvolvimento de habilidades específicas; ele é realizável como saber e é realizável para diferentes finalidades. Na articulação entre técnica e finalidade, se tem uma elaboração do conceito de *práticas*. Essa articulação, contudo, não pode ser considerada uma relação completa. Segundo Foucault (2001), é possível identificar, ao longo da história, práticas que se manifestam em uma mesma técnica, mas que possuem diferentes finalidades, assim como é

possível perceber práticas que se agrupam por uma mesma finalidade, mas que se manifestam por meio de diferentes técnicas. No conjunto da obra foucaultiana, na medida em que a *prática* engloba o conceito de *dispositivo*, e este o de *episteme*, se estende a análise do discursivo ao não discursivo (CASTRO, 2009). Diante da dimensão que o conceito adquire na obra, é possível considerar,

[...] que Foucault entende por práticas a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem (“sistemas de ação na medida em que estão habitados pelo pensamento”) [...], que têm um caráter sistemático (saber, poder, ética) e geral (recorrente) e, por isso, constituem uma “experiência” ou um “pensamento”. (CASTRO, 2009, p. 338)

A partir dessa concepção, é possível compreender como práticas específicas do que tenho chamado de um governo linguístico configuram uma racionalidade ou uma regularidade que organizam o que é feito na educação de surdos. Por meio de seu caráter sistemático, essas práticas possibilitam a articulação da produção de saberes sobre os surdos, da normatividade de seus comportamentos e dos modos como eles se constituem sujeitos, compondo a surdez como uma experiência. Apesar de apontar para a existência de uma tipologia das formas de governar que delimita apenas três tipos de governo — o governo de si, o governo da família/econômico e o governo político —, Foucault (2008) argumenta sobre a importância de perceber como cada um desses tipos de governo possui uma continuidade que perpassa por todos eles. Segundo o autor,

[...] a prática do governo, por um lado, são práticas múltiplas, já que muita gente governa: o pai de família, o superior de um convento, o pedagogo, o professor em relação à criança ou ao discípulo: há portanto muitos governos em relação aos quais o do príncipe que governa seu Estado não é mais que uma das modalidades. Por outro lado, todos esses governos são interiores à própria sociedade ou ao Estado. É no interior do Estado que o pai de família vai governar sua família, que o superior do convento vai governar seu convento, etc. Há, portanto, ao mesmo tempo, pluralidade das formas de governo e imanência das práticas de governo em relação ao Estado [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 124)

Com isso, Foucault (2008) não quer dizer que se deva restringir o governo como uma prática do Estado, mas sim que as práticas de governo apresentam uma característica que ultrapassa qualquer tipo de modalidade e que encontra, no Estado, os limites de suas finalidades. Nesse sentido, reforço que a adjetivação do conceito como linguístico não carrega em si a intenção de inventar mais uma modalidade de governo. Trata-se, como já expliquei, de uma tentativa de detalhar práticas, conferir foco ao que observo e recortar as possibilidades de análise. Em outro sentido, a adjetivação do conceito implica também um processo de complexificação dessa análise, ao possibilitar a reconfiguração dos elementos que me permitem interpretar de outras formas o objeto analisado.

Procuro por essas práticas de governo no âmbito da educação de surdos, principalmente porque, como mostrei neste capítulo, compreendo que, em um determinado sentido, ela carrega consigo a responsabilidade primeira de uma educação da língua. A educação de surdos, nesse sentido, se torna uma eficiente superfície na qual é possível detalhar tais práticas. O governo linguístico profícuo nessa educação, que possui características tão demarcadas, abarca um conjunto de finalidades que são convenientes ao Estado-nação, mas que também podem ser encontradas em qualquer outro tipo de educação. Na esteira dessas práticas que, em menor ou maior intensidade, situam a condução da conduta dos surdos que estão relacionadas ao uso da língua, a educação de surdos, no final do século XX, caminha na direção de passar a contemplar o uso da língua de sinais desde que a língua oficial do País seja garantida. No Brasil, especificamente, após o reconhecimento legal da Libras no País como uma língua nacional, a proposta de educação bilíngue para surdos entra em conflito com as políticas educacionais inclusivas.

Sobre esses aspectos, vale mencionar três trabalhos que colaboram com o meu argumento. No primeiro deles, Graciele Kraemer (2011) assumiu a inclusão escolar de surdos como uma estratégia de governo que colabora para a sustentação de uma racionalidade econômica neoliberal e que coloca todos em um jogo do mercado. Ao analisar documentos legais do MEC referentes à educação de surdos e à educação inclusiva entre o período de 1999 a 2009, a autora destaca que essas estratégias de governo operam no âmbito da acessibilidade para a constituição de condutas surdas que participem do jogo e na certificação e difusão do uso da língua de sinais. No que concerne à difusão do uso da língua de sinais, o trabalho desenvolvido por Ingrid Stürmer (2015) teve como foco a constituição de modos de se pensar a escolarização de surdos no Brasil, a partir de discursos sobre a educação bilíngue para esses sujeitos. Para tanto, a autora empreendeu uma análise em documentos elaborados pelo movimento surdo, a partir de instituição que o representa, a Federação Nacional de Educação e

Integração dos Surdos (FENEIS), bem como em documentos produzidos pelo MEC. No conjunto de documentos do MEC, Stürmer (2015) observa uma concepção de educação inclusiva como direito inalienável do surdo, bem como uma percepção da língua de sinais apenas como um recurso de acessibilidade. Já no conjunto de documentos do movimento surdo, a autora ressalta a reivindicação de um ambiente linguístico adequado ao desenvolvimento escolar dos surdos. Apesar das divergências que compreendem essa discussão que envolve as línguas em questão na educação de surdos, Thoma (2016), no terceiro trabalho, argumenta como o imperativo da língua, da cultura e da formação bilíngue, tem conduzido a população escolar surda a uma participação ativa e produtiva no mundo contemporâneo. Segundo a autora, “tanto a educação bilíngue oferecida na escola comum quanto a educação bilíngue que acontece nas escolas específicas de surdos são estratégias para que as identidades e a diferença surda sejam governadas” (THOMA, 2016, p. 769).

Cabe perguntar por que não fazer uso do conceito de política linguística para a realização da análise desses elementos. Ordeno minha resposta a partir de dois critérios: primeiro, porque o conceito de políticas linguísticas, pelo menos desde Calvet (2007), ressalta decisões governamentais a nível de Estado; segundo, porque o conceito de governo, além de permitir a ampliação da execução das práticas de governo para as relações de poder em qualquer nível, possibilita pensar sua extensão ao nível da subjetividade, desde que compreendido sob a perspectiva da governamentalidade. Compreender, detalhadamente, como se constitui a condução da conduta linguística dos surdos no século XX é o que busco nesta Tese. Após essas contextualizações feitas até agora, passo para o próximo capítulo, no qual exploro esse detalhamento na análise do material, a partir do qual foi possível descrever práticas de governo linguístico na educação de surdos, que me permitiram identificar o delineamento de modos linguísticos de ser surdo no contexto do século XX.

CAPÍTULO 3
MODOS LINGÜÍSTICOS DE SER SURDO NO SÉCULO XX

Se vemos, ouvimos e sentimos, de maneira geral, tal como fazemos, é em grande parte porque os hábitos linguísticos de nossa comunidade predisõem certas escolhas de interpretação. (SAPIR, [1928] 1961, p. 21)

Ainda que compartilhem estruturas que podem ser consideradas universais, as línguas apresentam, entre si, não apenas diferenças lexicais, mas também de ordem semântica. Essa compreensão envolve o entendimento de que nem tudo o que se diz em uma língua possui uma equivalência direta em outra e está associada a trabalhos de proponentes do determinismo linguístico representados, principalmente, em publicações póstumas dos escritos produzidos por Edward Sapir (1949) e seu aluno Benjamin Whorf (1956). Esses escritos possibilitaram a Hipótese Sapir-Whorf, que fortaleceu a discussão sobre a interferência da língua que se usa na constituição do pensamento. Estudos inspirados na Hipótese procuram demonstrar que as diferenças semânticas entre as línguas afetam, em diferentes culturas, a percepção sobre categorias como espaço, tempo, quantidade, cores etc. Importa destacar que “a versão forte da hipótese do determinismo linguístico parece se enfraquecer diante do descompasso verificado entre as mudanças na língua e na cultura” (SEVERO, 2004, p. 130).

Se considerarmos uma versão do relativismo linguístico mais aceita na atualidade, a denominada Hipótese Whorf-Korzybski — a qual sustenta que as formas como se denomina ou enuncia situações, objetos, sensações, dentre outros elementos da linguagem, influi na maneira como atuamos diante deles —, é possível fomentar a discussão sobre a relação imanente entre a diferença linguística e a diferença cultural atribuída aos modos de ser surdo. Em suma, a partir de diferentes perspectivas, conforme Leonardo Peluso e Lodi (2015, p. 69), “é possível concluir que a linguagem ocupa um lugar transcendente na constituição das subjetividades e das culturas”⁴⁴. No caso dos surdos, os autores destacam que:

Se levarmos em conta, então, que as línguas de sinais organizam uma materialidade visual-espacial no plano do significante, o que por sua vez determina os modos de dizer, é claro que seguindo essas hipóteses da relação entre pensamento e linguagem, a ideia da *visualidade* dos surdos assume uma clara nova dimensão. A partir dessas sinalizações, os surdos são visuais, não porque tenham *amplificado* esse sentido ou porque, ao não ter audição, desenvolveram uma cultura centrada visualmente, senão porque, principalmente, falam uma língua visual, enunciam seus textos no plano espacial e o seu pensamento tem sido afetado por categorias de uma língua

⁴⁴ Livre-tradução do espanhol: “es posible concluir que el lenguaje ocupa un lugar transcendente en la constitución de las subjetividades y de las culturas” (PELUSO; LODI, 2015, p. 69).

cujo significante organiza uma materialidade visual-espacial. (PELUSO; LODI, 2015, p. 69)⁴⁵

A partir dessa questão do caráter visual da língua de sinais, os autores argumentam que a organização de mundo linguístico e enunciativo no plano visual é constitutiva da subjetividade dos surdos. Portanto, se a língua usada interfere na forma como organizamos a realidade, assumir a relação simbiótica entre linguagem e pensamento se torna uma possibilidade. Quero, entretanto, chamar atenção para outra capacidade mental, se assim posso chamá-la, que de muitos modos também se relaciona com o pensamento e com a linguagem: a consciência. Desde a perspectiva da Teoria Cultural, e, talvez, de uma maneira até mesmo mais corriqueira, a consciência é caracterizada como “a percepção do indivíduo (humano ou animal) sobre seu ambiente e, se autoconsciente, sobre seu lugar e sua relação com o ambiente” (EDGAR; SEDGWICK, 2003, p. 64). A pergunta pela produção da mente consciente não possui uma resposta unânime, mas o neurologista António Damásio (2000) questiona a possibilidade de ela ser produzida pela linguagem. Para o autor,

A idéia de que o self e a consciência emergem *depois* da linguagem e são uma construção direta da linguagem provavelmente é incorreta. A linguagem não vem do nada. Ela nos dá nomes para as coisas. Se o self e a consciência, por sua vez, nascessem da linguagem, seriam o único exemplo de palavras sem um conceito subjacente. (DAMÁSIO, 2000, p. 145)

Vale fazer uma ressalva sobre essa questão. Desde uma perspectiva neurobiológica, torna-se difícil conceber a linguagem, em seus moldes humanos, antes do surgimento da consciência em nossa espécie — sobretudo quando há tanta resistência em assumir que humanos e outros animais como os grandes símios partilham, dentre outras coisas, a capacidade para a linguagem. Entretanto, se adotarmos um *a priori* histórico para analisar essa questão, pode ser complexo crer que a linguagem, na condição de “conversão de imagens não linguísticas que representam entidades, eventos, relações e inferências” (DAMÁSIO, 2000, p.

⁴⁵ Livre-tradução do espanhol: “Si tenemos en cuenta, entonces, que las lenguas de señas organizan una materialidad viso-espacial en el plano del significante, lo que a su vez determina los modos de decir, es claro que siguiendo estas hipótesis de la relación entre pensamiento y lenguaje, la idea de la visualidad de los sordos cobra una clara nueva dimensión. A partir de estos señalamientos, los sordos son visuales, no porque hayan amplificado ese sentido o porque al no tener audición desarrollan una cultura centradamente visual, sino porque, principalmente, hablan una lengua visual, enuncian sus textos en el plano espacial y su pensamiento ha sido afectado por categorías de una lengua cuyo significante organiza una materialidad viso-espacial” (PELUSO; LODI, 2015, p. 69).

144-145), caiba em uma única mente. Entendo, portanto, que a linguagem abarca uma dimensão coletiva que ultrapassa um indivíduo e um tempo presente. Nesse aspecto, concordo com a afirmação feita por Damásio (2000, p. 145) de que “o processo básico da consciência é incessantemente traduzido pela linguagem ou é, também se pode dizer, coberto por ela”.

Contudo, no âmbito deste trabalho, entendo que seja infrutífero tentar definir o que vem primeiro ou o que produz o quê. Minha pretensão aqui é destacar a relação entre linguagem, pensamento, consciência e a produção da subjetividade. Silvia Tedesco (2003) sugere uma interpretação que escapa os pormenores dessa discussão e que reforça a relação que intento destacar. Apoiada em argumentos da vertente pragmática em estudos da linguagem na Linguística e na Filosofia, a autora sugere entender que a “linguagem produz subjetividade no mesmo movimento em que é por ela produzida” (TEDESCO, 2003, p. 86). Para Foucault (2006), como já mencionei antes, as possibilidades de organização de uma consciência de si compreendem a subjetividade. Minha intenção não é, nesse caso, fortalecer a redução da subjetividade à linguagem, mas destacar essa relação. Faço isso porque intento dar foco ao problema do governo linguístico e mostrar que esse tipo específico de ação sobre a conduta linguística contribui para a constituição dos modos de ser do sujeito; e no que tange a esta Tese, que contribui para a constituição de modos de ser surdo.

Na obra foucaultiana, é possível identificar dois sentidos para os modos de subjetivação. No primeiro sentido, mais amplo, “Foucault fala dos modos de subjetivação como modos de objetivação do sujeito, isto é, modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder” (CASTRO, 2009, p. 408). Isso implica entender que os modos de subjetivação e de objetivação dependem uns dos outros para um desenvolvimento que é mútuo. O segundo sentido está relacionado ao conceito foucaultiano de ética, o qual abarca a relação do sujeito consigo mesmo, constituindo-se como sujeito moral. A partir das questões de ordem da moral e a instituição de códigos de comportamentos, a dinâmica dos modos de subjetivação se destaca nas formas de relação consigo mesmo, mas também a partir de outros elementos como “as técnicas e os procedimentos mediante os quais se elabora essa relação, os exercícios pelos quais o sujeito se constitui como objeto de conhecimento, as práticas que permitem ao sujeito transformar seu próprio ser” (CASTRO, 2009, p. 409).

Assim, para fins de detalhamento do que me permite observar a constituição do governo linguístico em educação de surdos no contexto do século XX, conforme já expliquei no capítulo 1, distingo a caracterização das condutas linguísticas em duas classificações historicamente construídas para fins de governo: as almejadas e as abjetas. Entendo que tais caracterizações possam se confundir na medida em que o almejado contém

em si o anúncio do que se rejeita e, em algumas ocasiões, o inverso também. Em cada uma dessas duas classificações, exponho técnicas e procedimentos distribuídos em três composições da educação de surdos — currículo, formação de professores e práticas pedagógicas — que abarcam todo um conjunto de práticas que opera na condução da conduta linguística dos surdos, permitindo que esses sujeitos se relacionem consigo mesmos e configurem modos linguísticos de ser surdo no contexto histórico desse período.

3.1 GOVERNAMENTO LINGUÍSTICO NO ESPAÇO-TEMPO ESCOLAR

Pelo menos um século antes de ter sido instalada a primeira linha de montagem na indústria, o currículo escolar já funcionava fracionando, hierarquizando e sequenciando o tempo e o espaço — principalmente simbólico —, de modo a obter a máxima economia nos processos de controle social, construção de subjetividades e constituição do sujeito moderno. (VEIGA-NETO, 2004, p. 165)

Na condição de artefato da educação escolarizada, o currículo exerce um papel social e cultural, sobretudo em relação a percepções, significados e ao uso do espaço e do tempo na Modernidade (VEIGA-NETO, 2004). Em uma maneira muito estreita, o currículo, segundo Veiga-Neto (2002), corresponde à cultura na qual ele foi organizado. Deste modo, ao se analisar um currículo, é possível “inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 44). Apenas a questão do currículo já seria suficiente para a elaboração de uma tese sobre a constituição dos modos de ser surdo. Neste trabalho, entretanto, o currículo aparece como uma superfície, uma das composições que reuni a partir do material empírico, na qual é possível observar a distribuição de práticas de governo linguístico pelo espaço e pelo tempo escolares.

Nos diferentes documentos pelos quais me entranhei, identifiquei aparições do currículo da educação de surdos no recorte do período analisado. Nessas aparições, é possível montar um esboço de como foram organizadas as práticas de condução das condutas linguísticas na educação de surdos durante o século XX. Entendo que a estruturação de um currículo obedece a um ou a alguns objetivos. Dito isso, observei que os objetivos da educação de surdos, nesses documentos, embora tenham adquirido contornos próprios, de acordo com o estilo de cada

documento e período, giravam em torno de uma educação linguística aos surdos. Destaco isso nos excertos abaixo.

Quadro 11 – Objetivos da educação de surdos no século XX

Os dois objetivos principais da educação dos anormais auditivos resumem-se no seguinte: a) conhecimento da linguagem, por intermédio do qual sómente lhes é possível estabelecer uma comunicação regular com o meio, adaptando-se às suas condições; b) habilitação profissional, afim de que possam viver do seu trabalho, deixando de representar valores negativos no seio da sociedade. Visando esses dois objetivos fundamentais da educação dos surdos-mudos o ensino tal como se encontra no Instituto compreende uma parte didática especial, emendativa, conjugada ao ensino primário, e outra de caráter profissional que completa a obra educativa, fornecendo ao aluno elementos de atuação na vida prática.

(Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo, 1934, p. 5)

Art. 1.º O Instituto Nacional de Surdos-Mudos (I. N. S. M.), órgão integrante do Ministério da Educação e Saúde (M. E. S.), diretamente subordinado ao ministro de Estado, tem por finalidade:

I, ministrar, a menores surdos-mudos, de ambos os sexos, a educação adaptada às suas condições peculiares;

II, promover a educação pré-escolar e pós-escolar dos alunos;

III, habilitar professores na didática especial de surdos-mudos;

IV, realizar estudos e pesquisas sobre assuntos relacionados com as suas finalidades;

V, promover, em todo o país, a alfabetização de surdos-mudos ou orientar, tecnicamente, esse trabalho, colaborando com o estabelecimentos congêneres, estaduais ou locais.

