

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Clarissa Fernandes das Dores

A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS E O CONGRESSO DE MILÃO:
ECLOSÃO DA NORMALIZAÇÃO PARA ORALIDADE

MARIANA
2017

Clarissa Fernandes das Dores

A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS E O CONGRESSO DE MILÃO:
ECLOSÃO DA NORMALIZAÇÃO PARA ORALIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Lúcio Mendes

Linha de Pesquisa: Instituição escolar e formação de professores

MARIANA

2017

D695e Dores, Clarissa Fernandes das.
A escolarização de surdos e o congresso de Milão [manuscrito]: eclosão da normalização para oralidade/ Clarissa Fernandes das Dores. – 2017. 113f.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Lúcio Mendes.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de concentração: Educação.

1. Surdos - Educação - Teses. 2. Padronização - Teses. 3. Foucault, Michel - Teses. I. Mendes, Cláudio Lúcio. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 376-056.263

Catálogo: sisbin@sisbin.ufop.br




Clarissa Fernandes das Dores

**“A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS E O CONGRESSO DE MILÃO: eclosão
da normalização para oralidade.”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.


Prof. Dr. Cláudio Lúcio Mendes (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto


Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco
Universidade Federal de Ouro Preto


Profa. Dra. Regiane Lucas de Oliveira Garcêz
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico este trabalho aos amores da minha vida, meu esposo Diego Henrique e ao meu querido filho Marco Túlio pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente nos momentos de incerteza, muito comuns para quem tenta trilhar novos caminhos. Sem vocês não teria conquistado.

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar, agradecer a Ele, que me deu o dom da vida e a ciência para conseguir chegar até aqui.

Agradecer aquelas e aqueles que ao longo de três anos estiveram comigo, percorreram essa trajetória acadêmica e acreditaram em mim. Este estudo, esta pesquisa, não realizei sozinha. Tive pessoas que me acompanharam e me apoiaram de forma especial.

Eu Clarissa, surda, tenho a língua de sinais como primeira língua, a língua portuguesa como segunda língua, aluna da pós-graduação da Universidade Federal de Ouro Preto, iniciando meus passos como pesquisadora em um espaço onde minha língua é minoria e o acesso ao estudo é em uma língua que não domino: o português. E, eu enquanto aluna, tinha a responsabilidade de estudar, de pesquisar. Mas, como disse antes, eu não estava sozinha. Nas aulas tive a presença e o apoio de tradutores intérpretes de língua de sinais, o apoio dos professores das disciplinas do programa. A minha cabeça era como se fosse uma “casca de ovo”, tinha que ser quebrada, para compreender os Estudos Foucaultianos, tão densos e, ao mesmo tempo tão prazerosos, somente quebrando a “casca de ovo”.

Meu orientador Cláudio, em suas orientações e em suas aulas, sempre tentando me mostrar através de exemplos, que eu deveria quebrar a “casca de ovo” que era importante eu desprender a Clarissa pesquisadora da Clarissa militante dos Movimentos Surdos. Demorei a compreender a importância de tentar me desvencilhar da Clarissa militante em dado momento de minha pesquisa para que eu pudesse construir outras perspectivas sobre a sociedade. Esse equilíbrio e impassibilidade que o professor Cláudio teve comigo. Obrigada!

A construção de uma pesquisa em uma dissertação de mestrado é pensada e estruturada pelo pesquisador, aqui, pensada e estruturada por mim, na língua de sinais e o registro desse estudo segundo as regras da Universidade Federal de Ouro Preto devem ser feitas de acordo com as normas da ABNT, na língua portuguesa escrita, minha

segunda língua. Aqui quero agradecer ao apoio do NEI (Núcleo de Educação Inclusiva) na tradução e revisão dos meus textos em língua portuguesa durante esse período do mestrado. Agradecer aos tradutores intérpretes que se colocam nessa fronteira de duas línguas tão diferentes onde nuances de uma língua visual não cabem nas palavras escritas de outra. Um trabalho árduo. Agradecer aos professores das disciplinas por trilharem comigo esse caminho investigativo da academia. Este período de estudo colaborou muito para que eu compreendesse, para que eu entendesse, tivesse sabedoria e me despertasse para o universo investigativo. A pesquisa é algo sempre inacabado porque nos leva à reflexão de uma nova possibilidade, de um novo olhar, nos instiga a conhecer mais, a estudar mais.

Muitas são as pessoas que estiveram comigo nesse processo de construção, reconstrução, angústias, que me deram forças e acreditaram em mim. Não há aqui uma ordem de importância. Todas as pessoas aqui citadas são especiais para mim, são especiais na minha vida.

Obrigada professor Cláudio, merecedor de meus agradecimentos pelas suas orientações, seus ensinamentos, por ter me aceitado como orientanda, por ter aceitado minha diversidade, minha língua, minha cultura, por ter compreendido meu mundo e por ter me mostrado o seu. Como orientador me fez ter outro olhar sobre a sociedade. Isso foi muito importante para mim. Obrigada pelas trocas, pelo aprendizado, por tudo!

Agradecimento especial aos professores Marcos Antônio Melo Franco e Regiane Lucas de Oliveira Garcez por terem aceito o convite e serem membros dessa banca, pelas valiosas contribuições teóricas e reflexivas sobre esse estudo. Os subsídios teóricos das áreas de inclusão e dos estudos surdos representados aqui por vocês, possibilitaram grande auxílio em minha pesquisa. Muito obrigada!

Agradecer ao ex-coordenadores e à atual coordenação, professores, secretária e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto pelo apoio. Aos colegas do grupo de estudos NEPEL. Espaço onde aprendemos e descortinamos os estudos de Foucault e discutimos sobre a elaboração de uma dissertação e de uma tese.

Agradecer à Estefânia, revisora deste meu estudo que aceitou o desafio de revisar um texto escrito em uma língua que não é a minha primeira língua. Obrigada Estefânia!

Agradecer à professora do INES – Instituto de Educação de Surdos – Solange Rocha pelo envio de bibliografia que muito reforçou minha pesquisa, deixando-a mais rica e com detalhes importantes da história do povo surdo.

Agradei anteriormente aos tradutores intérpretes do NEI pelo apoio na tradução e revisão dos meus textos. Contudo, é necessário, é imperioso que eu registre aqui um agradecimento mais que especial a este órgão, que foi meu porto seguro na academia, no processo de investigação e elaboração dessa dissertação. Sem o NEI o que seria de mim dentro das dependências da UFOP? Como seria garantida minha acessibilidade linguística em um espaço onde eu era e sou minoria? O NEI proporcionou meu acesso ao conhecimento, à construção do saber. As tradutoras intérpretes Camila Freitas e Christiane Miranda que me acompanharam nesse período de estudo, estiveram comigo na banca de qualificação, nas aulas, orientações, nas traduções de textos, na defesa dessa dissertação, meu agradecimento especial a vocês meninas!

Agradeço também aos tradutores intérpretes, Marcelo, Natielly, Pedro, Johnny, Luciana por traduzirem e interpretarem aulas, textos, orientações, alguns de vocês por mais tempo que outros. Agradeço imensamente.

Agradeço à Adriene Santanna, coordenadora do NEI, que sempre com um sorriso me recebeu, me deu esperanças, acreditou em mim, na minha luta, se preocupou em garantir minha acessibilidade linguística e cultural no espaço acadêmico da UFOP.

Passo agora a agradecer a pessoas que fazem parte de mim, do meu eu, que estão comigo desde sempre.

Aos meus amores, meus dois amores, meu esposo Diego Henrique e meu filho Marco Túlio. Vocês foram presentes, compreenderam minhas ausências, acompanharam minhas angústias, respeitaram os tantos momentos de dedicação e foco na produção da dissertação, me incentivaram, acreditaram em mim, me deram força, de longe e acompanharam minhas idas e vindas de Mariana a Ouro Preto e voltas para casa, para Santa Luzia. A vocês, meus amores, o meu amor, o meu eterno agradecimento!

Aos meus pais, meu carinho sempre, vocês são meu exemplo, com vocês aprendi a lutar, a ser solidária com o outro. Obrigada por acreditarem em mim, por me incentivarem! Lembram que sempre me perguntavam? “E aí? Que dia vai terminar o mestrado?” Terminei pai, terminei mãe!

Agradecer aos meus três irmãos Junior, Douglas e Matheus pela presença constante, as minhas lindas cunhadas Suellen e Pitty por fazerem parte da minha família.

Agradecer aos meus tios, tias, primos, primas, avós, sogros, cunhados, à essa grande e linda família que tenho pela alegria que vocês me proporcionam, pela união, pela força, pela alegria!

Agradecer aos meus amigos especiais Camila Freitas e Marcelo Santana, por dividirem o mesmo teto em Ouro Preto, por dividirem comigo as minhas angustias, minhas inquietações, obrigada por dividirem também que mesmo por estar longe da minha família vocês estavam comigo!

Agradecer a amigos que me acompanharam nessa jornada investigativa. Obrigada à Sônia Oliveira, minha querida amiga, meu anjo, me incentivou a ingressar no mestrado, me ajudou no projeto de pesquisa, agradeço a você Sônia por ter me acompanhado nesse período de estudo, de construção da dissertação.

Agradeço também à Rosely Oliveira pelas trocas, pelo incentivo, por me incentivar a conhecer o programa de pós-graduação em educação da UFOP não havia até então me imaginado na educação. Hoje posso dizer que sou da educação, tenho o perfil, me identifico!

Agradeço ao meu amigo Renato Calixto que, no início do meu estudo, foi como um co-orientador. Mas seu trabalho o levou para longe e acabou dificultando a co-orientação. Entretanto, Renato está aqui, perto, no coração, porque a amizade continua.

Agradecimento mais que especial aos meus amigos surdos que elevam minha autoestima, que me legitimam enquanto surda, que me colocam para cima, que me fazem Clarissa! Ademar, Ericka, Rosely, Vanessa, Manuela, Danielle, Daisy, Thais, a todos meus amigos surdos que me constituíram professora, pesquisadora, lutadora, militante no movimento surdo!

Agradeço aos meus colegas do IFMG que me acompanharam nesses anos de estudo, se preocuparam comigo, me deram força, e acreditaram em mim.

Agradeço aos colegas e alunos do curso letras Libras Licenciatura e Bacharelado UFSC (polo IFMG – Ribeirão das Neves) pelo apoio e incentivo.

Obrigada a vocês que acreditaram em mim!

Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos.
Sinceramente, nada me falta. É a sociedade que me torna excepcional, que me torna
dependente dos ouvintes [...]

Emannuelle Laborit, 1994.

RESUMO

Esta pesquisa visou problematizar a emergência de algumas das estratégias, das práticas e alguns dos procedimentos que estruturaram a educação de surdos com base na oralidade, em especial a partir do século XIX. Trabalhamos com fontes documentais, tendo como objeto bruto de análise os documentos/monumentos do Congresso de Milão e de Paris. As discussões do Congresso de Milão – evento no qual se defendeu o oralismo para a educação de surdos – e desdobradas no Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos Mudos (conhecido como o Congresso de Paris) impactaram a escolarização dos surdos e as práticas que constituem as subjetividades surdas ao longo da história da educação de surdos no mundo e no Brasil. Este trabalho de cunho documental utilizou como referencial teórico metodológico os estudos Foucaultianos em Educação, articulando-os com o campo da Educação de surdos e sua abordagem em relação à surdez. De modo mais específico, destacamos das noções foucaultianas os princípios conceituais de subjetivação e relações de poder, além das discussões sobre o exame, a confissão e a anormalidade. Refletimos sobre a realidade da sociedade normalizadora na construção de diferentes perspectivas, visões e métodos empregados no processo de entendimento do que é o surdo e como esse foi sendo classificado e subjetivado, além de apresentar a questão da linguagem falada como central, tanto para a subjetivação do surdo como para sua escolarização. Também foi descrito, analiticamente, como nos Congressos de Milão e de Paris foram propostas estratégias e práticas para a educação, que se fizeram presentes na escolarização dos surdos ao longo do século XX e, de uma maneira ou de outra, ainda repercutem significativamente nos dias de hoje.

Palavras-chave: Escolarização de Surdos, Normalização, Congresso de Milão, Congresso de Paris, Foucault.

ABSTRACT

This research aimed to problematize the emergence of some of the strategies, practices and some of the procedures that structured the education of deaf people based on orality, especially from the 19th century. We work with documentary sources, having as raw object of analysis the documents / monuments of Milan and Paris Conferences. The discussions at Milan Conference - an event in which oralism for the education of the deaf was defended - and unfolded at the International Conference for the Study of Questions of Education and Assistance for the Deaf-Mute (known as the Paris Conference) have impacted the schooling of the deaf and the practices that constitute the processes of subjectivation of the deaf throughout the history of deaf education in the world and in Brazil. This documentary work used Foucauldian studies in Education as methodological and theoretical reference, articulating them with the field of education of the deaf and its approach in relation to deafness. More specifically, we detach from the Foucauldian notions, the conceptual principles of subjectivation and power relations, as well as discussions about examination, confession, and abnormality. We reflect on the reality of the normalizing society in the construction of different perspectives, visions and methods employed in the process of understanding what is to be deaf and how it was classified and subjectivated, besides presenting the question of spoken language as central, both for subjectivation of the deaf and for their schooling. It was also described, analytically, how, in the Milan and Paris Conferences, strategies and practices were proposed for education, which were present in the schooling of the deaf throughout the twentieth century and, in one way or another, still have a significant repercussion nowadays.

Keywords: Schooling of the Deaf, Normalization, Milan Conference, Paris Conference, Foucault.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As pesquisas bibliográficas	29
--	----

LISTA DE SIGLAS

ASL	American Sign Language
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LS	Língua de Sinais
NEPEL	Núcleo de Estudos Potentia, Educatio e Libertas
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 - FOUCAULT, O OBJETO BRUTO E A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA	24
1.1 - A Confissão e o exame	24
1.2 - “Os Anormais” e “Vigiar e Punir”	28
1.3 - O Objeto Bruto: os Congressos de Milão e de Paris e a escolarização dos surdos	32
1.4 - O percurso da metodologia e os efeitos dos Congressos de Milão e de Paris	34
1.5 - O Congresso Internacional de Milão e de Paris são documentos/monumentos?	40
1.6 - Os Congressos de Milão e de Paris: a busca de normalização para a Oralidade	44
1.7 - Procedimentos de análise	49
2 - A SUBJETIVAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS	61
3 - A LINGUAGEM FALADA E A NECESSIDADE DE CONFISSÃO DOS SURDOS	74
4 - A ESCOLARIZAÇÃO DOS SURDOS PARA A ORALIDADE	85
4.1 - A escola para surdos e a escola moderna	85
4.2 - A escolarização nos documentos/monumentos	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	104

INTRODUÇÃO

Então, porque pensamos que lhes falta tudo? Estes pensamentos incorretos surgem do nosso egocentrismo.