(Regulamentação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, 1944, p. 3)

A educação (dos que nasceram surdos ou ensurdeceram antes de terem aprendido a falar) ou a reeducação (dos que ensurdeceram depois de terem aprendido a falar) consiste, em promover o desenvolvimento integral das possibilidades máximas da criança surda, para sua adaptação suave e completa à sociedade em que vive, através dos processos de leitura oral ou leitura labial, como dizem outros, e do ensino da fala, fatores básicos do chamado método oral, na linguagem da pedagogia emendativa.

(Compêndio de Educação da Criança Surdo-Muda, 1958, p. 72)

Como se vê, o aluno surdo deverá viver, na escola, todas as situações reais de vida, participando intensamente de todas as atividades para que assimile com dispêndio de energia muito maior do que o da criança que ouve e fala, os ensinamentos que receber, pela aprendizagem da compreensão da fala de seus semelhantes (iniciando, desta forma, a atividade mental indispensável ao seu desenvolvimento psíquico) e da fala propriamente dita, idêntica à das demais crianças, dizendo os nomes das coisas construindo sentenças, isto é, aprendendo o *que* e o *como dizer*.

(Manual de Educação da Criança Surda, 1961, p. 99)

A estruturação da linguagem constitui a principal meta na elaboração do presente trabalho, em função da qual vêm todas as demais metas, que são: o controle dos movimentos, da postura e do equilíbrio, o desenvolvimento sensorio-perceptivo e cognitivo, a aquisição dos hábitos básicos de independência, tendo como objetivo geral a integração do deficiente da audição. Para isso é importante conservar a necessidade de expressão e de comunicação, próprias do ser humano e preparar a criança para

desempenhar, da melhor forma possível, seu papel de Receptor e de Emissor, no processo de comunicação lingüística.

(Atividades e Recursos Pedagógicos para os Deficientes da Audição, 1970, p. 4)

OBJETIVOS GERAIS

1. O aluno, através de atividades programadas, deverá estar em condições de ser iniciado na leitura e na escrita, a fim de conseguir a comunicação necessária à sua integração social.
2. O aluno deverá ser capaz de expressar-se livre e criadoramente, através de desenhos, dramatizações e dos exercícios lingüísticos em que está iniciado.
3. O aluno deverá ser capaz de utilizar os resíduos auditivos para melhoria da voz, da fala e da comunicação em geral, de acordo com as suas possibilidades individuais.

(Proposta Curricular, 1985, p. 1)

Fonte: extraído do material.

Antes da década de 1940, como pode ser visto não apenas no quadro acima, mas também no *Regimento Interno do Instituto Nacional de Surdos-Mudos* (1909) e no *Regulamento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos* (1911), o objetivo da educação lingüística de surdos tinha, como um principal aliado, a formação profissional desses sujeitos. O *conhecimento da linguagem* e a *habilitação profissional* constituíam os pilares fundamentais para o desenvolvimento da autonomia na figura do *anormal auditivo*. O ensino profissionalizante de surdos no Brasil, conforme Klein (2003), adquire uma sistemática a partir de 1873, quando se estabelecem, no INSM, oficinas profissionalizantes com frequência obrigatória. Essas oficinas, cujo funcionamento não foi permanente na instituição, preparavam jovens surdos para a atividade laboral em marcenaria, serigrafia, sapataria, tipografia, dentre outras áreas de atuação.

A importância da educação profissional de surdos, nesse período, está relacionada à formação da força de trabalho industrial do Estado Novo. Essa formação encontra ressonâncias no ensino artesanal e manufatureiro que remonta à colonização do Brasil e ao período do Império. Segundo Luiz Antônio Cunha (2000), esse tipo de ensino destinava-se aos que não podiam se opor a uma educação que preparava para o exercício de trabalhos socialmente ocupados por escravizados. Coagidos a se transformarem em artífices, os surdos precisariam, na mesma medida, serem ensinados a ter uma conduta lingüística comum aos demais trabalhadores. Isso implica compreender que o *télos* das práticas de governo lingüístico em educação de surdos, no início do século XX, ia ao encontro da transformação dos anormais auditivos em trabalhadores que suprissem uma carência nacional.

Em 1944, o INSM torna-se um órgão integrante do recém criado Ministério da Educação e Saúde. O plano de modernização do Brasil é evidenciado na *Regulamentação do Instituto*

(1944). Isso implica observar que — além da oferta de uma *educação adaptada às condições peculiares dos surdos*, isto é, condições de não usuários de uma língua ou da língua oficial — a instituição passaria a se responsabilizar pela habilitação de professores especializados na educação de surdos, pelo desenvolvimento de investigações sobre a surdez e a educação dos surdos e pela promoção ou orientação, em todo o território nacional, da alfabetização desses sujeitos. Nesse contexto, a governamentalização da educação de surdos, traduzida pelo viés da condução da conduta linguística, se expande, o que é possibilitado por um aparato institucional que propõe se distribuir por todo o território nacional.

Deste modo, com a aproximação da década de 1960, o governo linguístico em educação de surdos passa a operacionalizar a partir de objetivos que vão se entrelaçando cada vez mais à perspectiva das ciências psicológicas. Surgem, então, as preocupações com o *desenvolvimento integral das potencialidades máximas da criança surda*, para a sua *adaptação* à sociedade, bem como a preocupação com a sua *atividade mental* e com o seu *desenvolvimento psíquico*. Na década de 1970, entretanto, a adaptação da criança surda à sociedade, por meio de seu governo linguístico, se transforma na *integração* da figura do *deficiente da audição*. Ainda que a conduta almejada fosse a que correspondesse à língua oral-auditiva, nesse período acentua-se a preocupação com a *necessidade de expressão e comunicação* e os surdos passam a ser vistos como possíveis de ocupar o papel de *receptor* e *emissor* em um *processo de comunicação linguística*.

Nos anos de 1980, esses elementos *psi* permanecem orientando as práticas de governo linguístico em educação de surdos, e é acrescentada a *possibilidade individual* como uma condição às capacidades de uso de resíduos auditivos na melhoria da performance linguística. O fortalecimento das ciências psicológicas nesse processo, segundo Menezes (2011, p. 24), “capaz de predizer quem são os alunos com deficiência e até onde eles poderão evoluir em suas aprendizagens, passou a embasar de forma determinante as práticas das instituições especializadas”. Conforme a autora, esse fortalecimento começou a operar com a noção de deficiência de modo que a educação passasse a analisar, observar, diagnosticar e identificar os sujeitos que precisariam ser submetidos a práticas de correção e reabilitação.

Sobre os objetivos da educação de surdos, é possível dizer que seu currículo, como qualquer outro, cumpre uma função orientadora da organização do ensino a estes sujeitos. A partir dessa organização, são distribuídas diferentes maneiras de governar os surdos — e de eles próprios se governarem — pelo uso da língua e, em especial, pelo uso de uma língua. No quadro abaixo, destaco excertos em que isso pode ser observado.

Quadro 12 – Organização do ensino

CAPÍTULO II
DO ENSINO

Art. 6.º O ensino do Instituto será litterario e profissional.

Art. 7.º O ensino litterario comprehenderá as seguintes disciplinas: língua portugueza, com o maior desenvolvimento possível; mathematica elementar, com applicações adequadas ás necessidades da vida commum; história e geographia do Brazil; lições de lousa, pelo methodo intuitivo; desenho e modelagem.

Art. 8.º O curso litterario será no máximo de seis anos e compor-se-ha:

a) do ensino da linguagem articulada e leitura sobre os lábios, que será professado por quatro professores e quatro repetidores.

(Regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, 1911, p. 5)

NO INSTITUTO CENTRAL DO POVO

O Departamento de Surdos-Mudos, deste estabelecimento, funciona com o seguinte horario:

Classe I — Aulas de physica, de historia natural e de portuguez.

A's terças, quintas e sextas, de 7 ás 8 da noite.

Classe II — Aulas de portuguez.

A's segundas e quartas, de 7 ás 8 da noite.

Classe III — Aulas de portuguez.

Todas as noites, excepto aos sabbados, de 7 ás 8 horas.

Classe de Educação Physica. A's terças e sabbados, de 7 ás 8 da noite.

Os methodos adoptados nas aulas são o escripto e o dactylogico.

Os alumnos capazes de articular serão todos transferidos para a Escola Oral para Surdos. Esta Escola tambem não aceita alumnos incapazes de instruir-se pelo methodo oral, enviando-os todos ao Instituto Central do Povo.

(Ephphatha, v. 1, n. 5, 1915, p. 40)

A didactica especial é professada no Instituto em dois cursos independentes que ministram ao aluno o conhecimento da linguagem articulada ou escrita mediante os metodos oral e escrito respectivamente e suas variantes de mais justa applicação ás aptidões dos educandos e ao nosso ambiente escolar.

(Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo, 1934, p. 8)

CAPITULO III
DA COMPETÊNCIA E COMPOSIÇÃO
SEÇÃO I
Da S. E. [Seção Escolar]

Art. 7.º À S. E. compete:

I, ministrar aos alumnos o ensino pré-escolar realizado no Jardim de Infância, compreendendo educação física, educação sensorial, educação da motricidade, educação dos órgãos da palavra, rudimentos da linguagem e cálculo e trabalhos manuais e desenho;

II, ministrar aos alumnos o ensino fundamental, compreendendo Linguagem, Aritmética e Geometria Elementar, noções de Geografia e História do Brasil, noções de Ciências Físico-Naturais, noções de Higiene, noções sobre Organização Social e Instrução Moral e Cívica;

III, ministrar aos alumnos o ensino aplicado, compreendendo a elementar ou pré-pubertária, secundária, pubertária, secundária ou pós-pubertária e a educação física feminina; e

V, ministrar aos alunos, na respectiva oficina, o ensino profissional, compreendendo o de marcenaria, tornearia e entalhação; o de fabrico de calçados e artefatos de couro; o de encadernação e douração; o de trabalhos de alfaiataria; o de corte, costura e bordado, e o de confecção de chapéus e flores.

(Regulamentação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, 1944, p. 6)

Art. 9.º - À S. E. compete:

I – coordenar o ensino ministrado nos diferentes graus, promovendo as condições para a equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade das crianças deficientes da audição e da palavra, mediante cursos;

- pré-primário, realizado no jardim de infância, visando precipuamente a socialização da criança deficiente de audição e da palavra, através das técnicas educativas aconselhadas pela pedagogia emendativa;
- primário, visando a alfabetização, a iniciação cultural que conduz ao conhecimento da vida, da família e da Nação, a defesa da saúde e a iniciação do trabalho;
- profissional, visando o preparo conveniente do aluno e seu encaminhamento de serviços profissionais compatíveis com as suas aptidões, através do curso comercial e industrial, compreendendo as seguintes modalidades: marcenaria, carpintaria, tornearia e entalhação; fabrico de calçados e de artefatos de couro; tipografia, encadernação e douração; trabalhos de alfaiataria; trabalho de metal e de eletrônica; corte, costura e bordado; confecção de chapéus, flores e ornamentos;
- Artes Plásticas, visando o desenvolvimento artístico dos alunos de reconhecida aptidão, compreendendo o ensino de pintura, escultura, gravura e arte decorativa;

(Regimento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, 1956, p. 187)

CURRÍCULO PLENO – 1º GRAU

ANEXO 111

	ÁREAS de ESTUDO	ATIVIDADES INFORMAIS SISTEMATIZADAS	DISCIPLINAS	PRÉ-ESCOLAR			CA	1º GRAU								
				E. PRECOCE	MATERNAL	J. INFANCIA	PREPARATÓRIO	S. INICIAIS				S. FINAIS				
				0 a 3 anos	3 a 4 anos	5 a 7 anos	4 etapas	1 2 3 4	5 6 7 8							
ENSINO ESPECIAL	Estrutura da Linguagem Expressiva e Espontânea	Psicomotricidade Leit. Ling. Falada Leit. Ling. Escrita Ling. Escrita Ling. Falada Aperf. Ling. Falada Adestr. Auditivo Trein Auditivo		4	8	16	18	8				4				
EDUCAÇÃO GERAL	Comunicação e Expressão	Com. e Expressão						4	4	4	4					
		Com. Ling. Port.										4	4	4	4	
		Ed. Artística					9*	8*	8*	8*	8*					
		Artes Plásticas										1	1	-	-	
		Desenho										1	1	2	2	
		Ed. Musical							2*	2*	2*	2*	1	1	1	-
	Estudos Sociais	Ed. Física					8*	4*	4*	4*	4*	2	2	2	2	
			Integração Social					2*	4*	4*	4*	4*				
			Estudos Sociais										3	3	3	3
			Educ. Moral e Cívica						2*	2*	2*	2*				
			Educ. Moral e Cívica										2	2	-	-
	Ciências	OSP	OSP													2
			Ensino Religioso					1*	2	2	2	2	1	1	1	1
			Iniciação Matemática						3	3	3	3				
Matemática												4	4	4	4	
		Ciências Fis. e Bio.														
				4	8	16	38	38	38	38	38	25	25	25	25	
								IDADE CRONOLÓGICA				12 a 13 anos				
												14 anos				

FORMAÇÃO ESPECIAL	Parte Diversificada	Sondagem de Aptidão		
		Artesanato	Flores Tapeçaria Pintura Couro Entalhação	
		Aprendizagem Profissional	Marcenaria Artes Gráficas Metal Datilografia Alfaiataria Corte/Costura	
		Qualificação Profissional	Téc. Comerciais Desenho Cartog.	
(Plano Anual de Atividades Pedagógicas, 1979, p. 37)				

Fonte: extraído do material.

A educação de surdos brasileiros, no contexto histórico do século XX, institucionalizada na forma da escola e de outras iniciativas a ela relacionadas, não escapa à função normalizadora no que tange ao uso da língua. No caso do Brasil, o ensino da língua portuguesa materializa essa função. Nesse sentido, sua disciplina se destaca em relação às demais que compreendiam o ensino literário no início daquele século, sobretudo porque sua realização promete ser *com o maior desenvolvimento possível*, pelo uso da *linguagem articulada* e da *leitura sobre os lábios*. Esse ensino não fica limitado ao INSM e se prolifera por outros espaços institucionais, como em aulas do Departamento de Surdos-Mudos do Instituto Central do Povo. Como pode ser observado, nesse Instituto, as aulas de português são oferecidas todas as noites, mas estão restritas aos surdos considerados incapazes de serem ensinados pelo método oral. Essa característica das aulas de português ministradas no Instituto Central do Povo configura uma alternativa aos surdos não usuários da linguagem articulada, um comportamento linguístico abjeto no início do século XX.

A partir da década de 1930, o não-uso da oralidade, interpretado sob uma ótica capacitista, se afasta, até certo ponto, da zona definida como comportamento linguístico abjeto e é aproximado à zona de comportamento linguístico almejado. Nesse caso, a linguagem articulada e a linguagem escrita se tornam dois cursos professados na didática especial que orienta o INSM. Vê-se aí a necessidade de incluir mais pessoas ao número de indivíduos com comportamento linguístico almejado na população brasileira. Na Regulamentação do INSM de 1944, o currículo da educação de surdos adquire novas etapas. O ensino pré-escolar aparece como uma possibilidade para a preparação da *educação sensorial*, da *motricidade* e dos *órgãos da palavra*, bem como dos *rudimentos da linguagem* em surdos.

Já no Regimento de 1956, a organização do ensino que passa a ser orientada pela perspectiva *psi* foca o *desenvolvimento da personalidade* da figura da *criança deficiente da audição e da palavra*. No curso pré-primário, esse trabalho fica concentrado na socialização,

enquanto que no primário essa concentração passa a estar na alfabetização, entendida aqui como uma forma pela qual o governmentamento conduz a um comportamento linguístico almejado. No *Plano Anual de Atividades Pedagógicas* do INES de 1979, o currículo aparece complexificado, de modo que o Ensino Especial passa a compartilhar espaço com a Educação Geral e a Formação Especial. Entretanto, a *Estrutura da Linguagem Expressiva e Espontânea*, como área de estudo no Ensino Especial, assim como a *Comunicação e Expressão* na Educação Geral, nesse quadro curricular, ocupam lugares de destaque.

No âmbito de uma organização curricular, é importante destacar a preocupação com o desenvolvimento linguístico dos surdos em idade pré-escolar, como apareceu na Regulamentação de 1944. A emergência da educação pré-escolar, segundo Maria João Cardona (2011) tem relação com a organização da família moderna e com as transformações sócio-econômicas que modificaram a estrutura social. Em vários países, a emergência das instituições de Educação Infantil aconteceu no final do século XIX. A entrada dos surdos nessa etapa educacional, entretanto, reserva características que estão muito mais atreladas à estimulação precoce da audição e da fala do que às razões sem força no caráter educativo, pelas quais as crianças eram mandadas à pré-escola em sua emergência. Apesar de anos mais tarde começarem a valorizar sua função educativa, essas instituições, conforme Cláudia Horn (2017, p. 93) “procuraram diferenciar-se dos processos de escolarização do Ensino Fundamental, mesmo adotando algumas práticas semelhantes”. Quando a impossibilidade de adquirir a língua materna em famílias ouvintes passa a ser uma preocupação da ordem de governo, surge a necessidade de crianças surdas terem uma educação familiar bem orientada ou enviadas à escola mais cedo, de modo que, ao ingressarem no Ensino Fundamental, seu governmentamento linguístico aconteça de maneira mais eficiente. Nos documentos analisados, alguns excertos expressam essa preocupação. Dentre eles, destaco:

Quadro 13 – Educação pré-escolar de surdos

Educação pre-escolar
<p>[...]</p> <p>A mãe do surdo, esta tem estado geralmente desamparada de tudo quanto a possa guiar no modo de conduzir o seu filho nos primeiros annos de vida, emquanto elle está demasiado pequeno para ser enviado á escola. Por esta causa estes preciosos annos são inteiramente perdidos, senão pervertidos. A sorte de muitos surdos póde, entretanto, depender deste começo.</p> <p>Entre outras consequencias basta citar uma das mais importantes e é a de que uma educação familiar má, prolongada até 8 annos de idade, ou mesmo até menos, póde inhabilitar o surdo a seguir o methodo oral, i., é., póde tornal-o mudo para sempre. Os parentes do surdo teem de tomar este ponto em especial attenção. A audição da creança deve ser experimentada, o que póde ser feito sem despezas e aparelhos, por meio de outros corpos sonantes, tomadas as precauções contra possiveis enganos.</p>

Todo gráo de audiçáo aproveitavel não deve ser desprezado, sobretudo, para que a voz da creança possa adquirir a harmonia indispensável, nunca até hoje alcançada pelos surdos completos. Os sentidos da vista e do tacto, os orgams da respiração e da palavra devem ser constantemente exercitados. Os brinquedos que exigem das creanças o emprego das mãos, a atenção concentrada, o observar, o distinguir e comparar são de grande utilidade. Pouco a pouco a concentração do menino irá dirigindo-se aos lábios dos paes e, sobretudo, da mãe e as ordens começarão a ser dadas por meio da leitura labial. Todas as creanças surdas assim preparadas, quando encetam a aprendizagem da articulação na classe, adeantam-se ás vezes, um anno ou mais em relação aos seus collegas cuja primeira infância se desdobrou ao descaso.