Harlan Lane (1999, p. 10).

Neste texto de dissertação, apresentamos a temática de pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação da UFOP, com seu referencial teórico-metodológico e suas análises sobre a temática. Especificamente, nesta introdução, descrevemos os contornos gerais do trabalho e nossa relação pessoal com a temática. Traçamos aqui um recorte do processo de escolarização de surdos, com seus percalços, seus ganhos e suas perdas. A perspectiva da construção do ser surdo como ser falante começou a impactar de forma mais efetiva a vida dos surdos a partir das discussões do “Congresso de Milão” – evento no qual se defendeu o método oralista¹ para a educação dos surdos – e desdobrada no “Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos Mudos” – realizado em Paris no ano de 1900, que será denominado neste trabalho simplesmente como “Congresso de Paris”. Tal perspectiva se expandiu a partir do final do século XIX e vigorou por todo o século XX. Nesse percurso, ocorreram muitas desavenças, muitos conflitos e fracassos, mas sempre prevaleceu o oralismo, a noção do surdo falante, emergente no Congresso de Milão e reafirmado no Congresso de Paris.

Verificamos que a trajetória na educação de surdos ao longo do século XX teve como marco dois documentos/monumentos (os anais do Congresso de Milão e os registros do Congresso de Paris). Nosso objetivo de pesquisa é evidenciar como emergiram as práticas que estruturam a educação de surdos com base na oralidade, por meio de fontes documentais, práticas que operam na educação de surdos, tendo como

¹ O método oralista aborda o desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem a partir da oralidade para os surdos se tornarem falantes, utilizando-se de diversas técnicas: a fala, a leitura labial e atreladas a elas, a escrita, tendo como base as línguas orais. O método oralista foi fundado por Samuel Heinicke (1729-1790) na Alemanha e ficou conhecido como o “método alemão”. Esse método considera o oralismo como o único método realmente válido para a inserção dos surdos na sociedade (STROBEL, 2009). É importante explicitar que nesta dissertação vários termos presentes nos documentos analisados (oralismo, método alemão, sistema alemão, método de articulação, método oral, método oral puro) são, de uma maneira ou de outra, colocados como sinônimos do método oralista.

documentos/monumentos os anais do Congresso de Milão e os registros do Congresso de Paris. Esses eventos “inscreve[m]-se na postulação de Le Goff, tratando-se de eventos monumentos”. “Difícilmente encontraremos um texto, na produção bibliográfica, sobre educação de surdos, que não faça remissão” a esses Congressos. Em ambos, “o centro da questão foi a recomendação de que o método oral deveria ser preferido em relação ao método de ensino pelos sinais” (ROCHA, 2011, s/p).

No início do curso de Mestrado em Educação, os meus interesses de pesquisa não estavam centrados nessa temática. Assumo que estavam voltados para a formação de professores, com ênfase no desenvolvimento do tema “o docente da disciplina de Libras no ensino superior”. O que me fez mudar o foco foi a oportunidade de cursar a disciplina “Os Anormais e a Educação” – ministrada pelo professor Cláudio Lúcio Mendes, na qual se discutiu uma pequena parte da teoria foucaultiana – e de participar do Núcleo de Estudos Potentia, Educatio e Libertas (NEPEL), constituído pelo meu orientador e pelos meus colegas de curso.

Ao cursar a disciplina, tive a oportunidade de fazer leituras e participar das discussões propostas, fato que me propiciou relacionar a teoria foucaultiana à minha pesquisa. Além disso, passei a ter conhecimento dessa teoria, com destaque para a história antiga cristã, o discurso da verdade, a confissão, o disciplinamento, os anormais, as relações de poder, a invenção da medicina e algumas noções desenvolvidas por Foucault, tendo em vista a pertinência de suas discussões para a questão da surdez. Isso me fez compreender a constituição da surdez e dos surdos, os processos de subjetivação² relacionados à educação de surdos, desde o passado até o presente. Pude também participar das oficinas que abordaram a teoria foucaultiana e a escrita acadêmica.

² O termo “subjetivação” designa, para Foucault, um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade. Os “modos de subjetivação” ou “processos de subjetivação” do ser humano correspondem, na realidade, a dois tipos de análise: de um lado, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos – o que significa que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação; de outro lado, a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência (REVEL, 2005, p. 82).

A partir do estudo da teoria proposta por Foucault, a minha pesquisa se voltou à escolarização de surdos, a partir da genealogia de confissão. Segundo Castro (2004, p. 82), “a confissão é um ritual de discurso em que o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado”. Nesse sentido, proponho aqui desenvolver um trabalho cujo foco é a abordagem das relações entre as práticas de confissão (e de certa forma, também do exame) na produção da fala para os sujeitos surdos no processo escolar.

O que interessa efetivamente a Foucault ao tratar do problema da confissão cristã é a constituição do indivíduo como sujeito através de uma constante observação e exame de si mesmo; uma sorte de expiação ou olhar interior de caráter sistemático. Esse olhar que se dobra sobre si mesmo é expresso sob a forma de confissão – trata-se de um duplo movimento: o sujeito que enuncia é o mesmo sujeito do enunciado (JARDIM; SOUZA, 2014, p. 99).

Pensando nessa perspectiva, gostaria de contar um pouco sobre o ser surda, professora, pesquisadora, militante. Quadros e Perlin (2003) assinalam os conceitos da experiência vivida e da experiência pensada por outros e seus impactos sobre a subjetivação de surdos. Tais colocações me fizeram pensar sobre duas questões: como as pessoas vivenciam suas experiências no cotidiano? Como as experiências do viver e do pensar se articulam? Nessa linha de discussão, as autoras argumentam que os Estudos Surdos propõem uma conexão entre as práticas culturais que rodeiam os surdos e os discursos das diferenças nas pessoas surdas. Destacam que os surdos têm uma experiência vivida baseada em seu cotidiano, como acontece com qualquer ouvinte. Por outro lado, os surdos passam a ser definidos pela experiência pensada por outros e por eles próprios: “quanto à experiência, há uma designação de uma formatação do ser surdo, um passar a ser o outro surdo” (QUADROS; PERLIN, 2003, p. 3). Nesse sentido, as experiências vividas e incorporadas têm uma relação direta com as práticas culturais vivenciadas: se vividas junto aos ouvintes, constituir-se-á de uma maneira – pela escuta que lhes falta, pela fala que têm que constituir, pela lógica de leitura e escrita que têm dificuldade de compreender –; se vividas em comunidades de surdos, tal constituição será de outra natureza – provavelmente pelo sentido dado aos gestos, aos olhares e às experiências que a não-audição proporciona.

Fui, sem sombra de dúvidas, constituída nessas práticas culturais desses dois mundos, nesse conflito que muitas vezes se estabelece entre as experiências pensadas por outros e as experiências vividas por mim. Essa relação entre as duas experiências e os processos que produzem subjetividade interessou-me bastante. A constituição dos sujeitos se faz a partir de processos individuais, sociais, culturais e políticos, todos eles entremeados. No caso do ser surdo, esses processos são multiplicados por dois: aqueles aspectos próprios do contexto dos ouvintes (que recaem sobre os não-ouvintes) e aqueles específicos dos surdos.

Fiquei surda em decorrência de uma otite aos primeiros anos de vida. Fui oralizada ainda criança. No Ensino Fundamental, estudei em uma escola regular, onde todos eram ouvintes e me tratavam supostamente como igual, sendo a única surda da sala de aula. Ao mesmo tempo frequentava clínica de fonoaudiologia, sentia-me estranha, pois não me considerava como uma pessoa igual às outras ouvintes.

No Ensino Médio, estudei em uma escola inclusiva em uma turma mista (alunos surdos e ouvintes). Contávamos com a presença de tradutor/intérprete de Libras ao lado do professor. Naquele contexto, descobri tardiamente o que era ser surda. Entendi como é ser diferente daquilo que até aquele momento me constituía, superando uma noção de deficiência a ser tratada. A partir daí, comecei a fazer parte da cultura e da comunidade surda. Tomei ciência que minha vida, a partir daquele momento, era compartilhada entre o mundo dos ouvintes e o mundo dos surdos. Iniciei minha militância em grupos de surdos, na luta pelo reconhecimento da língua de sinais, contra falta de acessibilidade e a favor da educação bilíngue para surdos no contexto escolar.

Graduei-me na Universidade Federal de Santa Catarina em licenciatura em Letras/Libras e situei-me como instrutora de Libras em uma escola pública para crianças e jovens surdos. Depois de concluir o Ensino Superior, fui aprovada em um concurso para o cargo de professora de Libras do Instituto Federal Minas Gerais, *campus* Ouro Preto, no contexto do decreto 5626/2005, que oferta a preferência à pessoa surda, objetivando o ensino de Libras para cursos superiores em licenciatura.

A partir dessas experiências, comecei a ver a situação de uma maneira mais política, identificando: a falta de formação de professores orientada para educação de surdos; o não reconhecimento da Língua de Sinais (LS) como primeira língua, valorizando-se apenas o ensino da Língua Portuguesa; a falta de implantação de mais escolas bilíngues, nas quais os surdos possam compartilhar o mesmo ensino de Libras e de cultura surda.

Consequentemente, refleti sobre a história da educação de surdos no final do século XX, em que a educação de surdos era, em sua maioria, composta por alunos surdos matriculados em escolas regulares, no sistema de inclusão, ou em escolas especializadas. Nesse modelo, não houve a presença de professor surdo ou de professor bilíngue Libras/Português, tampouco professores proficientes na LS e a maioria dos surdos teve uma aprendizagem igual à das pessoas falantes, ensinadas pela Língua Portuguesa. Os surdos muitas vezes não tiveram oportunidade de aprender a LS, não tiveram acesso à presença do professor bilíngue ou tradutor e intérprete de LS na sala de aula.

No entanto, a conquista da luta do movimento surdo hoje encontra outras consequências na legislação brasileira (Lei 10.436/2002³ e decreto 5626/2005⁴), que garantem o direito dos surdos ao acesso a espaços que tenham professores de Libras, professores bilíngues e intérpretes educacionais na escola. Hoje são encontrados vários profissionais formados pelo Curso de Graduação em Letras/Libras. Tudo isso faz parte de um contexto em que a sociedade brasileira passa a ter um conhecimento mais elaborado sobre os conjuntos das pessoas surdas, que existem diferentes tipos de surdos, diferentes apropriações da língua de sinais e da oralidade. Além disso, observamos várias inovações como cursos de Libras, material educativo em Libras para crianças e

³ Lei nº 10.436/2002, de 24 de abril de 2002. Em seu artigo 1º, reconhece-se “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”.

⁴ Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 – da inclusão da Libras como disciplina curricular; da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; da formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; da garantia do direito à educação e da saúde das pessoas surdas e com deficiência auditiva.

jovens surdos e acesso a presença de intérpretes, encontros, palestras, artefatos culturais etc.

Com o descrito até o momento é possível identificar que tivemos incertezas quanto à escolha do objeto de pesquisa, pois fomos encontrando vários caminhos. Aos poucos, costuramos as ideias, construindo os problemas até decidirmos pelo tema “escolarização de surdos”. Por um lado, gostaríamos de destacar a opção por esse tema: a escolarização de surdos como prática pedagógica, entendendo a escola por excelência como espaço de produção de normalização, espaço esse onde se constituem os sujeitos a partir de diferentes práticas. Por outro lado, a minha trajetória como surda, professora e ativista também estiveram (e estão) presentes nas escolhas aqui descritas.

Como sabemos, boa parte da trajetória da educação de surdos descrita acima foi construída à luz do método educacional de oralização – discurso que emergiu no Congresso de Milão, sendo reafirmado e fortalecido no Congresso de Paris, dando base à grande maioria das propostas educacionais para os surdos até 1960 – e poucos pensaram ou reconheceram a possibilidade de os surdos terem outra forma de convivência, outra forma de comunicação.

Ao longo de oitenta anos após o Congresso de Milão, o método oralista mostrou-se uma duvidosa escolha metodológica na educação de surdos, haja vista que os alunos não conseguiam se tornar leitores labiais oralizados. Nessa medida, os resultados esperados – aquisição da fala, aprendizado da escrita e interação sociodiscursiva com os demais ouvintes – não eram atingidos conforme almejava o oralismo. Além disso, o processo de aprendizado era muito demorado e exaustivo. Diante disso, o oralismo foi perdendo força, e cada vez mais se tornando uma perspectiva questionada por várias posições de poder e outras formas de subjetivação do sujeito surdo.

Para tratar desses dois aspectos (relações de poder e subjetivação), a presente pesquisa está centrada nos Estudos Foucaultianos em Educação, articulando-os com o campo dos Estudos Surdos e sua abordagem em relação à surdez e à educação de surdos. Uma de nossas preocupações com isso é não nos apoiarmos na perspectiva das

práticas clínico-terapêuticas que estão presentes na história da educação dos surdos, mas sim tê-las como parte dos problemas a serem pesquisados.

Para compreendermos a relação da escolarização de surdos como um espaço de produção de subjetividades e os seus efeitos de poder-saber na constituição da anormalidade, procuramos entender quais são os interesses dessa relação com os sujeitos surdos e quais os dispositivos que a fazem funcionar. Para isso, perguntamos: quais as relações de poder constituem as diferentes perspectivas para fazer o surdo falar? Como essas relações propõem a constituição do sujeito surdo pelos falantes?

Levando em conta tudo isso descrito até aqui, dando centralidade às teorizações foucaultianas, elencamos algumas questões que darão base às nossas análises dos dois documentos selecionados:

- a) Quais discursos/estratégias/práticas são descritos para normalizar os surdos nesses documentos/monumentos? Como se propunha torná-los “tão inteligente como os ouvintes”?
- b) Quais processos de subjetivação são propostos? Como eles são configurados?
- c) Quais práticas de exame e confissão são elaboradas a partir daquelas criadas pela moral católica e desenvolvidas pelas ciências biomédicas, jurídicas e psi na Idade Moderna?
- d) Quais tecnologias de disciplinamento e controle são propostas? Como elas funcionam e quais efeitos pretende produzir?
- e) Quais mecanismos éticos e morais são propostos? Quais são seus princípios políticos, científicos e sociais?