Esta preparação previa no seio da família, serve para todos os methodos de ensinar surdos e, por isso, não póde deixar de ser fortemente recommendada.

(Ephphatha, v. 1, n. 5, 1915, p. 33-34)

[...] o jardim de infância se destinará a receber as crianças de 3 a 6 anos de idade, o que equivale a baixar a atual idade da matrícula, providência que influirá consideravelmente no desenvolvimento do ensino oral, aumentando as possibilidades de sua aplicação aos alunos. A criação do jardim de infância constituirá assim providência de grande valor na educação dos surdos mudos, pois quanto mais cedo iniciada mais possibilidades oferece de alcançar resultados vantajosos.

(O Instituto Nacional de Surdos-Mudos - Reportagem de Adalberto Ribeiro, 1942, p. 13)

CAPITULO III
DA COMPETÊNCIA E COMPOSIÇÃO
SEÇÃO I
Da S. E. [Seção Escolar]

Art. 7.º À S. E. compete:

I, ministrar aos alunos o ensino pré-escolar realizado no Jardim de Infância, compreendendo educação física, educação sensorial, educação da motricidade, educação dos órgãos da palavra, rudimentos da linguagem e cálculo e trabalhos manuais e desenho;

(Regulamentação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, 1944, p. 6)

Ainda neste período a criança deve freqüentar a escola; então o jardim de infância verá prestar-lhe um grande beneficio. O desenvolvimento das atividades que compõem o “currículo” do Jardim da Infância, visando favorecer o crescimento geral e harmônico do pré-escolar, tem precípua objetivo de socializá-lo, isto é, de possibilitar-lhe condições normais de vida para a eclosão de sua personalidade, não subestima, entretanto, e nem dispensa, por desnecessária, a situação do lar, no período concomitante, ou mesmo precedente à ida da criança para a escola. A sua socialização deve começar no lar e se estende pela vida escolar afora.

[...]

Aquêles que são adeptos do Jardim da Infância enaltecem as vantagens da precoce aquisição da linguagem falada e da leitura da palavra falada subentendendo-se, é claro, que êsse trabalho seja aí executado.

A nossa experiência no anima a admitir a solução conciliatória, a que se refere à permanência da criança surda no Jardim da Infância, em regime semi-internato, para que ela não perca o contato com a família, na vida do lar; é necessário, todavia, que as mães, ou os que lidam diretamente com a criança em casa, recebam tôda a orientação que se fizer necessária no sentido do bom e eficiente desempenho da missão.

(Compêndio de Educação da Criança Surdo-Muda, 1958, p. 62-63)

2.3 – Seção de Ensino

2.3.1 – Classes Pré-Ecolares

Deverá promover o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social do DA pré-escolar, através de técnicas especializadas, campanhas para diagnóstico preventivo e educação imediata com uso de prótese auditiva, em termos de recuperação de audição residual e reeducação. Para tanto, funcionam sub-setores de Estimulação Precoce, Maternal e Jardim de Infância.
(Plano Anual de Atividades Pedagógicas, 1979, p. 10)

Fonte: extraído do material.

Como pode ser observado, a educação pré-escolar dos surdos já era uma preocupação no início do século XX, embora sua materialidade apareça algumas décadas mais tarde, na Regulamentação de 1944. Em 1915, inicialmente, sua menção aparecia na forma de orientações para que aconteça no âmbito familiar, de modo que os anos considerados preciosos ao desenvolvimento de uma conduta linguística almejada fossem bem aproveitados. Em 1942, o jardim de infância aparece como anúncio de projeto do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, mas sua concretização aparece na Regulamentação do Instituto de 1944. Ali, ficam destacados a educação física, a educação sensorial e da motricidade, bem como dos órgãos da palavra, assim como o ensino dos rudimentos da linguagem, isto é, a pré-escola para surdos, nesse contexto, antecipa o foco reabilitador do currículo integral da educação de surdos.

Em 1958, o jardim de infância para surdos se recobre da finalidade de socialização como meio para o desenvolvimento de uma personalidade em condições normais, o que destaca o acento psi que se fortalece no período. A socialização, ainda que caracterizada como favorecedora de um desenvolvimento individual harmônico, nas lentes de minha interpretação, também cumprem um papel significativo para o aprimoramento do governo linguístico. Ela marca a entrada de técnicas interacionistas na condução da conduta dos usos que se faz da língua, uma vez que grande parte do comportamento linguístico dos surdos era e permaneceu regulado por práticas de uso artificial da língua nacional.

No mesmo período, é proposto que o trabalho da escola seja combinado com a educação familiar, o que vejo como um melhor aproveitamento do governo linguístico. Baseada em estudos genealógicos sobre a família e a escola, Viviane Klaus (2004) assume a ideia da aliança entre a família e a escola como um dispositivo da pedagogia moderna. Para a autora, não há “possibilidade de universalização do acesso à educação escolarizada sem o dispositivo de aliança entre professores/pais e família/escola” (KLAUS, 2004, p. 101). A ênfase nessa aliança na Modernidade, segundo Maria Cláudia Dal’Igna (2011), se desloca para a parceria entre família e escola na Contemporaneidade. De acordo com a autora, a aliança opera como uma garantia da escolarização, assim como também da universalização do ensino, enquanto que

“na Contemporaneidade, podemos dizer que *família e escola se tornam parceiras para gerenciar riscos*” (DAL’IGNA, 2011, p. 102, *itálico da autora*). No caso da surdez, o risco gerenciável a partir da parceria entre família e escola está relacionado ao ensino ou pelo menos preparação ao ensino da língua nacional. Assim, o governo linguístico em educação de surdos passa a agir também no âmbito familiar, tendo a família como uma extensão das ações escolares, uma vez que orientações prévias de como educar a criança surda passam a ser previstas no material.

Na segunda metade do século XX, a educação pré-escolar para surdos adquire novos elementos que operam para garantir a condução da conduta linguística das crianças surdas. O funcionamento das classes pré-escolares do Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1979, aparece dividido em subsetores: Estimulação Precoce, Maternal e Jardim de Infância. O setor de Estimulação Precoce do Instituto foi fundado em 1975, a partir dos esforços da Profa. Ivete Vasconelos. No livro de memórias em homenagem à fundadora do setor, consta que a professora foi “pioneira no Brasil da Estimulação Precoce aos bebês deficientes da audição. Há mais de 20 anos, vinha fazendo este trabalho, na Escola Santa Cecília e desejava ardentemente que esse atendimento fosse estendido a crianças economicamente menos favorecidas” (INES, 1983, p. 6). Como prática, a estimulação precoce em bebês com surdez se configura como um aprimoramento do governo linguístico, uma vez que hiper-antecipa os esforços de produção de uma subjetividade nacional mobilizada pela língua falada.

No que concerne à organização de um currículo, sua estruturação e funcionamento operam na direção de produzir uma subjetividade almejada para um determinado contexto cultural. Em relação à educação de surdos, como observo no material, essa produção acontece no âmbito de uma pré-classificação do sujeito — o que já implica a produção de um tipo de pessoa, como no nominalismo dinâmico (HACKING, 2009) —, de modo que o currículo se aprimore para se ocupar dos diferentes tipos inventados.

Nos documentos que analisei, foi possível perceber como a classificação dos surdos e do currículo da educação desses sujeitos adquiriu contornos diferenciados no contexto do século XX, com intuito de oferecer um amplo aproveitamento, em termos de governo linguístico. No quadro abaixo, destaco alguns excertos dos documentos que evidenciam a classificação de surdos para a distribuição em cursos e modalidades de ensino que diferem a nível de práticas e metodologias, configurando modos linguísticos almejados de ser surdo ou no mínimo aceitáveis para os interesses nacionais.

Quadro 14 – Classificação de surdos para distribuição em cursos

Novo Regulamento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos				
<p>[...] Pelo regulamento em vigor, o methodo oral puro é o que deve ser adoptado em todo o ensino do Instituto. A execução deste preceito regulamentar tem sido muito difficultosa, porque as condições geraes do ensino aos surdos no Brazil são muito deficientes. Acontece, por exemplo, que não havendo entre nós educação obrigatoria para esses anormaes, tem sido impossivel impor a regra da idade entre 6 e 9 annos para admissão no Instituto. Ora, depois de 9 annos de idade, só os surdos-mudos dotados de qualidades excepçionaes podem aprender a falar.</p> <p>Sendo assim — e ninguem o contestará — será indispensavel que o novo regulamento disponha que só serão obrigados a aprender pelo methodo oral aquelles surdos aptos a segui-lo.</p> <p>Para os demais, deve ser admittido o methodo escripto.</p> <p style="text-align: right;">(Ephphatha, v. 1, n. 4, 1915, p. 28)</p>				
<p>Eis porque se impõe, preliminarmente, a classificação da intelligencia dos alunos que se apresentam á matricula no Instituto. Nesse sentido vem sendo realizadas experiências ha dois annos, as quaes tem alcançado relativo exito.</p> <p>Consistem estas provas no ensaio da applicação dos testes organizados pelo Dr. Herderschéé, de Amsterdam, que representam uma adaptação aos surdos-mudos da escala Binet. A avaliação do quociente mental tem sido orientada pelas indicações do professor Pitner, considerando-se normal o quociente minimo de 70. Os resultados obtidos com estas experiencias, si bem que não devam ser considerados definitivos quanto á verdadeira capacidade mental do aluno, demonstram servir, todavia, para o reconhecimento dos debeis mentaes permitindo a sua exclusão do ensino de linguagem ou do Instituto e facilitando por este modo a organização de classes mais homogeneas.</p> <p style="text-align: right;">(Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo, 1934, p. 15-19)</p>				
QUADRO SINOPTICO				
Classificação dos alunos de intelligencia normal quanto a capacidade auditiva e linguistica e sua relação com o ensino emendativo				
Tipo	Residuos auditivos	Fragmentos de linguagem articulada	Classificação	Ensino emendativo – Conhecimento da linguagem
1º	-	-	Surdos-mudos completos	Metodo escrito (Sinaes graficos e digitaes)
2º	+	-	Surdos incompletos	Metodo acustico oral (Associação dos exercicios acusticos aos oraes)
3º	+	+	Semi-surdos propriamente ditos	Metodo acustico oral
4º	-	+	Semi-mudos	Metodo oral (Exercicios de articulacão e leitura labial)
(Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo, 1934, p. 16)				
<p>São quatro os tipos fundamentais de anormais auditivos constantes do segundo quadro sinoptico selecionados pelas provas medico-pedagogicas, cujo registro nas fichas individuais permite reconhecer e classificar.</p> <p>A seleção auditiva separa, desde logo, os alunos em duas categorias: 1.^a Os surdos completos, que se mostram indiferentes ás provas acumetricas, inclusive a pesquisa dos reflexos auditivos. Não distinguem de nenhum modo a vóz, ainda mesmo os sons mais elementares pronunciados fortemente junto ao ouvido. Constituindo casos quasi sempre hereditarios representam ainda a maioria dos alunos</p>				

do Instituto. Sendo totalmente privados da audição e da palavra, motivo porque preferimos denominá-los de **surdos-mudos completos**, destinam-se ao curso de linguagem escrita, onde se ministra o ensino pelo método escrito datilológico completado pela leitura global nas classes adiantadas.

2.^a **Os surdos incompletos**, usualmente denominados semi-surdos, ou sejam os que apresentam vestígios auditivos cuja extensão, como salientamos, não é fácil avaliar.

[...]

Uma pequena turma destes alunos, selecionada rigorosamente no serviço otológico ali recebe o ensino auricular pelo processo ecletico da associação da voz aos meios instrumentais, ao mesmo tempo que se entrega aos exercícios orais no respectivo curso de linguagem. [...]

Os surdos incompletos não possuem, em geral, vocabulário. Os resíduos auditivos de que são portadores não se mostram suficientes para favorecer a prática dos gestos articulados, a qual só é despertada pelos meios educativos.

Já o mesmo não sucede aos **semi-surdos propriamente ditos**, para os quais, a nosso ver, deve ser reservada exclusivamente a expressão, constituindo o terceiro tipo fundamental. A audição é tão mais extensa, nestes casos, que autoriza a aquisição natural de um vocabulário, ainda que restrito.

[...]

O quarto tipo de anormalidade auditiva constante da nossa classificação corresponde aos **semi-mudos**. Com esta expressão usada por Fay, ou ainda com a denominação de surdos-mudos impróprios, designam-se as crianças que tendo perdido a audição entre dois e sete anos, em consequência de causas acidentais, intervindo nesse período, conservam restos de linguagem, uma linguagem fragmentaria e confusa, porque a falta do controle auditivo determina progressiva atenuação da voz, deformando ainda a articulação normal da palavra.

(Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo, 1934, p. 22-26)

Após muito estudar o problema, resolvemos adotar, *para uso pedagógico*, uma classificação que, por ser ampla nos intervalos que usou, atende, de modo geral, ao problema da seleção dos alunos para as classes escolares.

Submetidos os alunos aos indispensáveis exames audiométricos deverão eles frequentar grupos de estudos em classes, homogêneos tanto quanto possível, de acordo com promédios (média das pedras de audição em decibéis, dos dois ouvidos, relativamente ao setor da inteligibilidade da fala, obtida no teste audiométrico).

É claro que nos inspiramos (já que se trata de um *critério pedagógico*) nas lições do dr. J. M. Tato e na classificação da “The Children’s Society”, da Inglaterra, para elaborar a seguinte classificação geral, baseada no grau de incapacidade auditiva:

Perda de 0 a 20 db – Pequena perda auditiva que começa a ser notada, confundindo-se com *audição normal*.

Perda de 20 a 40 db – *Audição difícil* (ou dificuldade de audição).

Perda de 40 a 70 db – *Audição parcial* (ou parcialmente surdo).

Perda de 70 a 100 db – *Surdez profunda* (ou profundamente surdo)

(Manual de Educação da Criança Surda, 1961, p. 11)

TESTES

- de SELEÇÃO

A avaliação com fins classificatórios será: aplicação de testes de linguagem e de escolaridade;

Após o resultado da avaliação, o candidato será observado pela professora durante o 1º bimestre a fim de ser concluída a pesquisa de suas reais possibilidades e limitações, abrangendo não só a linguagem, como a fala, leitura da linguagem falada que depende da linguagem interiorizada, treinamento e ensino auditivo, ensino de 1º grau e as áreas pertinentes à psicomotricidade.

Após essa pesquisa, o candidato poderá ou não sofrer uma reclassificação.

(Plano Anual de Atividades Pedagógicas, 1979, p. 8)

Como é possível observar, o início do século XX é marcado pela exigência do método oral puro na educação de surdos, uma ressonância das decisões tomadas no Congresso de Milão em 1880. No entanto, a revista da Associação de Surdos chama atenção para as dificuldades enfrentadas por surdos com desenvolvimento tardio de linguagem para aprender a fazer uso da língua falada. Deste modo, fica expressa a reivindicação de um método alternativo, no qual seja possível que surdos considerados inaptos para a língua nacional falada aprendam a modalidade escrita dessa língua. Observo, então, uma primeira classificação: surdos aptos para a fala e surdos inaptos para a fala, mas que podem ser instruídos pelo método escrito. Essa se torna uma possibilidade a partir da década de 1930, quando o ensino emendativo no Instituto Nacional de Surdos-Mudos apresenta diferentes métodos para desenvolver o conhecimento da linguagem nos seus alunos. A seleção desses alunos para os diferentes tipos de método, entretanto, obedeceria os resultados de testes de inteligência.

Os testes de inteligência desenvolvidos pelo médico holandês Dirk Herderschêe serviam para categorizar trajetórias educativas para cada tipo surdo inventado em diferentes países na primeira metade do século XX, tais como Holanda, Estados Unidos e Brasil. Trata-se de uma adaptação do teste de inteligência Binet-Simon, o qual não exigia um uso da língua, portanto considerado ideal para a testagem em crianças que, por algum motivo, não podiam ouvir ou falar, e que “eram incapazes de ser mantidas em um cenário educacional”⁴⁶ (HURKS; BAKKER, 2016, p. 266). A partir do teste de inteligência, os surdos, assumidos como anormais auditivos, passaram a ser classificados como *surdos-mudos completos*, *surdos incompletos*, *semi-surdos propriamente ditos* e *semi-mudos*. Tais tipos receberiam a educação linguística considerada, conforme o manual do diretor do Instituto, mais adequada à sua classificação. Assim, vê-se o currículo fragmentado pelos cursos baseados no método escrito (sinais gráficos e digitais), no método acústico oral (associação dos exercícios acústicos aos orais), no método acústico oral e no método oral (exercícios de articulação e leitura labial).

Na metade do século XX, a classificação dos surdos para fins curriculares, mas também pedagógicos, adquire novo formato. Assim como os testes de inteligência utilizados na década de 1930, a classificação dos surdos, em 1960, também sofreu influências internacionais. Essa classificação se volta aos critérios audiométricos. De modo que os surdos pudessem ser separados em classes mais homogêneas para o trabalho de seu governo linguístico, eles passaram a ser classificados como com *pequena perda auditiva* ou próximo da *audição normal*,

⁴⁶ Livre-tradução do original em inglês: “were unable to keep up in an educational setting” (HURKS; BAKKER, 2016, p. 266).

com *audição difícil* ou com *difficuldade de audição*, com *audição parcial* ou *parcialmente surdo* e com *surdez profunda* ou *profundamente surdo*. No final da década de 1970, a classificação dos surdos passa por testes de linguagem e escolaridade, bem como por um estágio de observação com duração de um bimestre. É interessante notar a presença de termos como *possibilidades* e *limitações* no que tange aos resultados da pesquisa para classificação dos alunos surdos do Instituto nesse período. Essas possibilidades e limitações, como consta no Plano Anual de Atividades Pedagógicas, eram avaliadas no âmbito da linguagem, mas também da fala e da leitura da fala. Observo, nesse contexto, uma consideração pelas potencialidades do indivíduo de uma maneira destacada, ainda que nas décadas anteriores a crença na potencialidade estava contida no âmbito da proliferação de meios de educá-lo, portanto, na proliferação de formas de governá-lo linguisticamente.

É interessante notar que a classificação dos surdos, em tipos específicos de sujeitos, está atrelada a um processo de adaptação curricular da educação de surdos. Sobre isso, Renata Scherer (2015) demonstra como a Modernidade é marcada pela ênfase nas adaptações curriculares, a qual passa para as flexibilizações curriculares na Contemporaneidade. De acordo com a autora, isso pode ser relacionado à “passagem de uma sociedade disciplinar, voltada para a constituição de *sujeitos dóceis*, para uma sociedade de controle, onde o foco é a constituição de *sujeitos flexíveis*” (SCHERER, 2015, p. 135). No contexto do século XX, o currículo da educação de surdos permitia a condução de um comportamento linguístico de surdos demarcado e estabelecido, primeiro, por aptidão atribuída e, mais tarde, por testes de inteligência ou audiométricos. Mais tarde, os testes adquirem um caráter linguístico e observatório do desempenho do aluno por um período de tempo, considerando não apenas limitações, mas também possibilidades dos alunos frente a um conjunto de habilidades possíveis de serem linguisticamente conduzidas. Vê-se, portanto, o desejo de produzir uma conduta linguística flexível às possibilidades de ser conduzida.