Como veremos mais à frente com detalhes, essas perguntas ajudaram a constituir as três categorias de abordagem que compõem esta pesquisa: a classificação / subjetivação do sujeito, o tratamento da linguagem para o sujeito surdo e a escolarização dos surdos. Com a finalidade de descrever esta pesquisa, a dissertação que aqui se apresenta está organizada em cinco capítulos: no primeiro capítulo, com vistas a se elaborar um escopo teórico-metodológico, apresentamos o percurso nos estudos acadêmicos e as teorias que embasam o trabalho bibliográfico e documental, colocando

em diálogo os estudos de Foucault e os Estudos Surdos, além de apontar os procedimentos realizados. No segundo capítulo, refletimos sobre a realidade da sociedade normalizadora na construção de diferentes perspectivas, visões e métodos empregados no processo de entendimento do que é o surdo e como esse foi sendo classificado e subjetivado. No terceiro capítulo, apresentamos como a questão da linguagem é colocada como central tanto para a subjetivação do surdo como para sua escolarização. No quarto, descrevemos, analiticamente, como nos Congressos de Milão e de Paris foram propostas estratégias e práticas para a educação de surdos. No último capítulo, elaboramos uma conclusão, além de finalizarmos com as referências bibliográficas.

1 - FOUCAULT, O OBJETO BRUTO E A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA

Neste capítulo, propomos as ferramentas teóricas desenvolvidas por Foucault para pensar a confissão e o exame (que emergem no contexto da moralidade católica e têm repercussões por vários campos de saber a partir do século XVII), relacionando-as às discussões sobre o processo de subjetivação. Para dar base e fundamento ao uso de tais ferramentas, nos ocuparemos de algumas partes da teoria de Foucault por meio das obras: “A História da Sexualidade I”, “A vontade de saber” e “Os anormais”, e o capítulo “Os recursos para o bom adestramento” do livro “Vigiar e punir”. Nesse percurso, buscamos discutir a emergência da confissão e do exame, e como seus procedimentos vão desaguar em alguns tipos de práticas científicas, escolares, terapêuticas e jurídicas.

As pesquisas do filósofo não somente criam as suas descrições, análises e problematizações, mas também uma maneira de entender ou um modo de ver as coisas. Este trabalho de dissertação cita pesquisas sobre a genealogia da confissão e do exame, pesquisas essas que se constituem em conjuntos de procedimentos, possibilitando conhecermos o passado e demonstrarmos a problematização do presente, apontando para as práticas e suas relações com o poder. Dentro do grande escopo foucaultiano, o que nos interessa é a análise das técnicas de subjetivação, das práticas de sujeição e suas relações com o poder. Diante disso, nos interessa fazer uma análise do campo da surdez e a articulação das práticas de saber e poder na relação entre a confissão, o exame e a produção dos sujeitos surdos.

1.1 - A Confissão e o exame

Em 1980, Foucault publica a “História da Sexualidade I”. No capítulo “A Vontade de saber” aborda a genealogia da confissão e do exame. Tal genealogia é uma tentativa foucaultiana de abordar a produção e a extração da verdade sobre a alma do sujeito em relação a seus pecados, sua anormalidade, sua sexualidade, ao seu psiquê,

começando no cenário cristão da Idade Média até a produção do sujeito moderno e contemporâneo como uma forma de confissão.

Em seguida, as problematizações apontarão para o pós-confissão, em especial na “História da Sexualidade I”, na “A Vontade do Saber” e no “Os Anormais”. Esses textos trazem análises sobre uma variedade de mecanismos que visavam formas de controle da conduta do sujeito e dos processos de subjetivação relacionados a tais formas. Foucault – a fim de analisar como se extrai a verdade do sexo que se encontra no próprio sujeito – empregou da noção de “dispositivo da sexualidade” para demonstrar como se desvenda segredos de cada um, suas intimidades, seus desejos e pecados. Nesse caso, segundo Foucault (1999a, p. 61), “a confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito” que se encaixa no lugar falado.

A genealogia da confissão (e os mecanismos de exame que fazem o sujeito empregar sobre si mesmo) está em busca da verdade de si por si mesmo a ser expressa a outros. Nessa confissão, busca-se que o sujeito tenha a obrigação de encontrar a verdade a qual deva estar submetido, além de fazer o penitente sentir obrigação de examinar a sua consciência. A emergência da confissão remonta ao cristianismo, que criou um dispositivo para a confissão como uma técnica de poder e produção da verdade:

Desde a Idade Média, pelo menos, as sociedades ocidentais colocaram a confissão entre os rituais mais importantes de que se espera a produção de verdade: a regulamentação do sacramento da penitência pelo Concílio de Latrão em 1215; o desenvolvimento das técnicas de confissão que vêm em seguida; o recuo, na justiça criminal, dos processos acusatórios; o desaparecimento das provações de culpa (juramentos, duelos, julgamento de Deus); e o desenvolvimento dos métodos de interrogatório e de inquérito (FOUCAULT, 1999a, p. 58).

O pastoreio cristão, como um dispositivo de repressão, onde tudo que se relaciona ao controle do desejo, especialmente sexual – sejam atos, sejam pensamentos – necessita da penitência da carne e da confissão. A difusão da confissão cristã começa com a exigência de que todos os fiéis deveriam se confessar ao menos uma vez por ano a partir da regulamentação do Concílio de Latrão. Da mesma forma, o Concílio de Trento, na segunda metade do século XVI, aplica o método de confissão para os fiéis,

em que tudo o que está relacionado ao sexo deveria ser relatado em confissão. Tal comportamento tem um papel regulatório para os poderes civis e religiosos, uma vez que o sacramento da penitência administrava essas práticas confessionais.

A confissão cristã começou com a ideia de os penitentes não cometerem pecados, seguindo as normas divinas, como, por exemplo, a relação sexual, que só poderia acontecer com o objetivo de reprodução. O ato sexual deveria ser legítimo (entre um homem e uma mulher) e com o objetivo procriador, ditando a moralidade cristã. Nesse contexto, a família incita o silêncio do sexo, não podendo comentar o que acontece no quarto do casal, nem mesmo as crianças poderiam saber sobre a relação sexual entre pai e mãe.

A confissão cristã passou a ser reconhecida e suas ações, seus pensamentos e suas técnicas foram difundidos, tendo seus efeitos na justiça, na medicina, na pedagogia e nas relações familiares, em que “confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos”. Dessa maneira, o “humano no ocidente tornou-se um animal confidente” (FOUCAULT, 1999a, p. 59).

A confissão como uma forma de exercício das relações de poder sobre os sujeitos não pode ser realizada em público ou de forma livre e espontânea, nem qualquer pessoa pode ser ouvinte. Para isso, é necessário alguém de outra ordem soberana: em um primeiro momento, os sacerdotes no ambiente religioso; posteriormente (do século XVII ao XIX), os psicólogos, os psiquiatras e os psicanalistas, e também os professores, os médicos, os advogados e os juízes. Na trajetória histórica da confissão, da Idade Média ao século XIX, são criadas as características e funções de cada um nesse jogo de produção da verdade sobre o sujeito, sua alma e suas ações.

A confissão também é um ritual que é perpassado por relação de poder, e só se desenvolve a partir destas, visto que sempre se confessa diante de um outro que requer a confissão, não como um interlocutor, mas como aquele que julga, intervêm, pune. [...]. A confissão, [...], é um discurso que vem de baixo, que é exigido, forçado, para que por pressão seja rompido o lacre do esquecimento, o obscurantismo da alma, os lacres da reminiscência (SILVA, 2014, p. 33).

A confissão é um ritual que vem dos penitentes submetidos, obrigados e forçados a contar tudo, por pressão e por consciência, medo ou necessidade de seguir as normas da sociedade. A partir daí, após a confissão, o sujeito – objeto de atuação de determinadas verdades – receberá as regras e os procedimentos para ser salvo (e salvar-se), purificado (e purificar-se), inocentado (e inocentar-se) ou mesmo punido (e punir-se). Mas o sujeito que confessa não percebe a confissão como necessidade, mas como obrigação, como algo que se não for feito, não o possibilitará a purificação ou a salvação.

Portanto, o papel do confessor – o sacerdote, professor, psicólogo, psiquiatra, psicanalista, médico, advogado e juiz – é fazer o outro falar o que pensa, o que sente, e o que faz. Em síntese, o que lhe passa na alma, concomitantemente auto examinando-a. Em seguida, seu papel é promover no sujeito uma análise de si: o interlocutor examina e conta o que vem do interior do sujeito confessor. Essa passa a ser a função de vários campos de conhecimento: tratar de entender e explicar o segredo do sujeito, o silêncio, a intimidade, a doença, o crime, a loucura e, em seguida, examinar o problema e construir os dados para criar os argumentos para produzir uma verdade sobre esse sujeito.

Enfim, de maneira geral, Foucault analisou a produção da subjetivação do sujeito confessor e encontrou os principais dispositivos na história do ocidente desde o Cristianismo da Idade Média até os campos científicos e profissionais do século XIX. A medicina, por exemplo, montou um modelo para as confissões com a intenção de poder fazer o sujeito falar: a) interpretar, produzir diagnósticos, problematizar-lhe a conduta; b) classificar os monstros ou anormais em quadros que caracterizam doenças; c) configurar, no interior do próprio sujeito, o mesmo quadro de verdade que o produziu como doente; d) remediar os efeitos da confissão: descrever o conteúdo da confissão em termos não como pecado e culpa, mas de normal e anormal, como patológico ou não, sujeito às intervenções de toda natureza (médicas, psíquicas, jurídicas, econômicas, educacionais, científicas, todas elas incorporadas às estruturas de Estado moderno ao longo do século XIX).

Cria-se a ideia do expert como o sacerdote, o médico ou qualquer um que interprete e possa dizer a verdade para o sujeito, pautado no púlpito de seu campo de conhecimento. Assim, a pessoa anormal ou a pessoa que é pecadora concorda que precisa de punição, vê o seu defeito, se examina; é-lhe ensinado como se tratar, para ocupar o seu lugar de anormal e se normalizar. Para isso, os experts criam o discurso da verdade que produz os sujeitos da subjetivação. Abaixo descreveremos como funcionam, na perspectiva foucaultiana, alguns processos de normalização e produção das diferenças entre os normais e os anormais.

1.2 - “Os Anormais” e “Vigiar e Punir”

Em “Os anormais”, Foucault buscou produzir e formular os conceitos de anormalidade e as diferentes categorias que permitiram sua existência nas práticas de diferentes campos de conhecimento. Nesse livro, buscou analisar três tipos de figuras: o monstro, que problematiza a construção da noção do jurídico-biológico sobre determinados tipos de sujeitos; os incorrigíveis, a figura dos enfermos dos séculos XVII e XVIII – aqui, os nascidos com problemas relacionados à cegueira, ao surdo-mudismo, à imbecilidade e ao desequilíbrio; por último, os masturbadores, a figura que nasce no século XVIII, a partir das novas relações entre a sexualidade e a organização familiar, em específico a criança. Por causa desses pretextos, Foucault destaca que as três figuras são vistas como os “ancestrais dos anormais” (FONSECA, 2002 *apud* LUNARDI, 2003, p. 116).

Apresentamos, também, “Vigiar e Punir”, obra publicada em 1975. Demos mais atenção ao capítulo “Os recursos para o bom adestramento”. Nele, Foucault aborda o poder disciplinar, discutindo os mecanismos de vigilância hierarquizada, da sanção normalizadora e do exame sobre o corpo. Nessas duas obras, buscamos entender melhor a relação da surdez⁵ com a figura dos incorrigíveis e apresentar o que produziu os

⁵ Neste trabalho, os surdos, com base no arcabouço foucaultiano, são entendidos como sujeitos incorrigíveis e assim vistos nessa perspectiva nos documentos aqui analisados. Obviamente, essa visão não está presente apenas nos documentos/monumentos em questão. Benvenuto (2006) destaca que o surdo, ao longo da história, é considerado uma figura estranha, “[...] uma figura [que] serve para

discursos elaborados por alguns campos sobre o surdo e a surdez. Intentamos lembrar, ainda, da “anomalia” que se iniciou com base na “História da Sexualidade”, da penitência, dos rituais da confissão e dos deslocamentos ocorridos no problema da carne a partir da moral católica. No século XIX, os anormais foram criados a partir das leis da natureza, sendo entendidos como antinaturais:

O indivíduo anormal do século XIX vai ficar marcado – e muito tardiamente na prática médica, na prática judiciária, no saber como nas instituições que vão rodeá-lo – por essa espécie de monstruosidade que se tornou cada vez mais apagada e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais investida por aparelhos de retificação. E, enfim, ele é marcado por esse segredo comum e singular, que é a etiologia geral e universal das piores singularidades. Por conseguinte, a genealogia do indivíduo anormal nos remete a estas três figuras: o monstro, o incorrigível, o onanista (FOUCAULT, 2001, p. 75).

Com o aparecimento da anomalia, a monstruosidade – em que o sujeito se comporta de forma ‘estranha’ aos demais – é uma violação das leis dos homens e da natureza. Talvez tenha sido a psicanálise o campo que mais buscou examinar e definir o próprio sujeito que não existia como o proposto. O sujeito passa a ser visto – primeiramente pelos psicanalistas, depois por outros campos científicos e seus sujeitos e pelos Estados modernos ocidentais – com base naquilo que a própria psicanálise criou, o fazendo existir como o sujeito anormal, “digamos [...] o monstro [...] que combina o impossível com o proibido” (FOUCAULT, 2001, p. 70).

Descobrir qual o fundo de monstruosidade que existe por trás das pequenas anomalias, dos pequenos desvios, das pequenas irregularidades é o problema que vamos encontrar ao longo de todo século XIX. E a questão, por exemplo, que Lombroso formulara ao lidar com os delinquentes. Qual é o grande monstro natural que se oculta detrás de um gatuno? (FOUCAULT, 2001, p. 71).

representar, de maneira indireta o que não se pode ou não se quer diretamente” (p. 228). O mesmo autor demonstra que essa visão se baseia nas necessidades de corrigir o incorrigível, desejando que a pedagogia seja corretiva em vários campos: na religião, na medicina, na psicologia, produzindo-se várias hipóteses para “desmutizar” o surdo e fazê-lo um ser falante. Nas sociedades modernas e contemporâneas foram utilizados vários termos que estão associados ao anormal e o sujeito incorrigível, como por exemplo, o surdo-mudo, o surdo e o deficiente auditivo.

Nesse sentido, é possível entender que o monstro é apresentado como estranho e criminoso, fora do senso comum, fora da lei da sociedade e da natureza de forma brutal. Mas o filósofo não quer saber o porquê de o sujeito monstro fazer o que faz, mas sim constatar que o anormal é, no fundo, um monstro cotidiano, um monstro banalizado (FOUCAULT, 2001). O monstro insere-se no marco dos poderes jurídico-biológicos, os quais o definem como o sujeito enfermo, uma deformidade que nasceu com corpo estranho. Segundo Lunardi (2003, p. 116), o monstro é uma mistura de formas, “quem não tem braços, nem pernas, como uma serpente”. O monstro foi constituído, conforme o imaginário da sociedade na Idade Média, a partir da mistura de dois reinos, o reino animal e o reino humano, gerando um ser que era metade homem e metade besta.

O papel das ciências “psi”⁶ é montar um quadro para classificar o sujeito que apresenta a causa da doença ou déficit e inclusive o grau dessa doença podendo ser aguda ou crônica. O ponto de vista da teoria de Foucault assinala que as ciências psi classificam os monstros como os anormais, que tem um rompimento contra lei da natureza e que pode ser diagnosticado em uma internação hospitalar para ter seu corpo consertado a fim de se ter um diagnóstico que descreva as características do monstro problemático.

Com base no exame psiquiátrico, psicanalítico e psicológico, descobre-se qual o problema do sujeito desde a infância, examina-se seu interior e, enfim, mostram-se os elementos constituintes da sua monstruosidade, agrupando-o em alguma categoria. Mesmo que esses processos de classificação em relação aos processos de normalização façam parte inicialmente da natureza dos campos psi, será na justiça penal que eles passaram a dar base à classificação do monstro como um sujeito com os mesmos direitos civis do sujeito normal, sofrendo, no entanto, um quadro de restrições específicas (FOUCAULT, 2001).

Para Foucault (1997⁷ *apud* LUNARDI, 2003, p. 116), “o monstro é o problema, que determina ‘as perturbações que traz as regularidades jurídicas’”. Enfim, pelo que

⁶ Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise.

⁷ FOUCAULT, M. Os anormais. In: FOUCAULT, M. *Resumos dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997, p. 59-68.

entendemos, os monstros são considerados do campo do impossível e do interdito pelo fato da estranheza do seu corpo e da sua sexualidade. O indivíduo a ser corrigido, nos séculos XVII e XVIII, segundo Silva (2014, p. 21), “refere-se àqueles que não se submetiam ou não podiam se submeter, àqueles que resistiam aos novos procedimentos de disciplinarização”. O indivíduo incorrigível é aquele que fracassou nos procedimentos e nas técnicas de correção e domesticação da sua família. É o indivíduo a se corrigir, que tem seu poder interno ou familiar constituído, tendo como referência as instituições que o define. Nesse contexto, ele se transforma, se elabora, e se faz ordenar novamente no seio “da família e no desenvolvimento das técnicas do disciplinamento” (LUNARDI, 2003, p. 116-117), onde se examinam e criam-se práticas e tecnologias para reabilitar, reeducar e corrigir, sendo essas permitidas e legitimadas pela sociedade.

Pelo visto, estão no jogo de poder a normalização que controla a definição entre o corrigível e o incorrigível, que define entre o normal e o anormal. Os humanos normais são aqueles que não apresentam defeito ou estranheza no corpo e na mente, são controlados seguindo as normas de disciplinas racionalmente constituídas; e os anormais caracterizados como o sujeito cego, surdo ou qualquer tipo de sujeitos estranhos ou monstros. Os anormais como monstros devem se tratar e ocupar o seu lugar em uma instituição hospitalar para serem regularizados em sua irregularidade. Os anormais terão “de ser colocado[s] em um meio de correção apropriado” com objetivo de corrigi-los, reeducá-los e reabilitá-los (CASTRO, 2004, p. 32).

Por fim, a última figura, a do onanista, o masturbador do século XIX, seria aquele que com frequência se masturba em segredo, por trás da porta, onde ninguém vê. Isso se evidencia em famílias em que, principalmente, as crianças vivem seus segredos. Foucault aponta que “a masturbação é o segredo universal, o segredo compartilhado por todo o mundo, mas que ninguém comunica a ninguém. É o segredo detido por cada um, o segredo que nunca chega à consciência de si e ao discurso universal” (FOUCAULT, 2001, p. 74). Afirma, igualmente, que o masturbador é visto como um viciado em sexo, um doente.

A ficção da doença total, uma doença que em si aglutinaria todos os sintomas de todas as doenças possíveis, materializada na figura do adolescente onanista; a masturbação constituindo a base possível de todas as doenças possíveis; e, por fim, o delírio hipocondríaco, uma estratégia médica que tentava fazer com que os próprios jovens relacionassem suas doenças ao ato de se masturbar (SILVA, 2014, p. 38).

Segundo Foucault (1999a), quase todo mundo se masturba e isso seria causa de doenças. Entende-se a masturbação como parte da natureza humana; masturbação é causa universal de doenças, ato que ninguém deveria praticar, mas o fazem por prazer e vício. Para a psiquiatria, é importante saber quando a prática da masturbação teve início. Seria esse início no momento em que a criança começa por a mão em seu sexo constantemente? E, não havendo intervenção da família no sentido de controlar o próprio filho masturbador, esse necessitaria de tratamento? Foucault adverte que a intenção dos discursos produzidos sobre a masturbação se referem mais a conselhos, exortações, manuais para as famílias; em suma, tratava-se antes de uma campanha anti-masturbatória (SILVA, 2014).

Enfim, o masturbador é apresentado como a figura doente, viciada, como a figura do monstro e do incorrigível que foi constituída “das origens possíveis das patologias no fim do século XVIII” (LUNARDI, 2003, p. 118). Na questão da relação da medicina, pretendia-se normalizar a criança e o adolescente, colocando a masturbação como algo proibido, afastando-os de doenças e dos vícios patológicos.

Com esse olhar historicamente construído sobre o anormal e a anormalidade, passamos a pensar nosso objeto bruto: a escolarização nos Congressos de Milão e Paris.

1.3 - O Objeto Bruto: os Congressos de Milão e de Paris e a escolarização dos surdos

Muitos embates aconteceram entre os defensores da linguagem oral e os da LS na Europa, ao longo do século XIX. Nesse mesmo século, foram criados inúmeros institutos de medicina, todos voltados à visão de cura da surdez. Em 1880, ocorreu o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão, Itália, o qual, nos dias atuais, é

referenciado apenas como Congresso de Milão, evento marcante e que faz parte da história da educação de surdos.

O referido Congresso teve como objetivo principal a votação que decidiria sobre a utilização da linguagem oral ou da LS como filosofias de ensino para surdos. Havia 164 participantes ouvintes e nenhum surdo participante no Congresso. Diversos países tiveram representação, entre eles: Grã-Bretanha, Itália, Suécia, Rússia, Canadá, Estados Unidos, Bélgica, França e Alemanha.

Os professores surdos foram proibidos de votar, e a decisão da votação resultou na escolha por um caminho de oralização na educação de surdos. Como aponta Rezende (2010),

esse congresso representou o fim de uma era fervilhante das línguas de sinais, apesar das resistências surdas contarem que as línguas de sinais sobreviviam a velas embaixo das camas dos alojamentos das instituições de surdos do mundo todo. O que quero dizer é que as línguas de sinais já não tinham mais poder como a língua de ensino nas salas de aula, uma vez que foram demitidos os muitos professores surdos e os ferrenhos oralistas assumiram os postos (REZENDE, 2010, p. 49).

Mesmo com base nas deliberações do Congresso que proibiam a utilização da LS, em especial em instituições para surdos, os surdos resistiam, como mostrado na citação acima: à noite, sem o olhar controlador das instituições, os surdos se comunicavam na LS à luz de velas, produzindo uma identidade à margem daquela colocada pelos mecanismos de controle da conduta.

Nesse Congresso, oficialmente, deliberou-se sobre o banimento do uso da LS em sala de aula e em outros espaços. Foi ordenado o desaparecimento da figura do professor surdo, tendo em vista que alegavam que a LS atrapalharia a capacidade de fala e deixaria os surdos “preguiçosos” no processo de aprendizado da oralidade. Isso regulamentou que os surdos utilizassem a fala para se comunicar, lembrando que era obrigatório seguir tal convenção e, muitas vezes, os surdos tinham até suas mãos amarradas. Também foram impedidos de se encontrar com outros surdos, pois, caso assim o fizessem, sofreriam castigos físicos (REZENDE, 2010; STROBEL, 2009).

Como demonstraremos ao longo desta dissertação, essa forma de organização encaminhou as decisões do Congresso de Milão na direção da oralidade. Os defensores do oralismo, portanto, afirmam com o Congresso de Milão a proibição do uso da LS nas escolas, na sociedade e nos grupos de surdos sinalizantes, propondo a exoneração dos professores surdos. Conforme assinala Garcêz:

Para os defensores do modelo médico, a voz é o único meio de comunicação e de educação, e intervenções clínicas são necessárias para curar ou corrigir a surdez e reabilitar a fala. Sendo assim, o oralismo estabelece uma espécie de “paradigma da normalização” dos surdos. Se antes os surdos eram simplesmente eliminados do convívio social, a partir do estabelecimento dessa corrente de pensamento, passam a ser alvo das tentativas de correção e reabilitação que visavam a sua cura e conseqüentemente a sua reincorporação à sociedade. Eles precisavam ser “consertados” para se tornarem iguais aos demais (GARCÊZ, 2008, p. 18-19).

Durante muito tempo essa visão vigorou por se acreditar que a aprendizagem das palavras (com suas respectivas pronúncias) poderia fazer do sujeito surdo um sujeito subjetivado na lógica do ouvinte. Todavia, essa perspectiva, mesmo de uma maneira não explicitada, colocava a escola como mais um espaço de reabilitação para uma suposta falta ou correção, ao invés de educar. Obviamente, essa mentalidade não é inventada no Congresso de Milão, mas emerge com toda sua pujança lá e é reafirmada no Congresso de Paris.

1.4 - O percurso da metodologia e os efeitos dos Congressos de Milão e de Paris

Para fazer análise documental das atas do Congresso de Milão de 1880 e os registros do Congresso de Paris⁸, este trabalho será realizado como uma pesquisa qualitativa, apresentando algumas contribuições da análise bibliográfica que contribuíram na construção desta dissertação e do objeto de pesquisa. A pesquisa qualitativa surgiu na Alemanha, no século XIX, em decorrência dos estudos das ciências

⁸ Nossa análise documental está centrada – além da leitura de artigos, teses e dissertações sobre o tema – em uma série de documentos publicados pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em 2011, publicaram o volume 1 (Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos de 1875) e o volume 2 (Atas do Congresso de Milão de 1880); em 2012, os volumes 3 (Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos de 1881) e 4 (L’Abade Sicard de 1873); em 2013, os volumes 5 (os registros do Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos Mudos de 1900) e 6 (o livro “A surdo mudez no Brasil” de 1926). Centraremos nossas análises nos volumes 2 e 5.

sociais estudarem os fenômenos humanos. Ao pesquisador que realiza esse tipo de análise, cabe interpretar/entender a ação humana e não somente descrever comportamentos. Na abordagem qualitativa, não há padrões formais bem como não há também conclusões definitivas. A dúvida é inerente à sua epistemologia. A pesquisa qualitativa possui algumas metodologias: entrevistas em grupo ou individual, observação participante e análise de documentos. Dessas três metodologias, nos interessa especificamente a análise documental, especialmente por termos como foco os anais do Congresso de Milão e os registros do Congresso de Paris.

A pesquisa documental, como um tipo de problematização/observação de um determinado período, contribui para a análise de um determinado problema ou contexto e sua relação com a dinâmica social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, requerendo cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo. Flores (1994) considera que os documentos são fontes de dados brutos para o investigador, e sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos, com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. Assim, entendemos que

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Usar como fonte documentos é agregar a grandeza do tempo à concepção do social. Analisar documentos contribui para a constatação da ordem de maturidade e de ascensão de grupos, sujeitos, práticas, posicionamentos. “Pesquisa”, no dicionário Houaiss, é definida como: investigação científica, escolar, artística. Ao utilizar documentos com o objetivo de obter informações, isso é feito utilizando técnicas

adequadas que levem ao exame e à investigação que serão organizadas, por exemplo, por categorias e, a posteriori, serão analisadas.

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008, p. 148).

A pesquisa documental pode ser considerada como um caminho que se ocupa de técnicas e métodos para compreender, apreender e analisar diversos documentos. Autores como Appolinário (2009) comungam da ideia de que pesquisa bibliográfica e pesquisa documental são semelhantes, pois se restringem a analisar fontes documentais. De acordo com o autor, a coleta de dados de uma dada investigação evidencia essa semelhança.

Normalmente, as pesquisas possuem duas categorias de estratégias de coleta de dados: a primeira refere-se ao local onde os dados são coletados (estratégia-local) e, neste item, há duas possibilidades: campo ou laboratório. [...] A segunda estratégia refere-se à fonte dos dados: documental ou campo. Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica) diz-se que a pesquisa possui estratégia documental [...]. Quando a pesquisa não se restringe à utilização de documentos, mas também se utiliza de sujeitos (humanos ou não), diz-se que a pesquisa possui estratégia de campo (APPOLINÁRIO, 2009, p. 85).

Como já dito e justificado, pretendemos analisar nesta pesquisa os seguintes documentos que fazem parte do acervo da biblioteca INES: 1) as atas do Congresso de Milão de 1880; 2) os registros do Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos de 1900. Ao selecionarmos esse material, compreendemos que essas fontes trazem à tona o processo histórico da educação de surdos, emergindo a necessidade de constituir um sujeito surdo falante de uma linguagem oral que foge ao jeito que esse mesmo sujeito vê (e vê-se), lê e percebe o mundo.