A maneira como o governo linguístico em educação de surdos foi esquadrihado nos espaços e tempos escolares no contexto do século XX sofreu transformações que exigiam a ampliação dos recursos humanos para esse trabalho. Assim, se tornou necessário oportunizar a formação de professores capazes de realizar uma condução do comportamento linguístico de surdos em seu processo de escolarização. Na seção seguinte, demonstro como a formação desses professores para surdos, naquele século, operou como forma de otimizar as práticas de condução das condutas relacionadas aos usos da língua nesse contexto.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O GOVERNAMENTO LINGUÍSTICO

No Brasil, a formação de professores remonta ao século XIX, após a independência do País, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras. De acordo com Dermeval Saviani (2009), a Lei exigia que professores se instruissem no método de ensino mútuo. De lá para cá, o autor distingue a formação de professores no Brasil em seis períodos: (1) os ensaios intermitentes de formação de professores, entre 1827 e 1890; (2) o estabelecimento e a expansão do padrão das Escolas Normais, entre 1890 e 1932; (3) a organização dos Institutos de Educação, entre 1932 e 1939; (4) a organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação do modelo das Escolas Normais, entre 1939 e 1971; (5) a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério, entre 1971 e 1996; e (6) o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia, entre 1996 e 2006 (SAVIANI, 2009).

A história da educação de surdos, para além das fronteiras nacionais, tem seu início marcado pelo trabalho de preceptores religiosos. Na medida em que adquire contornos institucionais e reabilitadores, a função de educador de surdos passa a ser assumida principalmente por médicos. No contexto brasileiro, a preocupação com a formação de professores da educação de surdos aparece em 1874, com a tradução brasileira do *Guia para os professores primarios comecem a instrução dos surdos-mudos*, de autoria do francês J. J. Vallade Gabel e originalmente publicada em 1863. O Guia, que foi publicado por ordem do Governo francês e adotado nas escolas primárias por deliberação do Ministro da Instrução Pública francesa, propunha que professores primários passassem a educar surdos fora dos horários destinados à educação de alunos ouvintes. Entendo a emergência dessa formação como uma condição para a ampliação e a otimização das práticas de governo linguístico executadas na história da educação de surdos.

Para formar professores para o trabalho educativo com surdos, entretanto, seria necessário um aparato de saberes que ultrapassem o fazer pedagógico. Alocada no campo da Educação Especial, cujo histórico é caracterizado pela soma de saberes clínicos aos saberes pedagógicos, a educação de surdos careceria de professores habilitados a conduzir a conduta linguística dos surdos em uma perspectiva reabilitadora. O currículo da formação de professores para surdos, portanto, precisaria obedecer uma organização que levasse em consideração o conhecimento da natureza da audição e reconhecimento da composição de um sujeito caracterizado como anormal e deficitário em relação a esse sentido. Nos excertos do quadro a seguir, exponho como essa organização foi se constituindo no contexto brasileiro do século XX.

Quadro 15 – Cursos de formação de professores de surdos

Com auxílio da benevola e inteligente directoria do Instituto Central do Povo e com o apoio franco e competente do dr. Belfort Duarte, posso anunciar a todos os que desejam dedicar-se á educação e instrucção dos surdos-mudos, o seguinte:

Curso normal para a preparação de professores de surdos-mudos

1ª cadeira: Aulas de anatomia, physiologia e acustica da palavra.

2ª cadeira: Aulas de psychologia, especialmente de surdos-mudos.

3ª cadeira: Aulas de pedagogia especial de surdos-mudos.

[...]

A' imitação do Instituto de Surdos-Mudos de Paris, o Instituto Central do Povo pretende montar um Laboratório da Palavra, que servirá á cadeira de Anatomia, Physiologia e Acustica da Palavra.

(Ephphatha, v. 1, n. 1, 1914, p. 4-5)

MOVIMENTO DE EXTENSÃO

[...]

Sentiu-se desde esse momento que uma oportunidade se offerecia de crear em diversos pontos, centros de instrucção aos surdos. Essa ocasião foi aproveitada pelo redactor-chefe desta Revista, para estabelecer “Cursos de Correspondencia” com o fim de guiar os professores que em logares longinquos podem, desde já, iniciar o ensino aos surdos que lhes apparecerem.

[...]

Os Cursos de Correspondencia pódem preparar optimos professores de surdos, pelo methodo dactylogico.

(Ephphatha, v. 1, n. 7, 1915, p. 49-50)

CURSO NORMAL

A primeira das providências adotadas no projeto, a instituição do Curso Normal, destina-se a habilitar professores na didática especial de surdos mudos, e será não só de grande utilidade para o ensino ministrado no Instituto como contribuirá valiosamente para o desenvolvimento deste ramo do ensino especial no país. Só por meio dessa medida abandonaremos o empirismo da escolha dos auxiliares mediante a simples frequência das aulas, e passaremos a adotar o processo racional utilizado em outros países do nosso próprio continente, como os Estados Unidos, a Argentina e o Uruguai, onde funcionam há muitos anos cursos de formação de professores de surdos mudos.

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

(O Instituto Nacional de Surdos-Mudos - Reportagem de Adalberto Ribeiro, 1942, p. 12-13)

A Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro já diplomou 500 professôres que são os responsáveis pelo trabalho que se leva a efeito nos Centros e Unidades de Educação e Assistência e prepará, ainda, mais 100 professôras, em ritmo acelerado, por intermédio de seus Cursos Normal Rural e de Especialização, ora com funcionamento no INES.

Em 1960, fará a mesma Campanha funcionar, nos Centros Regionais de Coordenação e Unidades de Educação e Assistência, Cursos de Regentes de Ensino Especializado, com matrícula para cêrca de 50 alunos para os cursos de cada Centro ou Unidade, perfazendo um total de 300 regentes de ensino especializado que deverão entrar em atividade no corrente ano. Tal medida faz parte do planejamento para o preparo de cêrca de 4.500 mestras de que carece a Nação para atender as exigências dessa modalidade de ensino emendativo, de modo a integrar em nossa sociedade os mudos acima referidos, dentro dos modernos processos pedagógicos, ensinando aos mesmos a leitura visual da fala, bem como ensinando-os a falar corretamente por aqueles mesmos processos específicos. Além de dar-lhes essa oportunidade, a CESB lhes possibilitará a aquisição de cultura semelhante à dos que ouvem, uma vez que a maior aspiração do mudo é a igualdade social pela emissão de palavras idênticas às nossas e compreensão da fala pela leitura visual da mesma.

(Anais da 1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos, 1959, p. 211-212)

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA
SERVIÇO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Rosa Abi-Ramia Haddock Lobo
Chefe do S. E. E.
Geraldo Cavalcanti de Albuquerque
Professor do Curso

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DEFICIENTES DA AUDIÇÃO

Apostilha nº 2

PROBLEMAS DE ORGANIZAÇÃO

Como vimos na nossa primeira apostilha, no ensino de deficientes da audição e da linguagem, vulgarmente, e mesmo erroneamente, chamados de surdos-mudos, cinco aspectos temos a considerar:

- 1 – classificação
- 2 – em que consiste nosso ensino; que abordamos na apostilha anterior;
- 3 – problemas de organização; que será o assunto desta apostilha;
- 4 – programa de ensino especial;
- 5 – a metodologia do ensino especial; que serão assuntos das próximas apostilhas.

Como problema principal de organização, temos a questão da organização do curso.

Sendo assim, o ensino de deficiente da audição e da linguagem, um ensino especial, têm êles que estudar questões que as crianças que ouvem não precisam, pois, ou aprendem naturalmente pela audição ou prescindem delas. Estas questões são: a linguagem, a fala, a leitura e o treino auditivo, para os que possuem resíduos. Assim sendo, o ensino ao deficiente da audição tem que ser organizado, levando-se em consideração êstes fatores [...]

(Curso de Formação de Professôres de Deficientes da Audição e da Fala, 1970, p. 6)

RECICLAGEM DE PROFESSORES

Visando proporcionar aos professores condições de atualização para melhor desempenho de suas funções didáticas, a reciclagem dos professores será feita às terças e quintas feiras, alternando com o horário destinado à Educação Física dos alunos, nos quais serão realizados:

- cursos
- palestras

- grupo de estudo com dinâmica de grupo
- filmes, etc...
- visitas
- estágios

(Plano Anual de Atividades Pedagógicas, 1979, p. 9)

Fonte: extraído do material.

Como é possível observar, com base no material analisado, no início do século XX, a oferta de um curso de formação de professores de surdos aconteceu mediante esforços do Instituto Central do Povo, embora não tenha encontrado registros de que esse curso tenha se concretizado. De acordo com Geise Freitas (2016), ainda no século XIX, um primeiro curso normal de professores para surdos-mudos havia sido planejado pelo diretor Tobias Leite. Entretanto, devido à falta de alunos, o diretor “não conseguiu levar a cabo suas intenções de formar professores especializados no ensino dos surdos-mudos por meio da palavra articulada durante sua gestão” (FREITAS, 2016, p. 61). Também no início do século XX, de iniciativa do Instituto Central do Povo, houve a oferta de cursos por correspondência que formassem professores de surdos pelo método datilológico. Também não encontrei evidências da concretização desse curso, embora seja curioso que sua idealização fosse orientada pelo método da datilologia, em um período no qual as decisões tomadas durante o Congresso de Milão permaneciam em voga. Embora a datilologia fosse usada como uma forma de acesso à escrita da língua falada, sua execução se dava pelo uso das mãos a partir do alfabeto manual, o que tem estreita proximidade com alguns aspectos fonológicos da língua de sinais, como por exemplo as configurações de mão.

Na década de 1940, com o intenso trabalho de modernização do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, outro plano de Curso Normal foi apresentado. Também inspirado em modelos internacionais, a intenção era possibilitar um aumento de profissionais capacitados para o trabalho com surdos, de modo que pudessem atuar não só no Instituto, como também em outras instituições espalhadas pelo País. No entanto, é na década 1950 que esses esforços se concretizam no Brasil, com a criação do Curso Normal de Professores no Ensino de Deficientes Auditivos e dos Cursos de Especialização oferecidos pelo Instituto (FREITAS, 2016). Nos Anais da 1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos, no final daquela década, consta dados numéricos dessas formações a partir da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, assim como também a pretensão de, a partir de 1960, ampliar a formação para outras regiões do Brasil. Como consta no documento, apenas essa ampliação da formação de professores de

surdos permitiria a aquisição de cultura semelhante a dos ouvintes por meio da emissão de palavras, habilidade descrita como aspirada pelos surdos, tratados como mudos.

Então, com a Campanha de peso ministerial e a crescente formação de professores de surdos, observa-se um processo de descentralização da educação de surdos no Brasil. Segundo Ednalva Rodrigues e Cláudia Gontijo (2017), as orientações do ensino especializado feitas pelo Instituto sugeriu que a educação de surdos, pelo País, poderia acontecer em escolas comuns. Conforme as autoras, essa “orientação teve grande influência na organização de classes especiais para surdos, anexas às escolas comuns [...] em muitos estados brasileiros” (RODRIGUES; GONTIJO, 2017, p. 237). Já na década de 1970, o curso de Formação de Professores Deficientes da Audição, mantido pela Secretaria de Educação e Cultura, apresentava características em sua estrutura que são semelhantes às dos cursos da década de 1950. Apesar disso, importa destacar que o curso apresentava o surdo na figura do *deficiente da linguagem*, mobilizando a importância da formação de um professor especializado no ensino especial. De acordo com Freitas (2016), a formação de professores de surdos, privilegiando uma visão clínico-pedagógica, instrumentalizava o professor para desempenhar a tarefa de integrar o surdo à sociedade através do ensino da fala e uma série de outras técnicas específicas de reabilitação.

Com a proximidade da década de 1980, a formação de professores de surdos passa a compor outros delineamentos e aparece também na graduação em Educação Especial. Quanto aos professores que já tinham passado por alguma das formações anteriores e que atuavam no Instituto, vê-se a preocupação de continuidade dessa formação a partir da prática de *reciclagem de professores* como uma formação continuada. Essa década marca a emergência de ideias de caráter bilíngue na educação de surdos e também discussões sobre cultura dos surdos, sobretudo a partir da Educação Especial. À reciclagem, possibilitada por cursos, palestras, grupo de estudos e outras atividades mencionadas no Plano Anual de Atividades Pedagógicas do Instituto, é possível atribuir a abertura para outros modos linguísticos de ser surdo, os quais a educação de surdos brasileira comeria a considerar.

Entendo as ações de formação de professores de surdos como uma proliferação da prática de governo linguístico em educação de surdos pelo território nacional. O governo linguístico, ainda que sua execução possa ser facilmente pensada para qualquer outro contexto social, abarca uma dimensão muito específica no âmbito da experiência da surdez. A condução da conduta relacionada aos usos da língua pelos surdos exige um aparato de técnicas e a mobilização de um conjunto de saberes muito específicos. Para que seja possível de ser realizada em larga escala no território de proporções continentais, mas também em

qualquer outro país, tal condução implica a produção de uma *expertise*. É nesse sentido que, Vieira-Machado (2012) relaciona o professor de surdos à figura foucaultiana do *intelectual específico*. O lugar de intelectual específico que atribui ao professor de surdos, segundo a autora, é uma possibilidade quando a educação de surdos vem “ganhando contornos acadêmicos consideravelmente fortes com o conjunto de saberes que se formam ao redor das práticas que constituem esse campo teórico” (VEIRA-MACHADO, 2012, p. 106-107).

No que tange à *expertise* do professor de surdos, ela está relacionada a um conjunto de práticas pedagógicas possíveis de serem observadas nos documentos. É interessante observar como tais práticas, embora mudem suas técnicas, mantêm suas finalidades no contexto brasileiro do século XX: a produção de uma subjetividade governável e conveniente ao Estado, mas não exclusivamente a ele. Essa subjetividade almejada, tendo sua produção como uma finalidade das práticas pedagógicas da educação de surdos, é conveniente à atitude de um tempo, que aqui mescla elementos da Modernidade e da Contemporaneidade. Na seção seguinte, passo a descrever a caracterização dessas práticas, tendo o governo linguístico como um operador analítico.

3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE GOVERNAMENTO LINGUÍSTICO

As práticas pedagógicas, de acordo com Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2014), ocupam certa centralidade nas formas de condução das condutas na Modernidade e possuem relevância nos modos de condução contemporâneos. Para os autores, é preciso reconhecer que “as práticas pedagógicas são, fundamentalmente, práticas de governo (de condução da conduta própria e dos outros) e que, desde o século XVI pelo menos, essas práticas têm ocupado um lugar central nos processos de governo da população” (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2014, p. 53). Na educação de surdos, percebo que as práticas pedagógicas constituem o motor do governo linguístico. Se o currículo e a formação de professores, de algum modo, compreendem estratégias para o exercício desse governo, as práticas pedagógicas são a sua própria execução; são elas que agem diretamente na condução da conduta e possibilitam a transformação do indivíduo e a produção de uma subjetividade.

No que concerne à educação de surdos no contexto brasileiro do século XX, as práticas pedagógicas, lidas pelo governo linguístico, foram orientadas por uma diversidade de métodos de ensino. Esses métodos eram, muitas vezes, utilizados em detrimento de outros e, em alguns momentos, coexistiam como alternativa que desse conta do trabalho com diferentes

aptidões atribuídas aos escolares surdos. No quadro que segue, destaco excertos do material que evidenciam como a orientação das práticas pedagógicas de governo linguístico em educação de surdos se constituíram no contexto do século XX.

Quadro 16 – Como educar surdos

Os methodos presentemente mais apurados e que contam maior numero de adeptos são o oral e o dactylogico.

Não ha hoje quem seriamente duvide de que qualquer destes methodos produzam resultados brilhantes.

A grande questão, que ainda hoje permanece discutida e sem accôrdo visivel, é a de saber qual numero de creanças surdas que podem aprender pelo methodo oral.

Uns professores dizem que, dadas as condições normaes para a educação, toda creança surda-muda póde aprender pelo methodo oral. Outros, porém, não aceitam esta proposição geral.

Em vez de *toda*, dizem: *nem toda*.

Aqueles são conhecidos como oralistas e estes como partidarios do systema combinado.

[...]

Conservando-a, pois, damos a seguir a lista dos methodos que até hoje ainda são praticados e defendidos:

- 1) methodo oral puro,
- 2) methodo oral,
- 3) methodo mimico,
- 4) methodo escripto
- 5) methodo dactylogico,
- 6) methodo auricular,
- 7) methodo mixto.

(Ephphatha, v. 1, n. 2, 1915, p. 11-12)

Entendemos que o regulamento, como toda lei bem feita, não deverá entrar em definição, procurando dizer que o methodo oral é isto e que o methodo escripto é aquillo.

Todo professor de surdos sabe que o methodo oral é sempre um, embora sua applicação varie de professor a professor, de nação a nação e de tempos em tempos.

[...]

O mesmo que se diz do methodo oral póde dizer-se do escripto, cujo verdadeiro fundador foi Valade-Gabel. Este methodo tem sido grandemente aperfeiçoado na Inglaterra, Escossia e Estados Unidos, por meio do alfabeto-manual.

Em Endinburgh, Escossia; Belfast, Irlanda e Rochester, N. Y., Estados Unidos, o methodo escripto, ás vezes denominado dactylogico, tem assumido proporções verdadeiramente assombrosas. Os seus resultados começam a revolucionar todo o systema instructivo dos surdos-mudos e a sua influencia já se faz sentir ameaçadora dentro da propria Allemanha.

(Ephphatha, v. 1, n. 4, 1915, p. 28)

As dificuldades que apresenta o metodo oral para os alunos que, apesar de inteligentes, não possuam idade favoravel ou aptidões especiais reveladas nas provas seleccionadoras, fazem-nos preferir o metodo escrito para esses a que se não possa aplicar com absoluta segurança de exito o ensino da linguagem articulada.

Adotamos, com isso, o preceito da pedagogia moderna da adaptação do metodo ao aluno e da maxima elasticidade na organização dos programas.

(Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo, 1934, p. 11)

Quanto aos métodos de ensino, conforme declarei anteriormente, vimos adotando no curso fundamental os que se acham mais em voga em outros países, por fornecerem resultados mais perfeitos, tanto que foram mantidos no plano de reorganização do ensino incluindo no projeto do regimento.

Aplicamos o método oral, que consiste no ensino da linguagem articulada e leitura labial, aos alunos admitidos de 7 a 9 anos de idade ou que possuam aptidão para receber esse ensino, como acontece com o semi-mudos. Utilizamos do método auditivo para os alunos cujos resíduos de audição sejam bastante extensos para que possam aprender a falar por intermédio do próprio ouvido, incluindo-se entre estes os chamados semi-surdos ou duros de ouvido.