Tendo clareza do contexto contemporâneo sobre a educação de surdos, nosso objetivo de pesquisa é evidenciar como emergiram as práticas que estruturam a

educação de surdos com base na oralidade. Para isso, elaboramos um escopo teórico-metodológico, descrevendo alguns estudos acadêmicos e as teorias que embasam o trabalho bibliográfico e documental. Colocamos, também, em diálogo os estudos de Foucault e os Estudos Surdos.

Inicialmente, pautada no referencial teórico-metodológico, refletimos sobre a realidade da sociedade normalizadora na construção de diferentes perspectivas, visões e métodos empregados no processo de entendimento do que é o surdo e como foi sendo constituída a educação de surdos. Descrevemos, igualmente, algumas repercussões do Congresso de Milão e o Congresso de Paris para a educação de surdos na contemporaneidade.

Este estudo faz, também, um levantamento de investigações realizadas com a temática “escolarização de surdos”, trazendo uma descrição do tema abordado por meio de uma pesquisa bibliográfica. Foi constituído por meio de leituras e classificações dos registros de teses de doutorado e dissertações do Mestrado da área da Educação do nosso campo de pesquisa. O estudo da produção científica registrado no banco de teses e dissertações da capes, decorre quase duas décadas, entre 1996 e 2014. Iniciamos a pesquisa de teses e dissertações disponíveis através do site www.bancodeteses.capes.gov.br. Com a busca das palavras-chaves “surdez + Foucault”, foram encontrados 6.186 registros de várias áreas e programas. Desse grupo, escolhemos os trabalhos defendidos em programas de Educação, classificando um total 1.507 registros. Desse universo, focamos nos trabalhos de instituições públicas conhecidas na área da educação de surdos, selecionando assim 06 instituições (UFSC, UNISINOS, UFSM, UFRGS, UFRJ, UNICAMP e PUC-RIO), resultando em 401 registros. Ao analisar os títulos e os resumos dessas teses e dissertações, excluimos 341 registros que tratavam de outros temas não diretamente relacionados à temática da surdez. Como resultado, os demais 60 trabalhos tratavam de questões como da Educação Bilíngue, Literatura Surda, Língua de Sinais e Linguística, Fonologia educacional, Educação Especial, Narrativa Surda, Representações surdas, Alunos Surdos na escola, Alunos Surdos no curso superior, Educação Inclusiva, Interprete de

Libras, Linguagem da criança surda, Aquisição da Linguagem da criança surda, Implante coclear, História da educação de surdos, Família de surdos, formação de professores de surdos.

Em uma segunda leitura dos resumos, selecionamos quais podiam colaborar com a temática da escolarização dos surdos, restando 17 registros que foram trabalhados ao longo desta dissertação (QUADRO 1).

Quadro 1 – As pesquisas bibliográficas

TEXTO	TÍTULO	AUTORES
01	Tese de Doutorado. <i>Os currículos de formação de Professores para surdos na UFSM: a educação especial como campo de saber</i> . São Lourenço: UNISINOS, 2015.	MAROSTEGA, V. L.
02	Tese de Doutorado. <i>Produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial</i> . Porto Alegre: UFRGS, 2003.	LUNARDI, M. L. H
03	Tese de Doutorado. <i>Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos</i> . Florianópolis: UFSC, 2010.	REZENDE, P. L. F.
04	Tese de Doutorado. <i>Que palavra que te falta? O que o surdo e sua língua(gem) de sinais têm a dizer à Linguística e a Educação</i> . Campinas: UNICAMP, 1996.	SOUZA, R. M.
05	Tese de Doutorado. <i>Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: Um olhar para o Instituto de Educação de Surdos (1856/1961)</i> . Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2009.	ROCHA, S. M.
06	Tese de Doutorado. <i>Surdos: Vestígios Culturais não registrados na história</i> . Florianópolis: UFSC, 2008.	STROBEL, K. L.

07	Dissertação de Mestrado. <i>A educação de surdos no novo estado: Práticas que constituem uma brasileira surda</i> . São Lourenço: UNISINOS, 2014.	WITCHS, P.
08	Dissertação de Mestrado. <i>A constituição da comunidade surda no espaço escolar: fronteiras nas formas de ser surdo</i> . São Lourenço: UNISINOS, 2011.	MELLO, V. S. S.
09	Dissertação de Mestrado. <i>O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir da representação ouvintes</i> . Porto Alegre: UFGRS, 2000.	LULKIN, S. A.
10	Dissertação de Mestrado. <i>A educação dos surdos no RS: Currículos de formação de professores de surdos</i> . São Lourenço: UNISINOS, 2011.	SCHUCK, M.
11	Dissertação de Mestrado. <i>Dispositivo curricular de controle: gerenciamento do risco e governamento da surdez no cenário educacional</i> . Santa Maria: UFSM, 2009.	MORGENSTERN, J. M.
12	Dissertação de Mestrado. <i>Fonoaudiologia e Surdez: uma análise dos percursos discursivos da prática fonoaudiológica no Brasil</i> . Campinas: Unicamp, 2002.	NASCIMENTO, L. C. R.
13	Dissertação de Mestrado. <i>Sobre surdos, bocas e mãos: saberes que constituem o currículo de fonoaudiologia</i> . São Lourenço: UNISINOS, 2010.	GUEDES, B. S.
14	Dissertação de Mestrado. <i>Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade</i> . Porto Alegre: UFGRS, 2014.	PONTIN, B. R.
15	Dissertação de Mestrado. <i>Educação bilíngue: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil</i> . Porto Alegre: UFGRS, 2015.	STURMER, I. E.

16	Dissertação de Mestrado. <i>Marcas eugênicas na educação de surdos no século XIX</i> . Campinas: Unicamp, 2015.	SILVA, M. D.P.
17	Dissertação de Mestrado. <i>Histórias de vida surda: Identidades em questão</i> . Porto Alegre: UFRGS, 1998.	PERLIN, G. T. T.

Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

Nas bibliografias do quadro 1, encontramos os conceitos e as noções para construir o nosso trabalho de dissertação. Com esses trabalhos, fomos costurando os discursos, os cenários educacionais e históricos da surdez e enfim apresentamos as sínteses de problematização. Elaboramos esse quadro procurando constituir relações entre conceitos, articulando desdobramentos, na busca de uma análise de como as mudanças relacionam-se a acontecimentos ao longo dos séculos XIX e XX. Descrevemos, assim, um olhar acadêmico e científico em relação ao campo da surdez que possibilitou as construções de novos fundamentos educacionais e proporcionaram outros olhares sobre os conceitos de linguagem, cultura e aprendizado na educação de surdos.

1.5 - O Congresso Internacional de Milão e de Paris são documentos/monumentos?

Pretendemos abordar aqui o Congresso de Milão e o de Paris, a partir da fonte documental do acervo das atas do Congresso de Milão e dos registros do Congresso de Paris. Para isso, é essencial historicizar a história desses Congressos, situando os saberes e as formas de exercício de poder que possibilitaram que a educação de surdos fosse seguida de acordo com as suas resoluções aprovadas, pautadas na norma ouvinte para a escolarização de surdos. Primeiramente, apresentamos de forma geral a noção de documento/monumento segundo Le Goff, especialmente a tratada no livro “A História e Memória”. Logo em seguida, apresentamos as contribuições de alguns autores e seus olhares sobre essa noção.

Le Goff (1984) assinala documento/monumento como material de memória que opera no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade. Vieira (1999, p. 151) destaca que Le Goff “analisa o processo de institucionalização dos monumentos e dos documentos, como fontes pela historiografia e discute a questão do próprio objeto da História”. O monumento é considerado herança do passado e perpetua a recordação. É considerado originalmente como uma prova histórica que é fundamento da escolha do historiador. Ainda, o termo monumento era usado para grandes coleções de documentos.

Em Le Goff (1984), encontramos várias pesquisas de historiadores como Cícero, Fustel de Coulanges, Samaran e outros autores que relataram o surgimento dos dois termos desde a antiguidade. Cícero, citado por Le Goff (1984), afirma que o monumento se caracterizava como atos comemorativos. Nesse sentido, Le Goff explica que, desde a antiguidade, retratam-se dois tipos de atos comemorativos: a obra comemorativa da arquitetura ou escultura e o monumento funerário que recorda uma pessoa já morta e que foi em vida valorizada. Esses atos referem-se ao poder de perpetuação voluntária ou involuntária das sociedades históricas; é um legado à memória coletiva.

No século XVII difunde-se o termo “documento” como linguagem jurídica e, no início do século XIX, esse foi considerado testemunho histórico. Na escola histórica positivista, do final do século XIX e início do século XX, o documento foi apresentado como fundamental prova histórica, elaborado pelo historiador a partir de qualquer fato histórico. Na obra de Fustel⁹ de Coulanges, do final século XIX, é possível encontrar a informação de que os historiadores constataram que os testemunhos históricos são transformados em monumento e em documento do século.

Le Goff (1984) expandiu a noção de “revolução documental” no século XX e apresentou importantes historiadores de várias origens da história. A escola positivista destaca o documento escrito como um triunfo. Com a História Nova, ocorre uma revolução na própria concepção de documento, enriquecendo e ampliando seu conteúdo.

⁹ FUSTEL DE COULANGES, N. D. 1888 *La monarchie franque*, em *Histoire des institutions politiques de l'ancienne France*, Hachette: Paris, 1875-89, tomo III.

Essa revolução documental demonstra que todo historiador recordará do documento registrado. Le Goff (1984, p. 539) cita a obra de Samaran¹⁰ (1961), *L'histoire et ses méthodes*, assinalando as origens dos métodos históricos e relatando que “não há história sem documentos”. A obra de Lefebvre¹¹ (1971) afirma o mesmo exposto por Samaran (1961). Muitas histórias não foram comprovadas por documentos e, por isso, acabaram desaparecendo, como afirma Lefebvre (1971), citado por Le Goff (1984, p. 539): “pois se dos fatos históricos não foram registrados documentos, ou gravados ou escritos, aqueles fatos perderam-se”.

Além disso, o autor ressalta que o historiador começa a fazer a história “a fazer falar as coisas mudas” (LE GOFF, 1984, p. 540). Na revolução documental consta a ampliação de que o documento é produzido por qualquer história que o historiador escolha. Nela, há dois tipos de revolução, a quantitativa e a qualitativa. Elas se apresentam em dois níveis de ampliação: em nível do documento em si, ou seja, não são considerados apenas os documentos oficiais, diplomáticos, militares, mas uma diversidade de fontes. E em nível de mudanças, caracterizada pela introdução do computador, possibilitando ao historiador trabalhar com uma farta documentação; nasce a História Quantitativa e a História Serial. Nesse sentido, consta como memórias coletivas a elaboração de uma massa documental que altera o estatuto do documento, como afirma Foucault¹² (1969). Le Goff (1984, p. 545) faz uma crítica do documento/monumento:

A concepção do documento/monumento é, pois, independente da revolução documental e entre os seus objetivos está o de evitar que esta revolução necessária se transforme num derivativo e desvie o historiador do seu dever principal: a crítica do documento – qualquer que ele seja – enquanto monumento. O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

¹⁰ SAMARAN, Ch. (org.), *L'histoire et ses méthodes*, em *Encyclopédie de la Pléiade*, XI, Gallimard: Paris, 1961.

¹¹ LEFEBVRE, G. *La naissance de l'historiographie moderne*, Flammarion: Paris, 1971.

¹² FOUCAULT, M. *L'archéologie du savoir*, Gallimard: Paris, 1969.

Nesse sentido, com a ideia de que a revolução documental seria entender o monumento, não deixar que se esqueça algo importante, a história tradicional dedica-se a memorizar o monumento do passado, a fazer sempre lembrar de cada traço, e a transformá-lo em documentos. Para isso, dependerá do que da história será marcado como monumento. Como afirma Monique Clavel-Lévêque¹³ (1974), citado por Le Goff (1984), o documento é composto de elementos que funcionam como um inconsciente cultural e é considerado como um monumento por condições de produção histórica e intenção inconsciente. Foucault assinala que “o documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações” (FOUCAULT, 2008, p. 7).

Para Le Goff (1984, p. 545), citando Foucault (1969), a questão do documental é “questionar o documento”. Le Goff fez outra afirmação, apontando que qualquer documento pode ser considerado verdadeiro e falso ao mesmo tempo e, além disso, o monumento é uma montagem de aparência enganosa. Para isso, seria necessário desmontar, demolir essa montagem, desestruturar essa construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. Os documentos são intencionalmente monumentos porque é um instrumento de poder, estando ligados às perspectivas econômica, social, jurídica, política, cultural e espiritual.

Finalizando, está claro que a noção de documento/monumento faz parte da relação de poder da história e pode produzir vários sentidos, constituindo os enunciados e os discursos. A mesma história pode ser verdadeira ou falsa, mas sempre terá um rastro ou uma memória representando alguma coisa. Atualmente, há vários registros dessa história que abordam as vantagens e desvantagens sobre o caminho ideal da educação de surdos; por isso, os anais do Congresso de Milão e de Paris foram considerados documentos/monumentos; foram os eventos importantes que deixaram memórias que são contemporâneas e os cenários posteriores são influenciados por esses

¹³ CLAVEL-LÉVÈQUE, M. Les Gaules et les Gaulois, pour une analyse du fonctionnement de la Géographie de Strabon. *Dialogues d'histoire ancienne*, n. 1, p. 75-93, 1974.

eventos. Para isso, queremos entender a mentalidade desses Congressos que influenciou na educação de surdos, com a ideia de que todos devem falar e ser falantes para seguir a vida civil.

A opção pelo acervo da biblioteca do INES aconteceu por lá se encontrarem o volume 1 (Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos de 1875), o volume 2 (Atas do Congresso de Milão de 1880); o volumes 3 (Compendio para o Ensino dos Surdos-Mudos de 1881) e o volume 4 (L'Abade Sicard de 1873); o volumes 5 (os registros do Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos Mudos de 1900) e 6 (o livro “A surdo mudez no Brasil” de 1926), que contém questões de séries históricas reproduzidas em suas obras e publicados recentemente. Optamos por pesquisar o volume 2 e 5 por serem fontes de pesquisa importantes, pois os documentos resultantes dos 2 Congressos contribuíram para a compreensão dos debates nos séculos XIX, XX e XXI sobre a escolarização dos surdos e os impactos de suas resoluções, além da compreensão do impacto no cotidiano das instituições de surdos. Esses eventos se enquadram na postulação de Le Goff, podendo tratá-los, então, como documentos/monumentos.

1.6 - Os Congressos de Milão e de Paris: a busca de normalização para a Oralidade

Como já dito e justificado anteriormente, pretendemos analisar nesta pesquisa as atas do Congresso de Milão de 1880 e os registros do Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos de 1900, da Série Histórica publicada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Tendo clareza do contexto contemporâneo sobre a educação de surdos, nosso objetivo de pesquisa é evidenciar como emergiram as práticas que estruturaram a educação de surdos com base na oralidade. Para isso, ao longo desta dissertação, elaboramos um escopo teórico-metodológico, descrevemos alguns estudos acadêmicos e teorias que embasam o trabalho bibliográfico e documental. Colocamos, também, em conversa os Estudos de Foucault e os Estudos Surdos.

O Congresso Internacional de Educação para Surdos, realizado em Milão na Itália, entre 06 e 11 de setembro de 1880, foi organizado e conduzido por estudiosos na área da surdez. Os cientistas responsáveis se utilizaram de questões relativas à política e à economia em defesa da linguagem oral, mas não somente da oralidade. Essas questões foram confirmadas e reafirmadas durante o Congresso de Paris. Depois desses eventos, oralizar implicava implantar mecanismos de controle e proibição da LS (SOUZA, 1998).

As atas e deliberações decorrentes do Congresso Internacional de Milão trazem várias informações marcantes sobre o que se tornaria a educação de surdos no final do século XIX e durante todo o século XX. No Congresso de Milão foram seis dias de discussões acerca de diversos temas e, por fim, foram aprovadas oito resoluções. Em primeiro lugar, foram discutidas as diferenças entre os métodos conhecidos sobre a educação de surdos: o Método de Articulação, Método de Sinais (com centralidade no sistema francês), Método Oral Puro, Método Combinado, Sinais Metódicos e Sinais Naturais. A forma de abordar tais métodos foi assim organizada no Congresso de Milão:

1. Relate as vantagens do Método de Articulação em contraposição ao Método de Sinais e vice-versa (sobretudo levando-se em consideração o desenvolvimento mental e ressaltando sua importância no âmbito social).
2. Explique em que consiste o Método 'Oral Puro' e mostre a diferença entre este e o Método 'Combinado'.
3. Defina exatamente o limite entre os chamados Sinais 'Metódicos' e os 'Naturais'.
4. Qual é o meio mais natural e efetivo pelo qual os surdos-mudos poderão adquirir, sem dificuldade, sua própria linguagem?
5. Quando e como a gramática deve ser usada no ensino da linguagem? Deve ser usada a do oralismo ou a de sinais?
6. Quando os alunos deverão fazer uso de manuais ou livros? Em que disciplinas devem ser suprimidos? (ATAS, 1880 / 2011, p. 3-4).

Em consequência dessas questões, oito resoluções foram discutidas e aprovadas:

I

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.

II

O CONGRESSO:

Considerando que o uso simultâneo da língua oral e da língua de sinais oferece prejuízo à fala, à leitura labial e à precisão de ideias,

Declara:

Que se deve dar preferência ao Método Oral Puro.

III

O CONGRESSO:

Considerando que um grande número de surdos e mudos não está recebendo o benefício da educação e que este fato se deve à falta de participação (impotenza) das famílias e das instituições.

Recomenda:

Que os governos tomem as medidas necessárias para que todos os surdos-mudos possam receber educação.

IV

O CONGRESSO:

Considerando que o ensino de surdos, que utilizam o Método Oral Puro, deve assemelhar-se, o máximo possível, ao ensino daqueles que ouvem e falam,

Declara:

1. Que o meio mais natural e efetivo, pelo qual os surdos que falam possam adquirir o conhecimento da linguagem, é através do método “intuitivo”, que consiste em expor primeiro pela fala e, posteriormente, pela escrita os objetos e os fatos que ocorrem diante dos alunos.
2. Que durante o período inicial ou maternal o surdo-mudo deve ser conduzido à observação das formas gramaticais por meio de exemplos e de exercícios práticos e que, na etapa seguinte, ele deve ser auxiliado a deduzir as regras gramaticais, expressas com a máxima simplicidade e clareza, a partir desses exemplos.
3. Que os livros, escritos com palavras e numa linguagem conhecida pelo aluno, possam ser por ele manuseados a qualquer momento.

V

O CONGRESSO:

Considerando que a carência de livros mais elementares que auxiliem o surdo-mudo no desenvolvimento gradual e progressivo da língua,

Recomenda:

Que os professores, que utilizam o sistema oral, devam dedicar-se à publicação de obras especiais sobre o assunto.

VI

O CONGRESSO:

Considerando os resultados obtidos através de diversas pesquisas sobre surdos-mudos, que tinham há muito tempo desistido de frequentar a escola, de todas as idades e condições, e que quando questionados sobre vários assuntos, respondiam corretamente, articulando com bastante clareza e conseguindo ler os lábios de seus interlocutores com grande de facilidade,

Declara:

1. Que os surdos-mudos, que aprenderam pelo Método Oral Puro, não esquecem os conhecimentos adquiridos, mesmo após ter deixado a escola, continuando a progredirem ainda mais pela conversação e pela leitura facilitadas.
2. Que, na conversa com pessoas ouvintes, os surdos-mudos utilizam exclusivamente a fala.
3. Que a fala e a leitura labial são desenvolvidas através da prática, sendo um conhecimento que não se perde.

VII

O CONGRESSO:

Considerando que a educação dos surdos-mudos por meio da fala requer exigências peculiares e considerando também que a experiência de professores para surdos-mudos é quase unânime,

Declara:

1. Que a idade mais favorável para o ingresso de uma criança surda na escola é entre oito e dez anos.
2. Que o período escolar se deve estender, no mínimo, por sete anos. Entretanto recomendam-se oito anos.
3. Que nenhum professor consegue efetivamente transmitir ensinamentos pelo Método Oral Puro a uma classe com mais de dez alunos.

VIII

O CONGRESSO:

Considerando que a aplicação do Método Oral Puro em instituições, nas quais ainda não está completamente implantado, deve ser prudente, gradual e progressiva, caso contrário estará fadada ao fracasso,

Recomenda:

1. Que os alunos que ingressarem mais recentemente na escola devam formar uma classe à parte, na qual o ensino deva ser efetuado por meio da fala.
2. Que esses alunos iniciantes devam ficar completamente separados, até término da escola, daqueles alunos adiantados, educados por meio da língua de sinais, sendo tardio o ensino pela fala.
3. Que a cada ano seja formada uma nova classe oralizada até que todos os alunos antigos, que aprendem por meio de sinais, tenham concluído a educação escolar (ATAS, 1880 / 2011, p. 4-8).

O Congresso Internacional para Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos (o Congresso de Paris) foi realizado nos dias 6, 7 e 8 de agosto de 1900, com o objetivo de traçar um caminho para a educação de surdos e socialização das pessoas surdas. Além disso, foram debatidos vários temas: a escolarização de surdos, o embate entre a prática científica e a prática de caridade, a organização do ensino infantil, primário e secundário, as estatísticas, os materiais, os recursos, os métodos de ensino (ROCHA, 2013). O Congresso de Paris foi muito influenciado pelo Congresso de Milão. Durante o Congresso, a maioria posicionou-se a favor do oralismo, confirmando-se a mesma lógica das atas aprovadas no Congresso de Milão. No entanto, em Paris vozes dissonantes podem ser constatadas, sendo colocadas algumas dúvidas em relação ao método oralista puro.

No Congresso de Paris, segundo Silva (2015, p. 87), Graham Bell relata que “a associação em matrimônio de surdos com surdos” causaria a surdez hereditária e, assim, defendia o não casamento entre surdos para evitar a formação de uma variedade surda da raça humana. Bell foi presidente da Associação para o avanço do ensino da oralização dos surdos-mudos nos Estados Unidos. Defendia que os surdos poderiam ser falantes como os ouvintes, estimulando inclusive a criação de aparelhos auditivos, reforçando assim o argumento de que os surdos não teriam necessidade de comunicar-se por meio da LS, facilitando a integração normalizada desses na sociedade.

Decisões e votos aprovados desse congresso:

1° O Congresso

Decide:

Que não há lugar para se manter na ordem do dia o segundo parágrafo da segunda questão: Os estabelecimentos de educação de surdos-mudos devem ser considerados estabelecimentos beneficentes ou de instrução?

2° O Congresso

Emite o voto:

Que nas escolas existentes alguns cursos superiores sejam criados para instrução secundária, e que uma seleção seja feita para neles inserir as crianças particularmente bem dotadas.

3° O Congresso,

Considerando a incontestável superioridade da oralização sobre os sinais para integrar os surdos-mudos à Sociedade, e dar-lhes um conhecimento da linguagem mais perfeito,

Declara:

Manter as conclusões do Congresso de Milão.

Emite o voto:

1º Que os que trabalham em instituições e professores de surdos-mudos concentrem seus esforços no sentido do estabelecimento de livros escolares e material didático necessários ao ensino dos surdos-mudos;

2º Que os livros e material assim formados numa escola possam ser adquiridos a preço de custo por outras escolas.

4º O Congresso,

Emite o voto:

Que os poderes públicos de diferentes países tomem as medidas necessárias e forneçam os recursos suficientes para assegurar, a partir da idade escolar, a instrução primária e profissional a todos os surdos-mudos.

5º O Congresso

Emite o voto:

Que por todos os meios de investigação o estado do surdo-mudo (e em particular a surdez psíquica) seja constatado à sua entrada na instituição.

6º O Congresso

Emite o voto:

Que sejam dados, fora dos cursos comuns, exercícios especiais aos que conservaram certo grau de audição.

7º O Congresso

Emite o voto:

1º Que as oficinas de aprendizagem profissional e uma tutela para a inserção dos antigos alunos sejam anexadas a cada estabelecimento;

2º Que o beneficência privada e os poderes público encorajem sob todas as formas o estabelecimento das oficinas profissionais e as tutoriais de inserção destinadas aos surdos-mudos.

8º O Congresso,

Emite o voto:

Que a ciência médica e pedagógica, os médicos e professores, prestem-se apoio mútuo para dar continuidade aos estudos de aperfeiçoamentos dos quais pode ser suscetível a educação física, intelectual e profissional dos surdos-mudos. (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 228-229).

A imagem do surdo como um potencial ouvinte fez com que os participantes do Congresso de Paris votassem a favor do oralismo. O mesmo aconteceu no Congresso de Milão, dando ênfase a um caminho para subjetivação do surdo falante. Conforme Souza (1998, p. 75), citando Lane (1989), “Bell exortava os professores a se empenharem em esquecer que tinham diante de si crianças surdas para que elas próprias se esquecessem da surdez”.

1.7 - Procedimentos de análise

Iniciaremos o processo de caracterização do documento / monumento dos congressos de Milão e de Paris. O documento “Atas – Congresso de Milão – 1880” volume 2, foi produzido pela série que relata a história do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e publicado em 2011. O livro foi publicado em dois idiomas: Português e Inglês. O documento apresenta o relatório das leituras durante o Congresso Internacional de Educação para Surdos, realizado em Milão, de 6 a 11 de setembro de 1880. Será realizada a caracterização do congresso de Milão e a síntese das minutas das atas discutidas durante os 6 (seis) dias. O congresso foi organizado pelos membros do Instituto de Formação de Professores para Surdos baseada no Sistema “Alemão” de Londres, que defendiam o método oralista. O conteúdo desse documento está apresentado em um material impresso, que tem 162 páginas e distribuído por sessões. O documento é de propriedade do INES, que foi responsável pela publicação do livro. As sessões dos discursos do primeiro dia ao sexto dia (que ocorreram durante no período manhã e tarde) contém introdução, apêndice e texto com informações sobre a Sociedade de Formação de Professores para Surdos e Difusão do Sistema ‘Alemão’, e sugestões de leituras publicadas pelos membros desta sociedade.

No documento, consta que foram recebidos diversos documentos, telegramas e cartas relacionados aos assuntos oficiais do Congresso, considerando o Programa de Questões propostas para discussão conforme o comitê organizador havia estabelecido no Congresso Internacional realizado em Paris em 1878¹⁴. Portanto, o congresso de Milão estabeleceu a discussão dos seguintes programas: I. Estabelecimentos e Materiais escolares: descreve as propostas de organização estrutura e funcionamento interno dos estabelecimentos. II. Do Ensino: descreve as propostas de organização de ensino, o plano de trabalho, idade de admissão, as condições físicas e intelectuais dos alunos e duração dos cursos. III. Métodos: descreve diferença entre os métodos de articulação e

¹⁴ O Congresso Internacional de Surdos Mudos, de 1878, em Paris, foi o primeiro congresso formal, de cunho internacional, que se tem notícia a tratar da educação de surdos. Como sua organização não ocorreu de maneira planejada e discutida pela comunidade que trabalhava com o assunto, acabou servindo como um evento preparatório para o Congresso de Milão, de 1880, especialmente por definir questões centrais a serem debatidas sobre a educação de surdos (LACERDA, 1998).

métodos de sinais, método oral puro entre método combinado, a definição dos sinais metódicos e naturais, e qual método alcança melhor desenvolvimento para surdos. IV. Questões Especiais: discute se os surdos têm possibilidade de aprender de forma igual ou diferente dos ouvintes, se devem estar na escola de surdos-mudos ou em escola especial, se os surdos conseguiriam ter profissões, se não haveria mais doenças que ocorrem aos surdos do que ouvintes. Se haveria tratamento especial para surdos, se o número de surdos tem aumentado ou diminuído.

O congresso de Milão teve a presença de membros que foram convidados a participar, com o objetivo de ler o trabalho que já havia sido encaminhado para a organização, e votar as propostas para a educação de surdos. Nesse documento não aparece todos os nomes dos membros que participaram e votaram, aparecem somente os membros que leram os seus trabalhos ou os trabalhos de outros membros sobre a experiência dos trabalhos da educação de surdos na sua instituição e/ou do seu país, e o voto nas propostas escolhidas.