Sem dúvida, seria o ideal se nos pudéssemos cingir a esses dois processos de ensino. E' preciso não esquecer, porém, que o nosso Instituto é o único estabelecimento oficial, no gênero, em todo o território nacional. Nessas condições, não é possível estabelecer um critério muito inflexível para a aceitação dos candidatos que, vindos de todos os pontos do país, aqui procuram a instrução de que carecem. Valemo-nos, assim, para os que ultrapassaram a idade favorável à aprendizagem da linguagem falada, do método escrito, por meio da leitura global ou silenciosa, evitando tanto quanto possível os sinais digitais. O ensino da linguagem escrita tem se constituído um grander recurso para o Instituto, pois seus resultados tem sido extremamente compensadores.

(O Instituto Nacional de Surdos-Mudos - Reportagem de Adalberto Ribeiro, 1942, p. 11)

O “ensino oral”, a escola mais avançada da educação dos surdos-mudos, é uma realidade. É o método mais simples e eficaz para ensinar o aluno a compreender a linguagem escrita e manifestar o pensamento.

O “ensino fundamental” é ministrado em classes de “ensino auditivo” e em classes de “linguagem articulada”.

Foi introduzido pela atual administração, com melhores resultados, o “método de projetos”, que permite aos alunos que o adestramento adquirido na prática dos trabalhos manuais seja, diretamente, aplicado à aprendizagem da língua. Essa método foi ensaiado e tem sido aplicado pela atual direção do INSTITUTO, e vem dando grande rendimento no vocabulário dos alunos iniciantes.

(Revista do I.N.S.M, 1949, p. 10-11)

O método de ensino adotado nas escolas de surdos, de vários países, inclusive no Brasil (INES), é o método oral; seus processos — que se intitulam: treinamento da compreensão da fala (1), ensino da mecânica da fala (2) e treinamento áudio-visual (3) — alcançam os deficientes da audição e da fala, situados em qualquer uma das posições previstas na classificação citada.

Assim, o profundamente surdo, isto é, o que tem uma perda auditiva correspondente ao intervalo de 70 a 100 decibéis, receberá o ensino oral através do treinamento da compreensão da fala e da mecânica da fala; o de audição parcial, isto é, o que se situa no intervalo da perda de 40 a 70 decibéis, bem como o de audição difícil (“hard of hearing”), isto é, o que se situa no intervalo de perda de 20 a 40 decibéis, receberá o ensino oral pelo treinamento áudio-visual.

(Manual de Educação da Criança Surda, 1961, p. 12)

2.3.2 – Classes Laboratoriais

São classes nas quais se desenvolvem metodologias diversas, para confronto de avaliações de rendimento da aprendizagem do DA. Envolvem pesquisas e experimentações com validade do método e seus processos em relação à clientela.

(Plano Anual de Atividades Pedagógicas, 1979, p. 12)

Algumas crianças que já frequentaram o Jardim de Infância, mas continuam pobres de experiências, como as que vão à Escola pela primeira vez, necessitam de um período de adaptação ao novo ambiente

denominado – **PERÍODO PREPARATÓRIO** – no qual serão preparadas para viver em grupo e adquirir habilidades, hábitos e atitudes favoráveis à aprendizagem.

Esse período objetiva uma boa educação psicomotora que desenvolve uma série de habilidades que põem a criança em prontidão para o início das técnicas formais da leitura e da escrita. A fim de garantir a eficiência do seu trabalho, o professor, antes de iniciar a programação proposta para esse período, deve empenhar-se cuidadosamente, na grande tarefa de conhecer cada aluno para saber o que mais lhe convém, já que nessa idade, a criança precisa muito de atenção, atitudes de segurança, domínio de si mesmo e do carinho necessário para o desenvolvimento de suas experiências.

(Proposta Curricular, 1985, p. 4)

A importância e a complexidade da linguagem como meio de comunicação levam todos aqueles que se preocupam com os deficientes auditivos a uma constante busca para a aquisição de conhecimentos, procurando encurtar a distância entre ouvintes e surdos.

Estes, demonstrando a necessidade inerente ao ser humano de comunicar-se (o homem ser social), de desenvolveram uma linguagem particular, de sinais expressos pelas mãos.

Este manual tem por finalidade levar aos colegas a linguagem de sinais utilizada pelos deficientes auditivos do Instituto Nacional de Educação de Surdos, considerando-a aquisição fundamental à paciente tarefa de integrar os surdos aos ouvintes. Em sua elaboração, tivemos como preocupação primeira o português sinalizado, que serve de apoio para o alcance de uma linguagem correta, estruturada através de sinais.

É nosso desejo que este manual seja ampliado, distribuído e amplamente usado, ficando para nós a certeza de que nossos irmãos surdos terão um mundo melhor, pois desejamos com esse trabalho, promover a compreensão mútua, o desenvolvimento educacional, afetivo e social.

(Linguagem de Sinais - “As mãos também falam”, 1989, p. 4)

Fonte: extraído do material.

Há menção a uma variedade de métodos que orientavam as práticas pedagógicas em educação de surdos no início do século XX: método oral puro, método oral, método mímico, método escrito, método datilológico, método auricular e método misto. Destes, destacam-se o oral e o datilológico como os mais usados na época. É interessante observar a permanência dos métodos datilológico, mímico e misto em um período em que as orientações que prevaleciam recomendavam o abandono da comunicação por sinais no trabalho educacional com surdos. Também é curioso perceber a menção de que o método escrito era aperfeiçoado com o uso do alfabeto manual e que, às vezes, era chamado de método datilológico. Ainda que a datilologia sirva para representar com as mãos a escrita da língua falada, quero destacar a presença do gesto nessa prática como um elemento que aproxima a língua de sinais de formas linguísticas de conduzir os surdos.

Na década de 1930, os métodos de ensino são reduzidos, mas não é deixada de lado a pretensa ampliação metodológica que dê conta das diferentes aptidões dos surdos ao manter a possibilidade destes realizarem sua educação seja pelo método oral, seja pelo método escrito. Observa-se um destaque à adaptação do método ao aluno, o que otimiza o seu governo linguístico. Na década de 1940, entretanto, fica explícita a tentativa de se evitar o uso dos *sinais*

digitais nas práticas desempenhadas a partir do método escrito. No final dessa mesma década, vê-se uma elaboração de um *método de projetos* que parece fazer uso da prática de trabalhos manuais no Instituto para o aprendizado da língua e como um ampliador de vocabulário aos surdos recém ingressos no processo de escolarização.

Na metade do século XX, os diferentes métodos para o ensino de surdos parecem reduzidos ao método oral, mas se desdobram em três *processos*, os quais se adequam a cada uma das condições audiométricas pelas quais os alunos surdos são classificados no período. Surdos profundos passam a receber o ensino oral por meio do *treinamento da compreensão da fala* e do *ensino da mecânica da fala*, enquanto que os parcialmente surdos e os de audição difícil recebem esse ensino pelo *treinamento áudio-visual*. Com a aproximação da década de 1980, há um silenciamento do termo *método oral* nos documentos, embora as práticas de ensino da fala e estimulação auditiva permaneçam visíveis no material analisado. Dentre as possibilidades para o aluno, tratado agora por deficiente auditivo (DA), aparecem as classes laboratoriais como espaços para aplicação de novas metodologias, experimentações e pesquisas sobre a aprendizagem dos alunos. Isso sugere uma abertura para outras formas de conduzir a conduta linguística dos surdos e o retorno ao uso da língua de sinais na educação de surdos.

No decorrer da década de 1980, as práticas pedagógicas que tinham por finalidade o desenvolvimento da oralidade nos surdos não desaparecem. Contudo, as preocupações educativas para surdos passam a se centrar no desenvolvimento de habilidades que se tornem favoráveis à aprendizagem da leitura e da escrita, como a psicomotricidade e experiências relacionadas à segurança e ao conforto psicológico da criança surda. Ao final da mesma década, vê-se o desbloqueio do uso da língua de sinais como técnica para o governo linguístico na educação de surdos brasileiros. Daí a produção da cartilha *Linguagem de Sinais - “As mãos também falam”*, contendo um conjunto de ilustrações para o aprendizado de frases simples e sinais isolados da Libras. No documento, destaco a preocupação com a necessidade de comunicação, uma das finalidades do governo linguístico, e a menção de que a língua era usada pelos alunos do INES, o que significa uma mudança de concepção sobre o que era uma conduta linguística abjeta e que agora passa a ser uma *conduta aceitável*.

Para o desenvolvimento da conduta linguística almejada em surdos, isto é, para que surdos passassem a fazer uso da língua falada no País, uma prática pedagógica foi essencial no século XX: o ensino da língua escrita. Mais do que um sentido de alfabetização, o ensino da escrita, como já foi observado, consistiu em um método para que os surdos passassem a utilizar a língua nacional em sua modalidade escrita, sobretudo entre os considerados inaptos à fala. No

quadro que segue, destaco os excertos que evidenciam o ensino da escrita como uma prática pedagógica para a condução de uma conduta linguística almejada.

Quadro 17 – A condução pela língua escrita

Os surdos-mudos, afastados permanentemente da conversação fallada de seus semelhantes não encontram melhor meio de por si mesmos se instruirem e aperfeiçoarem na linguagem que aprenderam, do que a leitura.

(Ephphatha, v. 1, n. 1, 1914, p. 5)

O curso de linguagem oral foi frequentado por vinte e tres alunos, distribuídos pelos 1.º, 2.º e 4.º anos e por uma turma especial constituída por cinco alunos que, por circunstancias individuais, não se adaptaram inteiramente ao programa aprovado no começo do ano. Não obstante isso, os resultados foram animadores, a julgar pelas medias finais. Excetuados os cinco alunos da turma especial, dos dezoito alunos restantes, treze foram aprovados, o que equivale a 72,2% de aproveitamento nesse curso.

No curso de linguagem escrita os trabalhos decorreram tambem satisfatoriamente. Frequentaram o referido curso setenta e quatro alunos distribuídos pelas classes elementares, médias e adiantadas. Nas classes elementares a média de aproveitamento correspondeu a 84,5% e nas classes médias a 54,8%.

Quanto ás classes adiantadas tiveram a frequencia de vinte e nove alunos, tendo sido todos aprovados. [...] Pelo respectivo professor foi organisado um programa baseado na pratica e na experiencia de cinco de cinco anos de leitura global, que continuou a ser o metodo utilizado nestas classes com magnificos resultados.

(Actividades e documentos estatísticos do INSM, 1937, p. 10)

A quota de alfabetização, ou percentagem dos que sabem ler e escrever, é apenas de 4,47% para o conjunto dos surdos-mudos, de 5,38% para os homens e de 3,45% para as mulheres.

Provavelmente essas proporções ficariam sensivelmente reduzidas se fôssem excluídos do cálculo os indivíduos declarados erroneamente surdos-mudos, sendo apenas afetados por surdez adquirida.

Mesmos independentemente dessa retificação, vê-se que mais de 95% dos surdos-mudos são analfabetos.

Excluindo-se o grupo de idade de 0 a 9 anos, a quota de alfabetização dos surdos-mudos de idade conhecida sobe para 5,09%. Fica, ainda, da ordem de 95% a proporção dos analfabetos.

2. Extremamente baixa nas idades de 0 a 9 anos, onde não atinge 1%, a quota de alfabetização dos surdos-mudos aumenta um pouco com o subir da idade, aproximando-se de 5% no grupo de 20 a 29 anos e atingindo 8% no de 70 a 79; e cai, de novo, abaixo de 5% no grupo de idade de 80 anos a mais.

O aumento da quota de alfabetização, que se verifica na passagem das idades infantis para as adolescentes, provavelmente depende, na maior parte, da instrução ministrada aos surdos-mudos. Talvez em parte contribua êsse mesmo fator para os aumentos sucessivos; mas parece provável que êles dependam principalmente da inclusão, entre os declarados surdos-mudos, de indivíduos que ficaram surdos em idade já adulta, depois de ter aprendido a ler e escrever.

(Relatório do IBGE, 1948, p. 26-27)

Objetivos específicos

1. Emitir fonemas vogais, quando solicitado e, espontaneamente, em situações de vida familiar e/ou escolar.

2. Repetir e/ou emitir palavras e frases, espontaneamente, à proporção que adquire os conceitos lingüísticos, não devendo ser levadas em consideração as incorreções fonéticas.
3. Estudar e emitir os fonemas vogais.
4. Estudar e emitir cada fonema consoante, partindo daqueles que tiverem percepção e mais fácil emissão.
5. Estudar e emitir estruturas fonéticas.
6. Ler e escrever todo o vocabulário trabalhado em emissão.
7. Expressar-se oralmente, de maneira espontânea, utilizando, em situações novas, as aquisições obtidas em todas as áreas de seu desenvolvimento.

(Atividades e recursos pedagógicos para deficientes da audição, 1970, p. 223)

A audição, a fala e a leitura-escrita não podem ser consideradas como funções isoladas e autônomas e sim como pertencentes a um sistema, que é um sistema funcional da linguagem. Assim, para que a criança se expresse, adequadamente, através da palavra falada ou escrita é indispensável que passe por um processo de estimulação.

(Desenvolvimento de habilidades auditivas, 1970, p. 2)

PROGRAMA DE ENSINO DA INTERPRETAÇÃO DA LINGUAGEM

O programa do ensino da interpretação linguagem usada em livros, jornais, filmes, revistas, etc., como o próprio nome o diz, consiste em interpretar o texto escrito com significações compatíveis com a linguagem do aluno, ou por meio de dramatizações, processo dedutivo, frases com vivências, mímica de ação, mímica convencional ou por qualquer outro meio, a fim de que ele possa compreender o que está escrito.

(Curso de Formação de Professores de Deficientes da Audição e da Fala, 1970, p. 7)

Nas duas primeiras séries do Nível II, o professor deverá:

dar prioridade às atividades específicas de alfabetização, pois é nesta fase, aproximadamente entre 7 e 8 anos, que se processa a maturação mínima necessária às discriminações sensoriais – visual e motora – imprescindíveis à aprendizagem da leitura e da escrita.

envolver o aluno em experiências variadas e interessantes, tais como:

Atividades de Informação

excursionar
 observar e explorar
 experimentar
 conversar
 visão de aiapositivos e filmes
 manusear figuras
 leitura de plantas
 outras

Atividades de Organização

ordenar seqüências lógicas
 colecionar coisas
 relatar oralmente
 dramatizar
 escrever
 confeccionar plantas
 organizar exposições
 desenhar exposições
 desenhar
 elaborar cartazes, murais
 outras

(Plano Anual de Atividades Pedagógicas, 1980, p. 5)

Objetivo específico

Proporcionar ao aluno condições necessárias de “prontidão” para a **leitura**, permitindo-lhe a aprendizagem eficiente para o domínio da linguagem.

(Proposta curricular, 1985, p. 6)

Objetivo específico

Proporcionar ao aluno os recursos necessários ao desenvolvimento das **técnicas de escrita** desde a flexibilidade muscular das mãos ao contorno de símbolos e à reprodução (cópia) de vocábulo.

(Proposta curricular, 1985, p. 10)

Fonte: extraído do material.

A modalidade escrita da língua aparece como uma alternativa ao desenvolvimento da linguagem em surdos no início do século XX. Entretanto, essa prática pedagógica não pode ser assumida como inédita na história da educação de surdos. Para além da experiência da surdez, de acordo com Betina Schuler (2017), a escrita se constituiu como uma prática que produz modos de existência e atravessa a condução das condutas escolares. A autora escreve que, no “Brasil, desde o processo de colonização, a escrita esteve fortemente associada à domesticação do pensamento. Desde esse período, buscava-se destribalizar a língua para produzir certa consistência e uma unidade colonizada e evangelizada” (SCHULER, 2017, p. 234).

Enquanto método silencioso, em contraposição ao método oral, a escrita parecia ser uma eficiente forma de condução da conduta linguística dos surdos. Como fica destacado no relatório estatístico do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de 1937, o número de alunos que frequentava o curso de linguagem escrita era quase o dobro dos que frequentavam o de linguagem oral e sua média de aproveitamento é descrita como maior. Vale reiterar que a divisão da educação de surdos, no Brasil, em dois cursos, de linguagem oral e de linguagem escrita, foi uma incorporação curricular que marcou a década de 1930, possibilitando um

eficiente governo linguístico dos surdos e um aumento de condutas linguísticas almejadas no País.

No relatório censitário publicado pelo IBGE no final da década de 1940, entretanto, o número de surdos caracterizados como alfabetizados é apontado como extremamente baixo. O relatório destaca que esse número sofre um aumento de cerca de 5% em surdos na faixa etária dos 20 anos, e de 8% na faixa etária dos 70 anos. O primeiro aumento é atribuído à escolarização de surdos, evidenciando um promissor resultado das práticas de governo linguístico de surdos nos últimos anos. Quanto ao segundo, o relatório infere a possibilidade de pessoas com surdez adquirida ao decorrer do envelhecimento terem sido, equivocadamente, somadas ao número de surdos-mudos. Nesse contexto, observo que o relatório faz distinção entre *surdos-mudos* e *surdos*, sendo os primeiros aqueles que não fazem uso da língua falada. Como o relatório se refere, o tempo todo, aos surdos-mudos, é possível considerar que surdos oralizados não estivessem incluídos nos dados estatísticos apresentados. Para fins de governo da população, em um território nacional, o saber estatístico sobre os surdos não usuários da língua falada no País é de grande utilidade, pois a partir disso, é possível criar estratégias de governo que deem conta de alcançar esses sujeitos.

A partir da década de 1970, a escrita aparece diluída às práticas de oralização. Nesse período, em educação de surdos, fortalece-se a ideia de que a audição, a fala, a leitura e a escrita se constituem imanentemente, formando um sistema funcional da linguagem. Deste modo, todos precisariam ser estimulados na mesma medida para que se alcance, nos surdos, o desenvolvimento de uma conduta linguística almejada. Apesar disso, proliferam-se práticas que possibilitem ao surdo interpretar a escrita a partir de recursos compatíveis a sua linguagem. Assim, para a compreensão do escrito, fica permitido o uso, dentre outros, da *mímica convencional*, o que permite inferir uma abertura para outras formas de conduzir a conduta linguística.

Na década de 1980, as práticas pedagógicas de desenvolvimento da habilidade escrita parecem ser fortalecidas pela centralidade da alfabetização na educação de surdos. Ainda que as práticas de oralização permaneçam nesse período, há uma preocupação com as condições particulares de linguagem do aluno surdo, de modo que as práticas de alfabetização passam a explorar o desenvolvimento de experiências que não se limitam à língua escrita ou falada. Sobre a essa não limitação, é interessante observar no material que, no decorrer do século XX, o gesto (como uma referência à língua de sinais) aparece constantemente como um elemento, ainda que indesejado, da educação de surdos. Na condição de linguagem mímica, alfabeto manual, datilologia, sinais manuais, sinais digitais, dentre outros, a língua de sinais é constantemente

mencionada nos documentos, às vezes como prática pedagógica, às vezes como conduta linguística abjeta, mas também como meio de comunicação. Explicito isso no quadro que segue.