Membros / Autores constam nas atas

Sr. Sac. Giulio Tarra	Presidente do Congresso e Diretor do Instituto para Surdo e Mudo Carente da Província de Milão.
Sr. A. A. Kinsey	Vice-Secretário do congresso da Seção Anglofônica e Diretor do Instituto de Formação de Professores para Surdos baseada no Sistema 'Alemão' em Londres.
Prof. Pasquale Fornari	Secretário Geral do Congresso e Prof. Pasquale Fornari, Professor Sênior da Escola Real para Surdos em Milão.
Padre Marchiò	Vice-Presidente do congresso para a Itália e Diretor do Instituto para Surdos-mudos em Siena.
Padre Lazzeri	Vice-Secretário do congresso para a Itália e Reitor do

	Instituto para Surdos-Mudos em Turin.
Sr. Houdin	Vice-Presidente do congresso para a França e Diretor de uma Escola Particular para Surdos-Mudos em Paris.
Sr. Abade Guérin	Vice-Secretário do congresso para a França e Diretor do Instituto para Surdos-Mudos em Marsella.
Sr. Dr. Treibel	Vice-Presidente do congresso para a Alemanha e Diretor do Instituto Real para Surdos-Mudos em Berlim.
Sr. Hugentobler	Vice-Secretário do congresso para a Alemanha e Diretor de uma Escola Particular para Surdos-Mudos em Lyon.
Dr. Peet	Vice-Presidente do congresso da Seção Anglófônica e Diretor do Instituto para Surdo e Mudo em Nova Iorque.
Sr. B. St. John Ackers	Representante como pai de surda e secretário Honorário da Sociedade de Formação de Professores para Surdos e Difusão do Sistema Alemão no Reino Unido.
Dr. Buxton	Secretário da Sociedade de Formação de Professores Para Surdos em Londres.
Sr ^a Ackers	Representante como mãe de surda e da Inglaterra
Sr. Abade DE LA PLACE	Benfeitor de S. Médard, em Soissons da França
Sr. Kierkegaard-Ekbohrn	Secretário da Corte Real da Suécia e Reitor do Instituto para Surdos e Mudos em Bollnas.

Dr. E. M. Gallaudet	Presidente do Instituto de Surdos-Mudos em Washington, EUA.
Reverendo Thomas Arnold	Escola Particular em Northampton
Reverendo Thomas Gallaudet	D.D. Reitor da Igreja de Sant'Ana para Surdos-Mudos, em Nova Iorque.
Sr. R. Elliott	Diretor de Asilo para Surdos-Mudos em Londres.
Sr. Abade Balestra	Diretor da Instituição em Como.
Srt ^a Hull	Escola Particular em Kensington.
Sr. Rössler	Diretor da Instituição de Hildesheim, na Alemanha.
Sr. Magnat	Diretor da escola Pereire para Surdos em Paris.
Sr. Dr. Augusto Zucchi	Presidente do Conselho do Instituto Real para Surdos, em Milão e Representante do Ministro de Educação Pública para a Itália.
Sr. Léon Vaïsse	Presidente Honorário em Paris
Sr. Franck	Representante do Ministro do Interior do Governo Francês.
Sr. Claveau	Inspetor Geral das Instituições de Caridade da França
Dom Vittore Brambilla	Milão
Dr. Mathias	Diretor da Escola de Friedberg
Sr. Schiebel	Zurique
Sr. Abade Bouchet	Capelão dos Surdos-Mudos de Chartreuse d'Auray.

Frade Hubert	Inspetor das Escolas para Surdos-Mudos, em S. Gabriel e S. Laurent-sur-Sèvre, Itália.
Sr. Abade Bourse	Soissons
Sr. Abade Couvert	Benfeitor da Instituição para Surdos-Mudos em Boug.
Sr ^a Rosing	Christiania, Noruega.
Reverendo W. Steiner	Londres
Sr. Huriot	Diretor do Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Bordéus
Sr. Pini	Presidente do Conselho de Diretores da Escola para Carentes.
Sr. Basile	Governador da Província de Milão

Para compreender os eixos de análise desta pesquisa, será feita uma rápida síntese com os assuntos principais de como estão apresentados e articulados os conteúdos deste documento.

Na introdução foram descritas as minutas das atas, em que o texto é apresentado em Inglês e traduzido para o português. O texto foi escrito pelo Sr. Arthur A. Kinsey, que foi nomeado como secretário da Seção Anglofônica. Além disso, foram demonstradas as questões abordadas sobre os métodos, as vantagens e as definições de cada método que foram discutidos durante o congresso e na sequência são discutidos diversos métodos adotados e apresentadas as oito (8) resoluções aprovadas durante o congresso. No primeiro dia, no dia 6 de setembro de 1880 foram descritas as regras de regulamentação dos assuntos do Congresso, e a organização da eleição dos cargos, votados por de meio do voto secreto. A organização recebeu diversos textos para leituras, telegramas e cartas com assuntos oficiais sobre o Congresso e que relatavam o

último congresso ocorrido em 1878, quando não foram discutidos os programas sobre os estabelecimentos escolares e o ensino, e quando solicitaram a discussão desses programas no congresso de Milão.

Na sequência foram descritas algumas leituras do relatório oficial elaborado pelos membros do comitê organizador com as questões propostas. Cada sessão foi descrita a partir dos textos lidos por membros sobre as experiências de pesquisa, e de trabalho escolar, dos métodos, classes e tipos de surdos, e suas escolhas a favor ou contra às questões propostas descritas. As sessões seguiram a ordem das resoluções expostas acima. Na maior parte das sessões foi discutida a importância do método oral puro, as suas vantagens e o seu oposto, o método dos sinais, suas desvantagens e foi descrita a necessidade de criar uma escola especial do ensino superior para surdos e mudos, como *College de Washington Gallaudet*, relatada pelo Sr. Gallaudet. A necessidade de o governo beneficiar e colocar os surdos e mudos na escola. Na sequência discutiram a escolha do próximo congresso, apresentaram o local e a data: seria em Basileia em 1883, e também listaram os 27 nomes dos membros que foram nomeados para participar no comitê de organização do próximo congresso. Na sequência, no apêndice são descritos os seis textos de trabalhos apresentados e organizados por membros a favor oralismo, que demonstram as suas experiências e defendem que o método oral traz melhor habilidade, aprendizado e saúde do que o método francês. Finalizando o conteúdo do documento das Atas do Congresso de Milão, percebemos que não há informações detalhadas, o texto é um resumo do evento que durou 6 dias, na maior parte, tendo durado o dia todo, por isso não encontramos muitas informações, o texto não ficou muito organizado, nem detalhado.

Textos de trabalhos publicados sobre o sistema Alemão e sobre as questões discutidas das propostas, se encontram no apêndice do documento das Atas. Os artigos apresentados durante o congresso se encontram no apêndice do documento, destacando, favorecendo e comprovando os programas da questão I – estabelecimentos e materiais escolares; da questão II – do ensino; da questão III – método; e da questão IV – questões especiais. Os trabalhos apresentados pelos autores foram:

- Desenvolvimento mental dos surdos com base no sistema “Alemão”. Autora: Sr.^a St. John Ackers;
- Minha experiência com diversos métodos educacionais para crianças surdas de nascença. Autora: Susanna E. Hull;
- A educação dos surdos. Autor: Arthur A. Kinsey, diretor do Instituto de Formação;
- Os surdos e os benefícios do sistema “Alemão” na vida posterior. Autor: Sr. J. Ackers, secretário honorário;
- A saúde dos surdos-mudos. Autor: Dr. E. Symes-Thompson, Vice-presidente do comitê;
- Fala e leitura labial para surdos: Testemunho de um professor sobre o sistema “Alemão”. Autor: David Buxton, secretário.

Por meio da leitura dos textos podemos identificar que são encontradas várias vantagens do método Alemão, e críticas contra o método francês que é o método de sinais. Ao ler o documento e fazer outras pesquisas sobre o congresso, podemos identificar outras informações importantes. No documento não encontramos a presença dos surdos, Strobel (2009) e Resende (2010) trazem a informação de que os educadores surdos foram proibidos a participar e votar.

Além disso, Lane (1992) destaca a influência dos oralistas no congresso de Milão, ao afirmar que a comissão organizadora responsável pelo congresso era formada por membros dessa Sociedade, que se organizaram para conseguir aprovar as propostas desejadas, comprovando os textos de seus trabalhos que podem ser encontrados no apêndice. Segundo Lane (1992, p. 110), foram planejados assim como o local escolhido, a constituição do comitê de organização, a elaboração dos programas e quantidade de participantes a favor do oralismo para conseguir aprovar, com o número necessário de votos, o método oral puro, por acreditar nas pesquisas e textos apresentados pelos membros oralistas.

O Congresso Internacional para Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos (o Congresso de Paris) foi realizado em Paris, nos dias 6,

7 e 8 de agosto de 1900, no Palácio dos Congressos da Exposição. Com objetivo de traçar um caminho para a educação de surdos e socialização das pessoas surdas. Além disso, foram debatidos vários temas: a escolarização de surdos, o embate entre a prática científica e a prática da caridade, a organização do ensino infantil, primário e secundário, as estatísticas, material, recursos, métodos de ensino (ROCHA, 2013, sn).

O livro do Congresso de Paris foi publicado em 2013 pelo INES, é um texto publicado em francês juntamente com sua tradução para o português. O conteúdo desse documento é apresentado em um material impresso e consta de 322 páginas, com publicação do INES apresentando relatórios dos trabalhos da seção dos ouvintes publicado pelos seguintes autores: Sr. Doutor LADREIT de LACHARRIÈRE, Presidente; Sr. Baguer, Vice-presidente; Sr. Dr. Legay, Secretário, Sra. Dra. Martha, Secretária-geral; Sra. Renard; Sr. Doutor SAINT-HILAIRE, Tesoureiro. Distribuídas por várias sessões, anexos e apêndice com trabalhos comunicados ou enviados ao congresso e sumário. A impressão do livro foi organizada pela gráfica dos trabalhadores surdos-mudos da França.

Percebe-se que o Congresso foi muito influenciado pelo Congresso de Milão já que, durante o Congresso, a maioria era fiel à metodologia oralista, e respeitava as orientações encontradas nas atas aprovadas no Congresso de Milão. Anterior ao congresso, o comitê organizador enviou cartas para delegados, pedindo que eles escrevessem textos contando as suas experiências da educação de surdos, e fazendo a escolha das propostas: da melhor metodologia de ensino para surdos, dos tipos de escolas e cursos (ensino agrícola, profissionalizante, ou superior) que deveriam ser oferecidos para os surdos, as melhores formas de avaliação para indicar quem poderia entrar na escola, a necessidade de tutela para que os surdos não ficassem sozinhos, e os materiais didáticos que deveriam ser utilizados. Os textos recebidos foram previamente analisados pelo comitê e, as pessoas com os textos aprovados puderam ir ao congresso fazer a leitura do texto que haviam encaminhado e votar nas opções que achavam melhores.

Foram divididas as sessões durante três dias que se realizavam duas vezes por dia (sessão da manhã e sessão da noite). A cada dia, os delegados faziam seus discursos dos textos de trabalhos e apresentavam suas propostas. Identificamos no primeiro dia, no dia 6 agosto – da sessão da manhã, a apresentação do principal delegado do Congresso, o presidente, Sr. Gariel, professor da faculdade de medicina de Paris e da Escola de Ponts et Chaussées e membro de academia de medicina. Vários discursos com objetivo da exposição universal era o desenvolvimento no novo século e seguindo a tradição da organização e do desenvolvimento na ciência, artes e na indústria e progresso no futuro (CONGRESSO, 1900 / 2013, p.7). Alguns destaques de um documento, o surgimento o telegrafo do Graham Bell, para transmitir a voz, a criação da clínica com intenção de tratar os cuidados dos ouvidos das crianças para diminuir os números de surdos-mudos. Além disso, a preocupação com crescimento dos números de surdos, apresentando o recenseamento da população surda da França e da Argélia, foram constados 19.579 indivíduos surdos no ano 1888 que compõem as despesas altas gastas pelas comunidades e instituições particulares e caridades para arcar com gastos por cada criança e o ingresso na escola e foram 3.287 crianças nas escolas. E também descreveram a importância do Congresso de Milão que favoreceu o Método oral mas houve falha na aprendizagem e falta de aplicação dos profissionais.

Identificamos que nos dois documentos, apesar dos 20 anos de diferença, estão presentes algumas mudanças. No entanto, o objetivo de unificar o método oralista na educação para surdos manteve-se. A diferença é que no Congresso de Milão não havia a presença da pessoa surda, ao contrário do Congresso de Paris, que contou com a presença dos surdos oralizados e ouvintes.

Portanto os dois documentos não se encontram em ordem cronológica, assim como ordem de tema, cada membro falava de vários assuntos sobre os métodos, a organização escolar, o tempo de duração de aprendizagem, a classificação de alunos surdos, saúde, além de argumentos a partir de relatos da situação das instituições de surdos, e demais assuntos afins, mesmo que o tema já tivesse sido abordado e votado anteriormente.

É possível encontrar informações anteriores aos acontecimentos do congresso, como registros de reuniões do comitê para organização do evento, e também a realização das duas seções separadas, a Seção dos ouvintes e a seção dos surdos. Este evento foi organizado na época do evento da Exposição Universal de 1900, que foi um marco importante nos acontecimentos de Paris, e tinha como objetivo, renovar as tradições dos congressos internacionais, como exposições para celebrar as conquistas do século 19, e organizar os desenvolvimentos dos séculos seguintes. O evento teve duração de 7 meses, com início em abril e término em novembro e o congresso de Paris, relatado no volume 5 da série publicada pelo INES, aconteceu durante três dias em agosto de 1900.

Segundo Benvenuto e Séguillon¹⁵ (2016), a seção dos surdos era o terceiro Congresso Internacional de Surdos que tinha por objetivo discutir a valorização da Língua de Sinais e educação de surdos. O autor afirma que “O Congresso de Paris de 1889, com o objetivo de discutir questões sobre assistência e educação dos surdos-mudos, levanta a bandeira: “os sinais gestuais não desaparecerão nunca” (p. 71). Já a seção de ouvintes tinha como objetivo realizar o evento apenas pela oralização, por isso foram organizadas duas seções separadas, sendo que a seção de surdos era acessível em Língua de Sinais. Apesar de ter encontrado informações sobre este evento, mas não foram encontradas minutas das atas com informações da seção dos surdos, no acervo da biblioteca INES, somente da seção dos ouvintes do volume 5.