Quadro 18 – A presença do gesto no século XX

O dr. Brazil Silvado Junior, terminou a sua conferencia, fazendo brilhante peroração, pedindo o concurso de todos os cidadãos, em prol da educação dos surdos-mudos que são innumerous em nossa patria, sendo distribuida na mesma occasião a revista “Ephphatha”, publicada pela Associação Brasileira de Surdos-Mudos, e cartões dactylogolicos com o alphabeto usado entre os surdos-mudos. (Ephphatha, v. 1, n. 4, 1915, p. 32)

Associação Brasileira de Surdos-Mudos

Merece que destaquemos do Noticiario e transportemos para os Editoriaes a noticia e os commentarios a fazer sobre a sessão solenne de posse da nova directoria.

[...]

Em seguida foi dada a palavra ao sr. J. Brazil Silvado Junior que disse mais ou menos o seguinte, pela linguagem mimica: [...]

Em seguida a este discurso, fez-se attender o sr. H. C. Tucker, cujas palavras serao resumidas em outro lugar desta revista. Serviu de interprete o dr. Silvado.

O sr. Manoel Soares de Souza, ao deixar a presidencia, pela mimica disse em resumo o seguinte: “Meus amigos. Lembremo-nos do que eramos antes de maio de 1913. Não tinhamos um ponto de reunião, senão nos cafés, onde se encontravam alguns surdos-mudos, ás noites, para palestra.

Sahindo do Instituto, iam os surdos-mudos para o mundo, uns para o norte, outros para o centro, outros para o sul do Brazil.

[...]

O sr. Francisco Vicente Soares, obteve permissão para falar e disse, tambem em linguagem mimica, mais ou menos, o seguinte:

“Eu apreciei muito o discurso do sr. Tucker.

Eu approvo muito o que elle disse. Eu digo ainda mais: a instrucção intellectual é uma grande necessidade dos nossos surdos.

[...]

Falou em seguida o consocio, sr. Francisco de Avila que, por signaes, disse, em resumo:

“Esta Associação, nós muito estimamos

Ella é como uma arvore que plantámos em maio de 1913. A semente pegou, espalharam-se as raizes, fortificou-se o tronco e a arvore tornou-se frondosa. Nós surdos-mudos eramos como passaros isolados, batidos pelas chuvas e queimados pelo sol, apedrejados pelos garotos e cheios de lama e miseraveis.

(Ephphatha, v. 1, n. 6, 1915, p. 42-45)

Alguns partidarios do methodo oral, fortemente atacados pelos seus adversarios mimicos, recuaram para o que se veio a denominar, o methodo oral puro. Neste se procurou relegar a um plano muito baixo a escripta graphica e a dactylogia.

P. Fornari, um dos mais conspicuos representantes deste ultimo methodo, no seu livro “Il Sordomuto e la sua Instruzione”, no capitulo em que trata da escripta graphica e da digital, dizia ainda em 1897: “Mas, antes que se ensine ao surdo-mudo a escripta, devemos esperar que elle se encontre nas mesmas, ou quasi nas mesmas condições que os ouvintes, isto é, que elle já tinha bem estabelecidos todos os phonemas da lingua materna, de modo que a ligação entre signal graphico e o optico (o A. refere-se á leitura labial) se faça immediatamente.”

Referindo-se á dactylogia, diz o mesmo Autor:

“Mas, a dactylogogia tem as mesmas vantagens e defeitos que a escripta. Um seu particular caracteristico é ser demasiado facil, de modo que, uma vez aprendida, o surdo abandonaria a linguagem falada.

Por este motivo, a aprendizagem do alfabeto digital deve ser abandonado durante o curso na escola e relegado para o fim deste — na ultima semana ou no ultimo dia — porque ella lhe póde ser util e até vantajosa na vida pratica.”

(Ephphatha, v. 1, n. 7, 1915, p. 50)

No intuito de auxiliar o ensino da linguagem habitual, tão util ao surdo, foi baixada uma portaria, recomendando a todos os funcionarios do Instituto que usassem sempre a linguagem falada ou escrita nas suas comunicações diarias com os alunos. Seria, aliás, de toda a conveniencia que nenhum empregado fosse admitido no estabelecimento, sem que soubesse ler e escrever corretamente.

(Actividades e documentos estatísticos do INSM, 1937, p. 11)

O surdo-mudo conhecedor da linguagem escrita tem possibilidade de exteriorizar o seu pensamento e compreender as outras pessoas, o que não acontece com os surdos-mudos conhecedores da mímica, só compreensivel aos iniciados em sua complicada interpretação. A linguagem escrita abre aos surdos-mudos novos horizontes em suas relações sociais.

(O Instituto Nacional de Surdos-Mudos - Reportagem de Adalberto Ribeiro, 1942, p. 15)

A linguagem, além de ser reveladora máxima do pensamento humano, é também a condição mais importante do progresso intelectual. Daí o fato de os surdos não fazerem rápido progresso intelectual senão a partir do momento em que aprendem a linguagem mímica ou oral; a inteligência de qualquer criança, para desenvolver, não pode dispensar o concurso da educação.

(Compêndio de Educação da Criança Surdo-Muda, 1958, p. 52-53)

E agora, o caso dos surdos-mudos, criaturas que não alcançaram o benefício do aprendizado da fala, nem puderam ser alfabetizadas, mas se acham integradas na sociedade, é preciso que nas associações assistenciais não falem intérpretes para os caso que se tornarem necessários

Temos sido, nós os professores especializados, frequentemente convidados a comparecer nas delegacias, nas Juntas de Conciliação do Trabalho, no Juizado de menores e em muitos outros lugares, para traduzir o que expressam, unicamente, pelos gestos, os surdos em questão.

(Anais da 1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos, 1959, p. 161)

Sòmente por volta do século XVIII foi inventado o alfabeto manual, processo que representa o alfabeto comum, através de diversas posições dos dedos, permitindo ao deficiente da audição formar vocábulos, frases e manter uma conversação. Pela primeira vez na História, os surdos-mudos já se podiam comunicar com os seus semelhantes, embora não pronunciassem uma só palavra, o que aconteceria mais tarde.

[...]

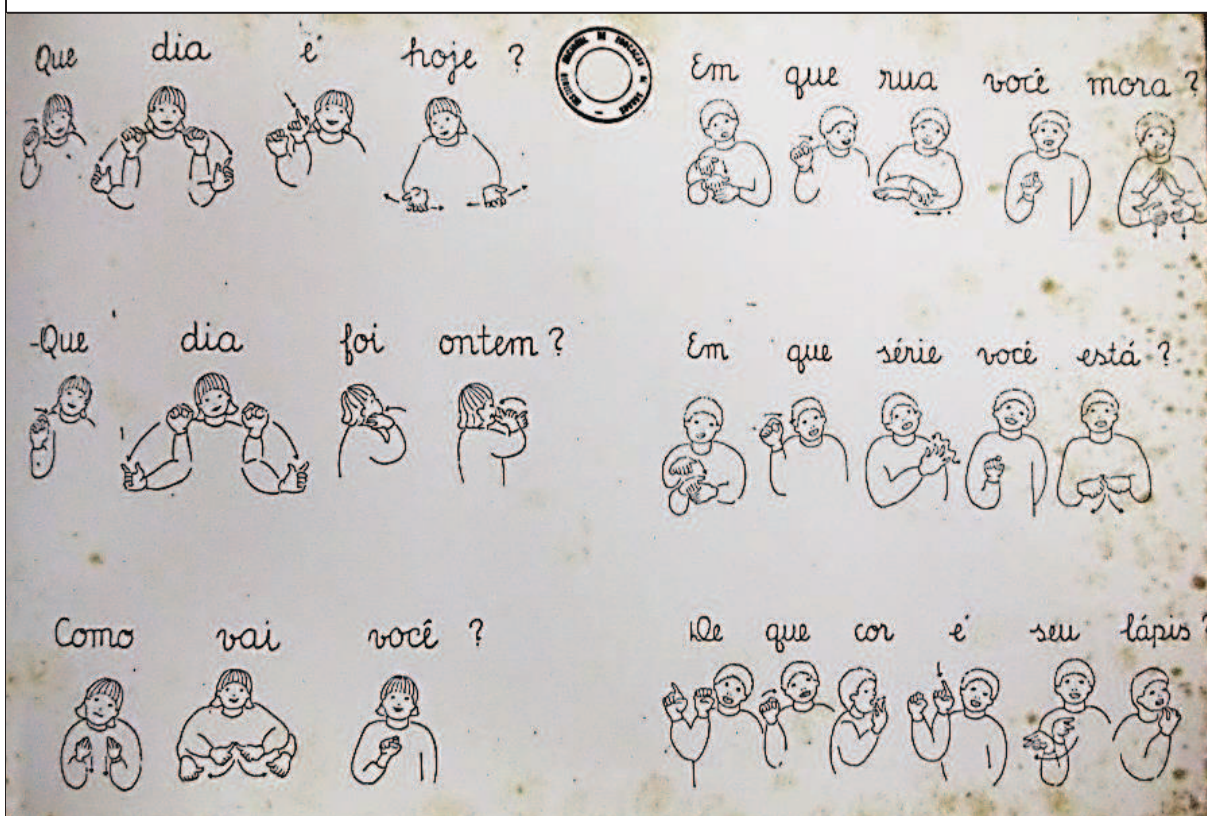
Hoje em dia, não é mais recomendável o uso da linguagem manual, mas, infelizmente, no Brasil, a maioria dos surdos que alcançaram a idade adulta, continua a empregar o antiquado sistema de comunicação. Uma realidade bastante lamentável, que precisa ser corrigida. Convém salientar que o aprendizado da palavra falada é importantíssimo, e deve ser sempre estimulado.

(Até onde vai o surdo, 1961, p. 11-12)

O ensino sistematizado, que consideramos o principal criador da linguagem no ensino ao deficiente da audição, é realizado de acôrdo com um programa específico, levando em consideração a evolução da aquisição natural da linguagem na criança que ouve e sua metodologia é baseada em processos

dedutivos de aprendizagem, por meio de diferenciações, analogias, generalizações, vivências, dramatizações, etc. a fim de que os alunos criem consciência do que está sendo ensinado. Recorremos, também, quando necessário, aos gestos mímicos, tanto convencionais como os de ação, como meios auxiliares de entendimento, sempre procedidos da fala ou da escrita.

(Curso de Formação de Professores de Deficientes da Audição, 1970, p. 29)



(Linguagem de Sinais – “As mãos também falam”, 1989, p. 7)

Fonte: extraído do material.

É inegável que, embora proibida ou não-recomendada na escolarização de surdos, a comunicação por sinais permaneceu sendo utilizada por surdos e por ouvintes. No início do século XX, essa comunicação aparece na divulgação do alfabeto manual, como já expus no capítulo 1 e como pode ser observado nos excertos do material acima. Em reunião da Associação Brasileira de Surdos-Mudos, a *linguagem mímica* ou os *sinais*, como era chamada, eram usados para que surdos e ouvintes se expressassem, e inclusive, vê-se a prática da interpretação para os sinais. Ao mesmo tempo, o uso de gestos, seja na forma da dactilologia ou da linguagem mímica, era constantemente desincentivado no que tange ao ensino de surdos. Destaco que, no mesmo período, a possibilidade de voltar a fazer uso destes é cogitada como uma possibilidade vantajosa aos surdos após o término do seu processo de escolarização.

Em 1930, com o avanço dos planos de modernização do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, concomitantes aos planos de modernização do País e ao fortalecimento da unificação linguística, que possibilitaria a constituição de uma identidade nacional forte, destaca-se a expressa recomendação para o uso restrito da língua nacional falada e escrita por parte de todos os funcionários da instituição. As argumentações para essa recomendação se estendem pela década de 1940, sugerindo que a mímica limitava a comunicação entre surdos e ouvintes que desconhecêssem essa linguagem. Observo, aí, o funcionamento de uma prática pedagógica que buscava conduzir um comportamento linguístico abjeto na direção da formação de uma subjetividade conveniente ao Estado-nação.

No final da década de 1950, entretanto, a linguagem mímica é destacada como possibilitadora do desenvolvimento da inteligência na criança surda, do mesmo modo que a linguagem oral. O fortalecimento dos saberes psi na educação abre espaço para a compreensão de que qualquer forma de linguagem passe a ser considerada como fundamental para o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas. Aparecem também, no mesmo período, as preocupações institucionais com a falta de intérpretes que possam traduzir a comunicação entre ouvintes e surdos não usuários da língua nacional. É possível perceber, nessa questão, uma modificação das práticas de governo linguístico, que passam a considerar a tradução como uma forma de incluir, nos processos de governo, os sujeitos surdos que mantinha uma conduta linguística a caminho de se tornar aceitável para o Estado.

Ainda assim, na década de 1960, a *linguagem manual* permanece considerada, até mesmo por surdos oralizados, um retrocesso para a formação do surdo. Entretanto, é mencionado que a maioria dos surdos adultos continua a utilizá-la como principal forma de comunicação. Vejo, nesse comportamento linguístico, um forte elemento que pode ser associado à *contraconduta* (FOUCAULT, 2008) já mencionada anteriormente. A permanência do uso da língua de sinais em um período em que ela sofreu grandes tentativas institucionais de erradicação denotam como os surdos, na condição de um grupo social, mantiveram a produtividade dessa forma de existência de maneira sólida e consistente. Sobre essas tentativas de erradicação da língua de sinais, vale mencionar o conceito de *glotofagia* que Calvet (1981) utilizou para descrever a depreciação sistemática da língua do outro. Para pensar a emergência do movimento surdo na França, Alexis Karacostas (1993) colocou em operação tal conceito.

A potencialização da ideia de desenvolvimento da linguagem nos anos de 1970, entretanto, possibilita uma abertura aos gestos em práticas pedagógicas de educação de surdos. Esses gestos, entretanto, aparecem na forma de recursos auxiliares para possibilitar um pleno desenvolvimento linguístico dos surdos, isto é, a partir das lentes do governo linguístico,

como uma forma de potencializar o aprendizado da língua nacional. Na década de 1980, contudo, vê-se a entrada institucional dos gestos de maneira favorável, já tratados como linguagem de sinais. A transformação do uso da mímica, uma conduta linguística abjeta, no uso da linguagem de sinais como uma prática pedagógica aceitável, no decorrer do século XX, a partir de diferentes abordagens e no seu uso como uma prática de contraconduta, permite que seja pensada como uma das condições de possibilidade para que, duas décadas mais tarde, a Libras seja reconhecida, em termos legislativos, como uma língua nacional.

A partir do conjunto de práticas que evidenciei neste capítulo, foi possível descrever e analisar modos pelos quais os surdos foram linguisticamente conduzidos no contexto brasileiro do século XX. Nessa caracterização, observo que tais práticas reservavam estreita relação com a necessidade de desenvolver, nos surdos, um comportamento linguístico adequado e conveniente às exigências de um Estado que buscou fortalecer sua unidade nacional a partir de um forte planejamento linguístico. As estratégias e as práticas de governo linguístico executadas para a obtenção desse empreendimento, como foi possível observar no material e em aspectos históricos anteriores a ele, estiveram em constante consonância a elementos internacionais. Essa configuração permite que se considere que o empreendimento educacional que possibilitava o desenvolvimento da identidade nacional nos surdos, a partir de seu governo linguístico, teve como efeito um processo de desterritorialização da surdez.

Na medida em que mobilizou um conjunto de práticas recorrente em outros territórios nacionais, a educação de surdos possibilita, no século XX, um processo de subjetivação que tem, como resultado, uma subjetividade surda com características aparentemente universais de comportamento linguístico. Ainda que as línguas faladas e sinalizadas pelo globo sejam distintas, surdos brasileiros, como em qualquer outro lugar do mundo, têm suas condutas linguísticas conduzidas para fazerem uso, seja da língua de sinais, seja da língua falada na modalidade escrita, ampliando as possibilidades e as condições de seu governo na Contemporaneidade. Além disso, como demonstrei não só nos excertos do material, mas nas discussões que articulei ao longo desta Tese, as definições utilizadas para denominar os surdos se repetem em distintos países em um determinado momento histórico. Anormais da audição, deficientes auditivos e deficientes da linguagem, surdos, surdos falantes, surdos-mudos e semi-surdos, dentre muitos outros, são nomes que se repetem em diferentes línguas para designar um modo linguístico de ser e que se deseja caracterizar. Com o advento da globalização, os surdos e seus comportamentos linguísticos foram descritos de maneiras muito semelhantes, muitas vezes inspirados pelas caracterizações internacionais.

A partir disso, é possível considerar a produção do *Surdus mundi*, a figura de um sujeito surdo universal que, apesar de poder ser usuário de uma língua de sinais e estar voltado para uma tendência cultural cosmopolita de ser surdo, carrega em si a potencialidade de ser governado a partir de línguas orais nacionais, mesmo que na modalidade escrita. É preciso considerar que o conceito de *cidadão do mundo* é uma reinvenção moderna que faz parte do projeto humanista, portanto os surdos não poderiam estar de fora dessa lógica.

O ideal cosmopolita, segundo Luís Ribeiro e Roberto Torviso Neto (2017), remete à Grécia antiga, e pode ser associado à crítica sofista ao tradicional aspecto identitário que se pautava no pertencimento a um local de origem. De acordo com os autores, a ideia do mundo como uma cidade universal é “algo característico das novas filosofias surgidas durante o período helenístico enquanto alternativa à crise da política pautada nas cidades-estados” (RIBEIRO; TORVISO NETO, 2017, p. 33). É preciso destacar que Popkewitz (2008) argumenta que os projetos pedagógicos são as teses culturais sobre a criança como futuro cidadão cosmopolita que expressam um excepcionalismo estadunidense. Nas palavras do autor:

A promessa secular era que a nação e seus cidadãos escapariam do peso do tempo histórico ao fabricar um futuro cidadão cosmopolita que seria realmente universal e se converteria em um modelo para o mundo. A confiança em si mesmo e a motivação própria da criança estariam destinadas a produzir um cidadão cosmopolita que atuaria com liberdade. (POPKEWITZ, 2008, p. 62)⁴⁷

No caso da experiência da surdez, proponho pensar o cosmopolitismo dos modos linguísticos de ser surdo como um efeito dessa racionalidade; como um efeito da ação do conjunto de práticas de governo que se exerce em educação de surdos e que estão pautadas pela atitude de Modernidade, mas não como um elemento atribuído a uma *etnicidade surda*. São as práticas mobilizadas por essa forma histórica de subjetivação que permitiram Wrigley (1996) definir a surdez como um país cujas fronteiras inexistem. Nas páginas que seguem, recupero esse argumento como considerações possíveis a esta Tese.

⁴⁷ Livre-tradução da versão em espanhol: “La promesa secular era que la nación y sus ciudadanos escaparían de la carga del tiempo histórico al fabricar un futuro ciudadano cosmopolita que realmente sería universal y se convertiría en un modelo para el mundo. La confianza en sí mismo y la motivación propia del niño estaban destinadas a producir un ciudadano cosmopolita que actuara con libertad” (POPKEWITZ, 2008, p. 62).

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Quadro 19 – O governo próprio do surdo

O fim principal do nosso systema de instrucção, comprehendo ser o de formar homens e mulheres que se tornem bons cidadãos e membros uteis da sociedade em todas as relações proprias á raça humana. Ella tem por fim fornecer ao jovem intelligencia, dextreza, iniciativa; e, como seres moraes responsaveis, confiança propria e governo proprio.

(Ephphatha, v. 1, n. 3, 1915, p. 20)

Fonte: extraído do material.

A escola que se dedica à educação de surdos, na condição de instituição do Estado-nação, tem a responsabilidade de ensinar a língua nacional a estes sujeitos. Isso porque a língua, como código comum entre os cidadãos, é um elemento basilar para o desenvolvimento do *governo próprio*. A educação de surdos, portanto, tem em si uma função primária de educar linguisticamente. Essa é a razão de sua emergência e da permanência de sua existência até os dias de hoje, sobretudo porque, embora sejam caracterizados como deficientes, os surdos constituem um grupo cujas características permitem que sejam somados à força de trabalho necessária ao fortalecimento de um país.

Nesta Tese, meu principal objetivo foi analisar modos pelos quais os surdos são linguisticamente governados. Isso porque entendo que a língua cumpre um papel importante nas práticas de governo exercidas na educação de surdos. Para tanto, inicialmente, mostrei como a produção de saberes sobre a surdez e os surdos ao redor do mundo foi aos poucos *inventando* um tipo específico de pessoa a quem os Estados deveriam fornecer uma educação especializada e, sobretudo, possibilitar que esse tipo de pessoa tivesse acesso à língua oficial nacional, que, por muito tempo, permanece sendo uma língua de modalidade oral-auditiva. Na sequência disso, mostrei também como a língua se constitui como um elemento central para o desenvolvimento do sentimento de pertença a uma nação, de modo que ela tem funções sociais que ultrapassam a comunicação, bem como que os Estados, reconhecendo essas funções, executam planejamentos de unificação de seus territórios a partir do monolingüismo.

Deste modo, fazendo uso do conceito de governo linguístico, bem como o de subjetivação, analisei um conjunto de documentos mantidos pelo INES e que compreendiam o período entre 1909 e 1989, descrevi e analisei práticas de governo linguístico em educação de surdos no contexto brasileiro do século XX. Essa análise permitiu observar que os modos linguísticos de ser surdo, naquele século, se orientavam a partir de condutas linguísticas consideradas abjetas e almeçadas. O exercício de condução dessas condutas, para que alcançasse um resultado esperado, esteve distribuído por três composições da educação de surdos. Dentre essas composições, as estratégias de governo linguístico se organizavam pelo artefato do

(1) currículo escolar e pela (2) formação de professores de surdos como um mecanismo de produção de especialistas que dominam uma *expertise*; e esse governmento se manifestava no desempenho de (3) práticas pedagógicas que buscavam desenvolver, nos surdos, habilidades de uso da língua nacional, seja na modalidade falada ou escrita. Esse conjunto de práticas se baseava em influências internacionais da educação de surdos. Considerando a conjuntura da pesquisa, das interpretações resultantes da análise do material e dos referenciais que sustentam este trabalho, defendo a seguinte tese:

O empreendimento educacional que possibilitava a produção da nacionalidade a partir do governmento linguístico na educação de surdos tem, como efeito, o fortalecimento da desterritorialização da surdez percebido na constituição de condutas linguísticas surdas com características universais.

As práticas relacionadas ao governmento linguístico desempenhado pelo empreendimento educacional permitem, como já mencionei, a produção de um tipo de pessoa que pode ser denominado como *Surdus mundi*. Esse tipo de pessoa marca uma mudança na ênfase de práticas que têm, por finalidade, a produção de uma brasilidade surda para práticas, mais recentes, que procuram produzir uma internacionalidade surda. A necessidade de conduzir surdos pelo uso da língua nacional e constituição de uma subjetividade possível de ser governada, a partir de uma conduta linguística ampla que, nas últimas décadas faz um uso reconhecido da língua de sinais, entretanto, não deve ser pensada como uma garantia do sucesso das reivindicações dos surdos e seu movimento político em uma escala internacional. O desenvolvimento da pesquisa que aqui apresentei permitiu pensar sobre alguns elementos relacionados à surdez sobre os quais entendo ser importante pontuar, uma vez que condizem com meu compromisso ético como pesquisador da educação de surdos.

Dito isso, destaco que, no Brasil, nenhuma política, até hoje, combateu a privação linguística a qual crianças surdas são submetidas durante seus primeiros anos de vida. Todas as estratégias para o exercício do governmento linguístico de surdos visam, prioritariamente, a aquisição artificial e o uso da língua portuguesa por parte dessas crianças. Embora a Libras tenha sido reconhecida como uma língua nacional, a regulamentação do seu ensino obrigatório está limitada à formação de professores. Mesmo com o advento dos cursos de Bacharelado e de Licenciatura em Letras-Libras, que forma tradutores/intérpretes e professores de Libras em

nível superior, a Língua Brasileira de Sinais não se constitui como um componente curricular da Educação Básica. Nas perspectivas bilíngue e inclusiva, seu uso como língua de instrução está previsto, mas não existem mecanismos que assegurem e orientem seu ensino escolar ou sua aquisição em um período que anteceda à escola.

O cultivo da Libras como língua plena, símbolo de contraconduta, permanece sob responsabilidade de famílias surdas, na condição de língua de herança (QUADROS, 2017). Entretanto, a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes. Esta maioria, com exceção de poucos casos, não se desenvolve tendo a língua de sinais como um envolvente linguístico adequado, e seu desenvolvimento de linguagem tende a acontecer tardiamente por causa disso, o que pode ocasionar diferentes transtornos de linguagem e atrasos cognitivos. Distorcendo o conceito de língua de herança, arrisco dizer que essas crianças surdas, privadas de um desenvolvimento em língua de sinais, são como herdeiros renegados, uma vez que as estratégias para o seu governo, em primeira instância, estão delegadas à língua oficial do País, e não à língua de sinais reconhecida como uma língua nacional.

Cabe ainda tensionar o problema do possível comunitarismo fundamentalista, ainda que cosmpolítico dentro dele mesmo, que assombra a produção de uma sociedade politicamente democrática e intercultural. Dito de outro modo, o fortalecimento da diferença cultural surda, como um elemento constituinte de um grupo social que faz uso da língua de sinais, um acontecimento possibilitado na segunda metade do século XX, é considerado uma constante ameaça ao desenvolvimento da sociedade contemporânea. Para essa questão, penso que valeria considerar a importância da prática da tradução, em seu sentido mais amplo. Mais do que uma prática de decodificação entre línguas, entendo que, em tempos de proliferação da diferença, a tradução pode se constituir como um importante elemento possibilitador de práticas de cooperação entre grupos sociais distintos. Para se referirem à importância do uso da língua de sinais na educação de surdos, Fátima Correia e colaboradores (2013) estabelecem que ela não deva ser pensada apenas como um instrumento de acessibilidade. De acordo com os autores, o emprego da língua de sinais “não é uma maneira de superar desvantagens [...] mas uma exigência cultural”⁴⁸ (CORREIA *et al.*, 2013, p. 18). Fazendo referência a essa concepção desenvolvida pelos autores, entendo que a prática da tradução configura uma exigência cultural nas sociedades contemporâneas que almejam cumprir um papel democrático.

Abordadas essas questões, explico que tenho consciência de que os conceitos mobilizados nesta Tese não alcançam a totalidade de interpretações possíveis sobre o objeto

⁴⁸ Livre-tradução do original em inglês: “is not a way of overcoming handicaps [...] but a cultural exigency” (CORREIA *et al.*, 2013, p. 18).

que nela construí para ser analisado. Reforço também que o material utilizado não representa integralmente uma dada realidade, ele serviu como uma superfície sobre a qual interpretei a partir da presença de uma racionalidade. Entretanto, reconheço que qualquer trabalho investigativo em Humanidades não tem condições de esgotar as possibilidades de uma materialidade analisada, nem mesmo tem a pretensão de tratar sua discussão como a única verdade. Foi preciso, deste modo, fazer uma escolha e ela obedeceu a um conjunto de critérios, como o tempo que dispus para me apropriar de algumas discussões durante o percurso da minha formação acadêmica e que dispus para desenvolvê-las, bem como a quais conceitos-ferramenta a leitura do material me remeteu.

É preciso reforçar também que, com esta Tese, considero a possibilidade de colaborar com discussões oriundas das áreas da Educação e Linguística, uma vez que os principais temas nela contidos abarcam discussões caras para essas áreas. Não apenas de maneira restrita à educação de surdos, uma vez que as questões relacionadas ao governo linguístico, como tentei demonstrar neste trabalho, podem ser observadas em diferentes contextos sociais. Para além da superfície da experiência da surdez, a compreensão de como se constituem as práticas de condução das condutas relacionadas aos usos da língua permitem que se percebam modos pelos quais somos constituídos sujeitos com características específicas ou universais.

Destacadas essas questões, é preciso dizer que imagino não ser possível terminar esta Tese. Os pensamentos, os questionamentos e as inquietações possibilitadas ao longo de sua elaboração, muito provavelmente, me acompanharão pelos próximos anos, sem data de validade para se esgotarem. Eles já me acompanhavam, ainda que muito incipientes, por muito mais do que os últimos quatro anos que compreenderam sua realização, já que entendo que este trabalho começou a ser gestado em minha Iniciação Científica no final de 2008. De lá para cá, as ideias aqui contidas foram amadurecidas, aprofundadas, transformadas. Embora haja uma insistência para que continuem a ser desenvolvidas, preciso demarcar uma pausa, ainda que esta seja apenas de caráter textual e momentâneo.

Reitero, portanto, minha vontade em continuar o aprofundamento e o desdobramento do estudo. Realizar a produção de dados, em distintos países, sobre como os surdos são descritos, e sobretudo associados a modelos educacionais específicos para esse tipo de pessoa, constitui um desejável futuro empreendimento investigativo. É por isso que não faço *considerações finais* sobre a pesquisa, mas *considerações possíveis*. Possíveis para que o pensamento continue a fluir. Se o pensamento fluir como água, não interrompê-lo é permitir que o aquário transborde.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História**: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Lisboa: Difel, 1964.

ARMSTRONG, David; WILCOX, Sherman. **The Gestural Origin of Language**. New York: Oxford University Press, 2007.

BAGNO, Marcos. Entrevista | Marcos Magno – “O português brasileiro precisa ser reconhecido como uma nova língua. E isso é uma decisão política”. **Jornal Opção**, ed. 2048 de 14 a 20 de junho de 2015. Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br/entrevistas/o-portugues-brasileiro-precisa-ser-reconhecido-como-uma-nova-lingua-e-isso-e-uma-decisao-politica-37991/>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

BARBERENA, Cinara Franco Rechico. **Educação e constituição do sujeito surdo**: discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010. 2013. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

BAYTON, Douglas C. **Forbidden sign**: American culture and the campaign against sign language. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

BENVENUTO, Andrea. Préface. Le Sourd émancipé? In: MOTTEZ, Bernard. **Les Sourds existent-ils?** Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto. Paris: L’Harmattan, 2006. p. 13-27.

BENVENUTO, Andrea. O surdo e o *inaudito*. À escuta de Michel Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p. 227-246.

BENVENUTO, Andrea. O que os alunos surdos ensinam à Filosofia? In: HENNING, Leoni Maria Padilha (Org.). **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional**: debate contemporâneo sobre educação filosófica. Londrina: Eduel, 2010.

BENVENUTO, Andrea; SÉGUILLON, Didier. Primeiros banquetes dos surdos-mudos no surgimento do esporte silencioso 1834-1924: por uma história política das mobilizações coletivas dos surdos. **Revista Moara**, Belém, n. 45, p. 60-78, jan./jun., 2016.

BERENBLUM, Andrea. **A invenção da palavra oficial**: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRANDÃO, Antônio Jackson de Souza. *Téchne*: entre a arte e a técnica. **Revista Litteris**, Rio de Janeiro, n. 5, jul. 2010.

BRANSON, Jan; MILLER, Don. **Damned for their difference**: the cultural construction of deaf people as disabled: a sociological history. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 24.794, de 14 de julho de 1934**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Rio de Janeiro, DF, 1934. In: Senado Federal, Secretaria de Informação Legislativa. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=16886>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. In: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002. p. 23.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 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. In: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005. p. 28.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. In: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010. p. 1.

BUISSON, Ferdinand. **Nouveau Dictionnaire de Pédagogie**. Paris: Librairie Hachette, 1911.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 159-188.

BURKE, Peter. **A arte da conversação**. São Paulo: Editora UESP, 1995.

BURKE, Peter. **Linguagens e comunidades nos primórdios da Europa Moderna**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

CALVET, Louis-Jean. **Linguística y colonialismo: breve tratado de glotofagia**. Tradução de José Antonio Doval. Madrid: Ediciones Jucar, 1981.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

CAMATTI, Liane. **A emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço de convergência entre comunidade surda e escola de surdos**. 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

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

CARDONA, Maria João. Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e concepções subjacentes. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 20, n. 21, p. 141-159, set./dez. 2011.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **Breve história dos surdos – no mundo e em Portugal**. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAVALCANTI, Marilda C. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 287-302.

CHURCH, Joseph. **Language and the discovery of reality**. New York: Random House, 1961.

COELHO, Orquídea. Surdez, Educação e Cidadania. Duas línguas para um caminho e para um mundo. In: COELHO, Orquídea (Org.). **Um copo vazio está cheio de ar: assim é a surdez**. Porto: Livpsic, 2010. p. 17-100.

COMENIUS, Jan Amos. **Didactica magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática magna**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CORREIA, Maria de Fátima Sá; COELHO, Orquídea; MAGALHÃES, António; BENVENUTO, Andrea. Learning/teaching philosophy in sign language as a cultural issue. **Journal of Education Culture and Society**, Wroclaw, n. 1, p. 9-19, 2013.

CSILLA, Bartha. Language ideologies, discriminatory practices and the deaf community in Hungary. In: COHEN, James; McALISTER, Kara T.; ROLSTAD, Kellie; MacSWAN, Jeff (Eds.). **ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism**. Somerville: Cascadilla Press, 2005. p. 210-222.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, mai./jun./jul./ago. 2000.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A dupla natureza da Escola Nova: psicologia e ciências sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, p. 64-71, fev., 1994.

DALBOSCO, Claudio A. **Kant & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. 2011. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DARWIN, Charles. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. 2. ed. Lisboa: Relógio D'Água, 2012.

DAVIS, Lennard J. **Enforcing normalcy**: Disability, Deafness, and the Body. London; New York: Verso, 1995.

DECROSSE, Anne. Um mito histórico, a língua materna. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (Orgs.). **Multilinguismo**. Campinas: Editora da Unicamp, 1989. p. 19-29.

DETINENNE, Marcel. **A identidade nacional, um enigma**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

DINIZ, Debora. Autonomia reprodutiva: um estudo de caso sobre a surdez. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 175-181, 2003.

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003.

EDGAR, Andrew; SEDGWICK, Peter. **Teoria Cultural de A a Z**: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo. São Paulo: Contexto, 2003.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl. Introdução. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 7-15.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre: FENEIS; UFRGS, 1999.

FERNANDES, Eulalia. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FISHMAN, Joshua A. Nationality-nationalism and nation-nationism. In: FISHMAN, Joshua A.; FERGUSON, Charles A.; DAS-GUPTA, Jyotirindra (Orgs.). **Language problems of developing nations**. New York: Wiley, 1968. p. 39-51.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits IV**. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michel. Sobre la genealogía de la ética: una visión de conjunto de un trabajo en proceso: In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenêutica**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2001. p. 261-286.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

FOUCAULT, Michel. “*Omnes et singulatim*”: uma crítica da razão política. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 355-385.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. O retorno da moral. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Ditos e escritos V. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 252-263.

FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Ditos e escritos V. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. p. 192-217.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Tecnologías del yo. In: FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo**. Buenos Aires: Paidós, 2008a. p. 45-94.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. Curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FRANCO, José Eduardo. O Marquês do Pombal e a invenção do Brasil: reformas coloniais iluministas e a protogênese da nação brasileira. **Cadernos IHU ideias**, São Leopoldo, a. 13, n. 220, v. 13, p. 3-30, 2015.

FREITAS, Geise de Moura. **Singularidades entrelaçadas**: os cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos – Brasil e Portugal (1950-1980). 2016. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FREIXO, Adriano de. **Minha Pátria é a Língua Portuguesa**: a construção da ideia de lusofonia em Portugal. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

GABEL, J. J. Vallade. **Guia para os professores primários começarem a instrução de surdos-mudos**. Tradução de Tobias Leite. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1874.

GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini di. **Escola Nova**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

GOMES, Anie Pereira Goularte. **O imperativo da cultura surda no plano conceitual**: emergência, preservação e estratégias nos enunciados discursivos. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

GRÄFF, Patrícia. **Identidades culturais na educação escolar**: estratégias de governamento identitário. 2017. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

GUEDES, Betina Silva. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 33-49.

GUEDES, Betina Silva. **Sobre surdos, bocas e mãos**: saberes que constituem o currículo de Fonoaudiologia. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

GUY, Gregory R.; ZILLES, Ana Maria Stahl. O ensino da língua materna sob uma perspectiva sociolinguística. In: GUEDES, Paulo Coimbra (Org.). **Educação linguística e cidadania**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 123-154.

HACKING, Ian. **Ontologia histórica**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARRY POTTER and the Deathly Hallows – Part 2. Direção: David Yates. Produção: David Heyman, David Barron e Joanne Rowling. Reino Unido e Estados Unidos da América. Heyday Films, 2011, 1 filme (130 min).

HOBBSAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

HORN, Cláudia Inês. **Documentação pedagógica**: a produção da criança protagonista e do professor designer. 2017. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

HUMPHRIES, Tom L. **Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning**. 1977. 108 f. Tese (Doutorado em Cross Cultural Communication and Language Learning) – Ph.D. in Interdisciplinary Studies. Union Institute and University, Ohio, USA, 1977.

HURKS, Petra; BAKKER, Helen. Assessing intelligence in children and youth living in the Netherlands. **International Journal of School & Educational Psychology**, Philadelphia, v. 4, n. 4, p. 266-275, 2016.

JANSON, Tore. **A história das línguas**: uma introdução. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KARACOSTAS, Alexis. Fragments of ‘glottophagia’. Ferdinand Berthier and the birth of the Deaf movement in France. In: LANE, Harlan; FISCHER, Renate (Eds.). **Looking back**: a reader on the history of deaf communities and their sign languages. Hamburg: Signum Press; Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1993.

KENDON, Adam. Some characteristics of Australian Aboriginal sign languages with hints for further question for exploration. **Learning Communities**, Darwin, n. 16, p. 6-13, set., 2015.

KERSCH, Dorotea Frank; FRANK, Ingrid. Aula de Português: percepções de alunos e professores. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 49-61, jan./abr., 2009.

KERSCH, Dorotea Frank. *Es kommt net raus*: redes sociais, manutenção linguística e identidades dos falantes de Hunsrückisch de Santa Maria do Herval-RS. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 38, n. 2, p. 161-168, abr./jun. 2016.

KINSEY, Arthur A. **Atas**: Congresso de Milão [de] 1880. Rio de Janeiro: INES, 2011.

KLAUS, Viviane. **A família na escola**: uma aliança produtiva. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KLEIN, Madalena. **Tecnologias de governo na formação profissional dos surdos**. 2003. 117 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KOSELLECK, Reinhart. “História” como conceito mestre moderno. In: KOSELLECK, Reinhart; MEIER, Christian; GÜNTHER, Horst; ENGELS, Odilo. **O conceito de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 185-222.

KRAEMER, Graciele Marjana. **Estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar**. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco sobre a história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set., 1998.

LADD, Paddy. **Understanding deaf culture**: in search of Deafhood. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

LADD, Paddy. **Em busca da Surdidade 1**: colonização dos surdos. Lisboa: Surd’Universo, 2013.

LADD, Paddy; LANE, Harlan. Deaf ethnicity, deafhood, and their relationship. **Sign Language Studies**, v. 13, n. 4, p. 565-579, mai. 2013.

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 atualidade. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LANE, Harlan; HOFFMEISTER, Robert; BAHAN, Ben. **A journey into the deaf-world**. San Diego: DawnSign Press, 1996.

LANE, Harlan; PILLARD, Richard C.; HEDBERG, Ulf. **The people of the eye**: deaf ethnicity and ancestry. New York: Oxford University Press, 2011.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 128-142.

LEITE, Tobias. Compêndio para o ensino dos surdos-mudos. Rio de Janeiro: Typographya Universal, 1881. In: INES. **Compêndio para o ensino dos surdos-mudos**. Série Histórica. v. 3. Rio de Janeiro: INES, 2012.

LEWIS, Mike; YARATS, Denis; DAUPHIN, Yann N.; PARIKH, Devi; BATRA, Dhruv. Deal or no deal? End-to-end learning for negotiation dialogues. **arXiv**: 1706.05125v1, 16 Jun. 2017. Disponível em: <https://arxiv.org/pdf/1706.05125.pdf>.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, Maura Corcini. **Foto & grafias**: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos. 2002. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

LOPES, Maura Corcini *et al.* **A Educação de Surdos no Rio Grande do Sul**. Relatório de Pesquisa. Edital Universal MCT/CNPq 50/2006. São Leopoldo: UNISINOS, 2009.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. O GEPI e como nos tornamos o que somos. In: FABRIS, Elí Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013a. p. 15-24.

LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva. Subjectivation, normalisation et constitution de l'*éthos sourd*: politiques publiques et paradoxes contemporains. **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, n. 64, p. 105-116, 2013.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 81-100, jul./dez. 2006.

LOUREIRO, Carine Bueira. **Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública**: estratégias da governamentalidade eletrônica. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

LUCCHESI, Dante. História do contato entre línguas no Brasil. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (Orgs.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 41-73.

LULKIN, Sergio Andrés. **O silêncio disciplinado**: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes. 2000. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MADEIRA, Diogo. Escritor Surdo da época de 1960: publicidade invisível. In: ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO UFPEL, 14, 2012, Pelotas. **Anais do XIV ENPOS**. Pelotas: UFPel, 2012.

MADEIRA, Diogo Souza. **Memórias linguísticas de Jorge Sérgio Lopes Guimarães**. 2015. 89 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

MAGALHÃES, Anderson Salvaterra. Políticas linguísticas e historicização do Brasil: a escrita na construção vernacular. **Gragoatá**, Niterói, v. 17, n. 32, p. 99-116, 2012.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. “Vai ter música?”: para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo. **Ponto Urbe**, São Paulo, v. 1, p. 1-21, jul. 2007.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, Dartmouth, v. 10, n. 1, p. 33-48, jan./jun. 2010.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda e educação**: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas. 2012. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda, educação e práticas de si**: genealogia de uma antropotécnica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. O efeito educacional em Foucault. O governmento, uma questão pedagógica? **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 47-65, mai./ago. 2014.

MAROSTEGA, Vera Lucia. **Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM**: a Educação Especial como campo de saber (1962-2009). 2015. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

MARSCHARK, Marc; HUMPHRIES, Tom. Editorial: Deaf Studies by any other name? **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 15, n. 1, p. 1-2, 2010.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MELLO, Vanessa Scheid Santanna de. **A constituição da comunidade surda no espaço da escola: fronteiras nas formas de ser surdo**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. **Gragoatá**, Niterói, v. 17, n. 32, p. 43-53, 2012.

MORAES, Violeta Porto. **“Vivemos um ser desconjuntado”**: a produção da diferença nos discursos dos surdos acadêmicos. 2014. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MORAIS, Mônica Zavacki de. **Formações rizomáticas da diferença**: narrativas para a produção da pedagogia surda. 2008. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

MORELLO, Rosângela. Uma política pública participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). **Gragoatá**, Niterói, v. 17, n. 32, p. 43-53, 2012.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Dispositivo curricular de controle**: gerenciamento do risco e governmentação da surdez no cenário educacional. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

NAKAGAWA, Hugo Eiji Ibanhes. **Culturas surdas**: o que se vê, o que se ouve. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Comunicação) – Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. O último refúgio da língua geral no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 26, n. 76, p. 245-254, dec. 2012.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 382-399, 2016.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira & identidade nacional**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

ORTIZ, Renato. **Universalismo e diversidade**: contradições da modernidade-mundo. São Paulo: Boitempo, 2015.

PELUSO, Leonardo; LODI, Ana Claudia Balieiro. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 59-81, set./dez. 2015.

PERLIN, Gladis T. T. **O ser e estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, Gladis; REIS, Flaviane. Surdos: cultura e transformação contemporânea. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012. p. 29-46.

PICQ, Pascal. **A diversidade em perigo**: de Darwin a Lévi-Strauss. Rio de Janeiro: Valentina, 2016.

PONTIN, Bianca Ribeiro. **Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade**. 2014. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

POPKEWITZ, Thomas S. **El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar**. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2008.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 173-201.

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

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

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Fábio; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A linguística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 11-38.

REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 308-326, mai./ago., 2007.

RIBEIRO, Luís Felipe Bellintani; TORVISO NETO, Roberto. Etnicidade em questão no século IV a.C.: o discurso pan-helênico e o cosmopolitismo cínico-estoico. **Hélade**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 28-40, nov. 2017.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Educação conformada**: a política de educação no Brasil 1930-1945. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

ROCHA, Solange Maria da. **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. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos**: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). 2009. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez Rodrigues; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Descentralização da educação de surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito Santo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 229-243, jan./mar. 2017.

ROSA, Emiliana Faria. Identidades surdas: o identificar do surdo na sociedade. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012. p. 21-28.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetivação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RUIZ, Castor Bartolomé. O poder pastoral, as artes de governo e o estado moderno. **Cadernos IHU ideias**, São Leopoldo, a. 14, v. 14, n. 241, 2016.

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

SANTOS, Angela Nediane; Coelho, Orquídea; KLEIN, Madalena. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 215-228, jan./mar. 2017.

SAPIR, Edward. A posição da linguística como ciência. In: SAPIR, Edward. **Linguística como ciência**: ensaios. Seleção, tradução, notas de J. Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1961. p. 17-27.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHERER, Renata Porcher. **“Cada um aprende de um jeito”**: das adaptações curriculares às flexibilizações curriculares. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SCHMOELLER, Luci; DALLABRIDA, Norberto. No princípio era o verbo: a cultura escolar e o ensino da língua vernácula no ensino secundário brasileiro (1759-1960). **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 84-105, jan./jul. 2017.

SCHUCK, Maricela. “**A educação dos surdos no RS**”: currículos de formação de professores de surdos. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SCHULER, Betina. Escrita escolar, ficção e modos de subjetivação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 2, p. 233-242, mai./ago. 2017.

SEHELLART, Michel. **As artes de governar**: do *regimen* medieval ao conceito de governo. São Paulo: Ed. 34, 2006.

SEHELLART, Michel. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 441-446.

SENNETT, Richard. **Juntos**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SEVERO, Cristine Gorski. Linguagem e sociedade: algumas reflexões sobre determinismo. **Working papers em Linguística**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 127-140, 2004.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013.

SEVERO, Cristine Gorski. A língua portuguesa como invenção histórica: brasilidade, africanidade e poder em tela. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 35-61, ago./dez. 2015.

SILVA, Mozart Linhares da. Identidade cultural e alteridade: uma crítica ao essencialismo. In: FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2005, 5; 8, Santa Cruz do Sul. **Anais do V Fórum Nacional de Educação e VIII Seminário Regional de Educação Básica**: educação, mídia e valores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 200-212.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação, identidades e diversidades: uma análise da Declaração Universal sobre Diversidade Cultural. **Quaestio**, Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 371-385, nov. 2015.

SILVA, Vilmar. As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 80-97.

SKLIAR, Carlos. **La educación de los sordos**. Uma reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: Edinic, 1997.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-32.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano**: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STEINER, George. **Depois de Babel**: aspectos da Linguagem e Tradução. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

STOKOE, William C. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. **Studies in Linguistics**: Occasional papers, n. 8. Buffalo: Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo, 1960.

STOKOE, William C. Língua gestual como primeira língua da Humanidade. In: BISPO, Maria; COUTO, André; CLARA, Maria do Céu; CLARA, Luís (Coords.). **O gesto e a palavra I**: antologia de textos sobre a surdez. Lisboa: Editorial Caminho, 2006. p. 339-348.

STÜRMER, Ingrid Ertel. **Educação bilíngue**: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil. 2015. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

TEDESCO, Silvia. A natureza coletiva do elo linguagem-subjetividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 85-89, jan./abr. 2003.

THOMA, Adriana da Silva. **O cinema e a flutuação das representações surdas** – “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...”. 2002. 258 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos e estratégias de governmentação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016.

TRAVERSINI, Clarice Saete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135-152, maio/ago. 2009.

TYLOR, Edward B. **Researches into the early history of mankind and the development of civilization**. Boston: Estes & Lauriant, 1878.

VARELA, Julia; ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. **Arqueología de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

VARELA, Julia. **Nacimiento de la mujer burguesa**: el cambiante desequilibrio de poder entre los sexos. Madrid: La Piqueta, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 22-31, jul./nov. 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Contrapontos**, Itajai, v. 2, n. 1, p. 43-51, jan./abr. 2002a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio/ago., 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 5, n. 9, p. 157-171, jul./dez. 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, mai./ago. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, Dartmouth, v. 11, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 2011.

VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. Introdução. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (Orgs.). **Multilinguismo**. Campinas: Editora da Unicamp, 1989. p. 7-15.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VIANNA, Humberto Luiz Galupo. **Nós primatas em linguagem: relações linguísticas como um processo biológico**. 2006. 367 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. A fonte oral e a pesquisa em História da Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, p. 6-16, jul., 1998.

VIEIRA, Eliane Telles de Bruim. **Práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) no Estado do Espírito Santo**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa. Ser bilíngue: estratégias de sobrevivência dos sujeitos surdos na sociedade contemporânea. In: VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 48-67.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa. **(Per)curso na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no Estado do Espírito Santo**. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA-MACHADO, Luciyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, jul./set. 2016.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**: ensaios sobre a crítica da cultura. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2001.

WHORF, Benjamin Lee. **Language, thought, and reality**: selected writings of Benjamin Lee Whorf. Edited by John B. Carroll. New York; London: The Technology Press of Massachusetts Institute of Technology; John Wiley & Sons, 1956.

WIEVIORKA, Michel. **A diferença**. Lisboa: Fenda, 2002.

WITCHES, Pedro Henrique; SZULCZEWSKI, Deise Maria; SILVA, Lucian Poeta da. O que os alunos surdos dizem sobre a língua de sinais. In: MOSTRA UNISINOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2009, São Leopoldo. **Anais da Mostra Unisinos de Iniciação Científica**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2009. p. 772-773.

WITCHES, Pedro Henrique. **A educação de surdos no Estado Novo**: práticas que constituem uma brasilidade surda. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

WITCHES, Pedro Henrique. O caráter perigoso atribuído à língua de sinais na educação de surdos. In: ANPED SUL, 2014, Florianópolis. **X ANPEd Sul**. Florianópolis: UDESC, 2014a.

WITCHES, Pedro Henrique. As surdas retornam à escola: gênero, educação e governamentalidade no contexto do Estado Novo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, SEMINÁRIO NACIONAL CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE E ENCONTRO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, 2014, 6, Juiz de Fora. **Anais do VI Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade; II Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade; II Encontro Gênero e Diversidade na Escola**. Lavras: Center Gráfica e Editora, 2014b. p. 4324-4341.

WITCHES, Pedro Henrique. O governo linguístico de surdos a partir da Estatística. In: V COLÓQUIO LATINO-AMERICANO DE BIOPOLÍTICA, III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO, XVII SIMPÓSIO INTERNACIONAL IHU, 2015, São Leopoldo. **Anais do 5º Colóquio Latino-Americano de Biopolítica, 3º Colóquio Internacional de Biopolítica e Educação e 17º Simpósio Internacional IHU**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2015. p. 1229-1237.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Surdez como matriz de experiência. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 31-47, jan./jun., 2015.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

ZILLES, Ana Maria Stahl. A língua que a gente fala no Brasil. In: GUEDES, Paulo Coimbra (Org.). **Educação linguística e cidadania**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 175-207.

MATERIAL EMPÍRICO (em ordem cronológica)

REGIMENTO interno do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Portaria de 18 de fevereiro de 1909. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909. 12 pp.

REGULAMENTO para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. **Diário Oficial dos Estados Unidos do Brazil**, Rio de Janeiro, n. 307, 20 dez. 1911. 8 pp.

EPHPHATHA, volume 1, número 1. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Surdos Mudos, 1914. 8 pp.

EPHPHATHA, volume 1, número 2. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Surdos Mudos, 1915. 8 pp.

EPHPHATHA, volume 1, número 3. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Surdos Mudos, 1915. 8 pp.

EPHPHATHA, volume 1, número 4. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Surdos Mudos, 1915. 8 pp.

EPHPHATHA, volume 1, número 5. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Surdos Mudos, 1915. 8 pp.

EPHPHATHA, volume 1, número 6. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Surdos Mudos, 1915. 8 pp.

EPHPHATHA, volume 1, número 7. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Surdos Mudos, 1915. 7 pp.

LACERDA, Armando de. **Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo**: considerações gerais. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello & Cia., 1934. 24 pp.

LACERDA, Armando Paiva de. **Actividades e documentos estatísticos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos**. Rio de Janeiro: Indústria Tipográfica Italiana, 1937. 35 pp.

RIBEIRO, Adalberto. O Instituto Nacional de Surdos-Mudos. **Revista do Serviço Público**, a. 5, v. 4, n. 2, Rio de Janeiro, nov., 1942. 23 pp.

REGULAMENTAÇÃO do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Ministério da Educação e Saúde; Instituto Nacional de Surdos-Mudos. **Decretos-Leis ns. 6.074 e 14.199 e Decreto n. 14.200 de 7 de dezembro de 1943**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944. 15 pp.

CARNEIRO, Léa Paiva Borges; BARRETO, Jorge Mário. **“Vamos falar”**: cartilha para uso das crianças surdas brasileiras. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946. 63 pp.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os surdos-mudos no Brasil segundo o Censo Demográfico de 1.º de Setembro de 1940**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1948. 25 pp.

INES. **Revista do I.N.E.S.**, Rio de Janeiro, n. 2, a. 1, nov., 1949. 21 pp.

DORIA, Ana Rimoli de Faria. **Compêndio de Educação da Criança Surdo-Muda**. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1958. 217 pp.

REGIMENTO do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Decreto n. 38.738, de 30 de janeiro de 1956. In: DORIA, Ana Rimoli de Faria. **Compêndio de Educação da Criança Surdo-Muda**. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1958. p. 183-194. 12 pp.

MEC; INES. **Anais da 1ª. Conferência Nacional de Professores para Surdos**. Rio de Janeiro: INES, 1959. 218 pp.

DORIA, Ana Rimoli de Faria. **Manual de Educação da Criança Surda**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1961. 99 pp.

GUIMARÃES, Jorge Sergio L. **Até onde vai o surdo**. Rio de Janeiro: Gráfica Tupy Ltda., 1961.

CURSO de Formação de Professores de Deficientes da Audição. Rio de Janeiro: Secretaria de Educação e Cultura, 1970. 41 pp.

INSTITUTO Helena Antipoff. **Desenvolvimento de habilidades auditivas**. Rio de Janeiro: Instituto Helena Antipoff, 1970. 39 pp.

MEC. **Atividades e Recursos Pedagógicos para os Deficientes da Audição**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º Graus; Centro Nacional de Educação Especial, 1970. 260 pp.

INES. **Plano Anual de Atividades Pedagógicas**. Rio de Janeiro: INES, 1979. 40 pp.

INES. **Estimulação Precoce**. Rio de Janeiro: INES, 1983. 7 pp.

MEC; CENESP; INES. **Proposta Curricular**. Rio de Janeiro: INES, 1985. 39 pp.

MEC; SESPE; INES. **Linguagem de Sinais - “As mãos também falam”**. Rio de Janeiro: INES, 1989. 5 pp.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Autorização para Uso de Fontes Documentais

Termo de Autorização para Uso de Fontes Documentais

Prezado(a) Coordenador(a) do Acervo,

Através deste documento, solicita-se a autorização para uso de fontes documentais disponibilizadas pelo acervo histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, com o propósito de desenvolver a pesquisa de Doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, intitulada *A educação de surdos no Brasil: práticas de governamento linguístico e de subjetivação no século XX*, proposta pelo acadêmico Pedro Henrique Witches, sob orientação da Profa. Dra. Maura Corcini Lopes.

A respeito dos procedimentos de mediação empírica, o acadêmico realizará registro fotográfico de fontes nas quais tal procedimento seja autorizado, comprometendo-se fazer uso, de modo parcial, única e exclusivamente para sua Tese de Doutorado e possíveis desdobramentos da pesquisa em formato de artigos científicos submetidos a eventos, revistas e livros, bem como referenciar devidamente tais fontes e o acervo que as mantém.

Pedro Henrique Witches
Autor do Projeto de Pesquisa
pwitches@gmail.com

Maura Corcini Lopes
Professora orientadora do Projeto
Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS
maura@unisinós.br

Responsável pelo Acervo Histórico do INES

São Leopoldo, XX de _____ de 20XX.

APÊNDICE B – Carta de apresentação

Carta de Apresentação do Aluno-Pesquisador

Prezado(a),

Encaminho o acadêmico Pedro Henrique Witches, RG XXXXXXXX, regularmente matriculado no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Solicito sua autorização para que o aluno-pesquisador realize, nessa Instituição, parte da coleta de dados para sua pesquisa de Doutorado, intitulada *A educação de surdos no Brasil: práticas de governamento linguístico e de subjetivação no século XX*.

Profª. Dra. Maura Corcini Lopes
Orientadora da pesquisa
Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS
maura@unisinós.br

São Leopoldo, XX de _____ de 20XX.