Para as problematizações aqui apresentadas, após a leitura detalhada dos documentos/monumentos, fizemos uma análise descritiva e selecionamos alguns trechos, tendo em conta as seguintes perguntas já descritas: quais discursos / estratégias / práticas são descritos para normalizar os surdos nesses documentos/monumentos? Como se propunha torná-los “tão inteligentes como os ouvintes”? Quais processos de subjetivação são propostos? Como eles são configurados? Quais práticas de exame e confissão são elaboradas a partir daquelas criadas pela moral católica e desenvolvidas

¹⁵ BENVENUTO, Andrea. SÉGUILLON, Didier. Primeiros banquetes dos surdos-mudos no surgimento do esporte silencioso 1834-1924: por uma histórica política das mobilizações coletivas dos surdos. In: Estudos Linguísticos, 2016. Revista Moara, Edição 45, Jan./Jun., 2016, Pará.

pelas ciências biomédicas, jurídicas e psi na Idade Moderna? Quais tecnologias de disciplinamento e controle são propostas? Como elas funcionam e quais efeitos pretende produzir? Quais mecanismos éticos e morais são propostos? Quais são seus princípios políticos, científicos e sociais?

O procedimento metodológico nos dois documentos analisados foi descrito minuciosamente, analisado e extraído os trechos. Primeiramente foi realizada uma leitura dos dois documentos. Depois foram lidos textos que tratavam da teoria de Foucault, e elaboradas as 5 questões que contribuíram na escolha dos trechos. Foram lidos diversos artigos que discutiam sobre a teoria de Foucault, e obras desse teórico. Referenciais teóricos que se relacionavam com cada questão elaborada. Depois foram feitas releituras dos dois documentos, e selecionados os trechos que se conectavam com cada questão. Organizamos um quadro com os trechos das atas, e fizemos um link com cada questão e as ideias que apareciam mais vezes, eram consideradas importantes, e ligadas com os argumentos das questões. E assim foi sendo organizada a análise e descrição unindo os trechos selecionados com as teorias estudadas.

Com bases das perguntas acima, elegemos três categorias de análise que, por consequência, compuseram os próximos capítulos desta dissertação. A primeira categoria reflete sobre a realidade da sociedade normalizadora na construção de diferentes perspectivas, visões e métodos empregados no processo de entendimento do que é o surdo e como esse foi sendo classificado e subjetivado. Nossa segunda categoria versa sobre como a questão da linguagem é colocada como central tanto para a subjetivação do surdo como para sua escolarização. Como última categoria, descrevemos, analiticamente, como nos Congressos de Milão e de Paris foram propostas estratégias e práticas para a educação de surdos. Vamos, então as análises propriamente ditas.

2 - A SUBJETIVAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS

Na Idade Moderna, as sociedades e os Estados constituem-se com a pretensão de organizar as regras entre os humanos, na busca de civiliza-los, enformando-os como tipos específicos de sujeitos. Os documentos/monumentos aqui analisados evidenciam a mesma pretensão em relação aos sujeitos surdos. Desde antes do Congresso de Milão, insistia-se na importância da produção do surdo como falante. No entanto, será nesse Congresso (reafirmando-se no de Paris) que um conjunto de práticas discursivas e estratégias emerge no campo da educação de surdos. Neste capítulo, discutiremos as estratégias e as práticas de poder para a classificação e constituição dos sujeitos surdos, no sentido de organizar melhor seu espaço e sua localização nos contextos sociais e nos interesses de Estado por meio da linguagem e das instituições escolares.

Obviamente tais processos de subjetivação e classificação dos sujeitos, normais ou anormais, não foram iniciados na Idade Moderna. Segundo Garcêz (2008, p. 17), “em Roma decretou-se, no ano 753 a.C., que todas as crianças de até três anos que constituíssem um peso potencial para o Estado fossem sacrificadas, incluindo obviamente os surdos”. Os gregos e os romanos tinham como princípio retirar da sociedade as crianças que estavam mental ou fisicamente incapazes de contribuir como cidadãos. Muitas delas eram impedidas de aprender e também podiam ser condenadas à morte, pois não podiam exercer em plenitude suas funções e obrigações como membros responsáveis da sociedade (MARSCHARK; SPENCER, 2003).

O Filósofo Heródoto (470 a.C.) classificava os surdos como “seres castigados pelos deuses” (STROBEL, 2009, p. 18). Nesse sentido, os surdos eram julgados como sujeitos amaldiçoados ou incapazes de serem educados e civilizados. Nascimento (2006, p. 257) argumenta que

na antiguidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado: a infelizmente criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar.

No ano 529 d.C. foi adotado um documento pelo imperador Justiniano que decretava que os surdos deveriam receber educação formal focada na escrita. Contudo, os surdos teriam seus direitos legais preservados – desde que demonstrassem competência na leitura e na escrita – para herdarem propriedades, celebrarem contratos ou quaisquer outros direitos relacionados às heranças. No mesmo período, entre “os egípcios e persas, o destino dos surdos era um assunto de interesse religioso, pois suas debilidades eram consideradas um sinal visível dos deuses” (NASCIMENTO, 2002, p. 30). Os surdos tinham direitos restritos, sendo-lhes proibido o casamento, o recebimento de herança e várias outras atividades sociais corriqueiras para outros sujeitos.

A Idade Média foi um período obscuro para pessoas surdas, pois se acreditava na cura para a surdez por meio das crenças religiosas. A cura era ligada à religião, à fé e à suposta punição divina. Nessa mesma perspectiva, os surdos eram vistos como doentes de espírito, passando, também por isso, por processos de exclusão. Até o século XIV, em diferentes sociedades e culturas, os surdos eram marginalizados até que absorvessem determinadas habilidades, especialmente aquelas ligadas à fala e à escrita. A lógica se pautava em assimilar a condição de ser humano, podendo compreender – e expressar tal compreensão – as normas (culturais, intelectuais e religiosas) que determinavam a vida em sociedade.

No final da Idade Média e início da Idade Moderna, a figura do sujeito surdo começou a ser pensada sob outra ótica. A religião, a medicina e a educação foram os primeiros campos a terem um novo olhar sobre a surdez. Esses campos, que também expressavam os valores da classe nobre que ascendia ao poder, levaram em conta que “começaram a aparecer crianças surdas nobres, várias primogênicas e do sexo masculino e, portanto, potenciais herdeiras” (SOUZA, 1995, p. 72). As famílias nobres, que tinham filhos surdos, começaram a colocar os mesmos como herdeiros, pensando em manter a riqueza preservada e protegida.

É nesse período que o surdo passa a fazer parte das discussões sobre o normal e o anormal, discussões essas organizadas ao longo dos séculos com base em normas cada

vez mais disciplinares. Mas, por que ter normas e disciplinas na produção da anormalidade/normalidade? Segundo Foucault (1999b, p. 209), o “poder da norma funciona facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a graduação das diferenças individuais”.

Percebemos tais práticas ao levarmos em conta as três figuras exemplares sobre a anormalidade analisadas por Foucault. O monstro, o incorrigível e o onanista são produzidos por relações de poder no discurso jurídico-biológico, como domínios do instituto biológico. Nesse contexto, busca-se analisar também todas as formas de anomalia que podem afetar crianças e adolescentes, atribuindo a tais formas, práticas de normalização e mecanismos de controle da patologização das condutas, passando a constituir uma tecnologia corretiva para tais anomalias (FOUCAULT, 1999a). Quando se vinculam as relações de poder com os três personagens, produzem-se mecanismos de localização dos sujeitos anormais para se encontrar a categoria apropriada para cada um, regularizando corpos e fazendo circular os procedimentos que estabelecem o que é lícito e o que ilícito.

No entanto, as figuras anormais estão à mercê dos processos de normalização, sendo constituídas e vigiadas para se encaixarem em um deles, com a intenção de terem uma correta disciplina. Para Foucault (1999b, p. 195), “o poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem função maior para ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para se retirar e se apropriar ainda mais e melhor”. Para estabelecer um bom adestramento, os processos de proteção e normalização se disseminam em “diferentes instituições [...] – escolas, manicômios, prisões, hospitais, quartéis” – colaborando “na manutenção da ordem social” (LUNARDI, 2003, p. 93).

É possível perceber o “anormal” como figura inadequada e perturbadora no século XIX. Essas figuras se tornaram marcadas – assim como aconteceu com os sujeitos surdos, de certa forma, uma figura incorrigível – pelo resto da vida como sujeitos problemáticos que necessitam ser normalizados. Um interessante exemplo disso, no caso dos surdos, que nos ajuda a entender melhor na contemporaneidade tais

marcações, é pensar nas frequentes idas aos institutos médicos e fonoaudiólogos desde bebê, para obtenção de diagnósticos, treino da fala e uso de prótese auditiva ou implante coclear.

Foucault assinala que a construção do acampamento do exército é feita de acordo com a vigilância hierarquizada, fato que acontece em outros lugares, com a visibilidade e as estruturas organizadas, a entrada e saída da instituição, o corredor comprido, a sala com janela de vidro e gradeada, tudo para ser controlado e vigiado. Nesse sentido, qualquer pessoa – como os normais, os anormais, os loucos, os doentes ou os criminosos – teria que se deslocar em um lugar onde haja disciplina e controle.

Para Foucault, a disciplina é uma técnica de normalização que se apropria dos sujeitos em determinadas instituições (penitenciárias, forças armadas, escolas, hospitais etc.) onde seus corpos podem e passam a ser controlados (DREYFUS; RABINOW, 1995). Por esse princípio, o corpo e os saberes passam a ser alvos do poder disciplinar, com intenção de enquadrar, disciplinar e corrigir os sujeitos, tendo como apoio o progresso da ciência e a quantidade de especialistas que surgiram: clínicas, escolas especiais, asilos, hospícios, presídios e outras instituições (LOPES, 2004). As instituições passam a classificar os tipos de sujeitos normais, anormais, delinquentes etc., e criam os processos de normalização que permitem trabalhar com esses diferentes sujeitos.

Foucault se ocupou, em parte significativa de sua obra, em problematizar quais eram e como funcionavam as estratégias e as práticas de normalização dos normais e dos anormais estruturadas na Modernidade. Historicamente, com base em lógicas de continuidades e rupturas – que o filósofo buscou identificar desde a Grécia Clássica –, analisou os mecanismos de funcionamento das práticas que vieram estruturar as instituições e as sociedades, colocando os sujeitos como assujeitados “a”, sujeitos de si e sujeitos de Estado. Nessa linha de abordagem teórico-metodológica, problematizamos a constituição do sujeito surdo por meio de práticas e estratégias de aprendizagem de linguagens e de escolarização defendidas nos dois eventos em questão. Os discursos sobre a surdez e os surdos foram reconstituindo um campo histórico sobre a linguagem

e a escolarização desses seres, jogando com diferentes dimensões filosóficas, econômicas, científicas e políticas que ao longo dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX obtiveram as condições de emergências para se tornarem conhecimentos e campos que falavam o que o sujeito era ou deveria ser.

As ferramentas analíticas foucaultianas nos ajudam a evidenciar nos documentos selecionados a preocupação em unificar a educação dos sujeitos surdos. Além disso, demonstram uma surdez colocada como um tipo de anormalidade a ser corrigida e reconstituída, tornando o corpo e a mente dos surdos substâncias a serem reguladas e controladas por princípios da fala, terapêuticos e escolares, como ocorreria com quaisquer corpos e mentes “normais”.

Com base em Foucault, entendemos a produção do sujeito anormal – seja louco, doente ou surdo, como é o caso desse último em nossas análises – por meio de diversas práticas que constituem os jogos de verdade¹⁶ e as práticas de poder em diferentes formas de subjetivação. Nesse caminho de se pensar, estratégias e práticas de subjetivação são estratégias e práticas envolvidas diretamente com as relações de poder para a condução da conduta, que podem ser encontradas em diversos níveis e em diversas formas, sendo “móveis, reversíveis e instáveis” (FOUCAULT, 2010, p. 280) conforme seus empregos, os contextos nos quais são empregadas e os sujeitos envolvidos. Em suma, estão ligadas “a toda uma série de processos sociais, de ordem econômica em um dado momento, mas também a instituições e a práticas de poder” (FOUCAULT, 2010, p. 281).

No arcabouço teórico foucaultiano, tais processos formam conjuntos estratégicos que permitem constituir, definir, organizar práticas em que os indivíduos podem se desenvolver (e serem desenvolvidos) em relação ao Estado, aos outros e a si mesmo. Nesses três “níveis” de subjetivação se dá o encontro das técnicas de dominação (pelas quais o sujeito se torna objeto de análise e controle por outros, especialmente em espaços institucionais) e as técnicas de si (pelas quais o sujeito se torna objeto de análise

¹⁶ Os jogos de verdade referem-se a “conjunto[s] de regras de produção da verdade”. São “procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda” (FOUCAULT, 2006, p. 282).

e controle de si mesmo). Trata-se, então, de normas de conduta que têm como objeto a conduta do sujeito por outro, por si mesmo e pelo Estado.

Lembramos que quando se fala de “sujeito” em Foucault, deve-se “falar de ‘modos de subjetivação’” (FISCHER, 1999, p. 41). O termo “sujeito” não foi utilizado por Foucault com referência a “pessoa ou forma de identidade”. Os termos “subjetivação” e “si” foram utilizados, respectivamente, no sentido de “processo” e de “relação a si”. Nesse sentido, as relações de poder consigo mesmo se constituem em ações sobre ações, compondo os processos de subjetivação do sujeito sobre si mesmo, tanto para a assujeitá-lo como também para que ele produza novas formas de controle sobre si mesmo. Trata-se de dobrar a “linha de força”, ou melhor, da invenção de outros e novos modos de existência “capazes de resistir ao poder bem como se furta ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-lo e o poder apropriar-se deles”. Esses “modos de existência ou possibilidades de vida não cessam de se recriar, e surgem novos” (DELEUZE, 1992, p. 116).

Analisamos, no âmbito dos documentos dos Congressos aqui problematizados, as práticas de base pedagógicas e terapêuticas descritas para constituir e desenvolver, subjetivando, de uma maneira ou de outra, os sujeitos surdos. Nos contextos escolares, familiares e comunitários, os processos de subjetivação de surdos propostos nesses documentos buscavam operar as condutas. Segundo Larrosa (2002), as práticas pedagógicas e terapêuticas estão diretamente relacionadas, tanto nas instituições escolares como em clínicas:

As práticas pedagógicas, sobretudo quando não são estritamente de ensino, isto é, de transmissão de conhecimentos ou de “conteúdos” em sentido restrito, mostram importantes similitudes estruturais com as práticas terapêuticas. A educação se entende e se pratica cada vez mais como terapia, e a terapia se entende e se pratica cada vez mais como educação ou reeducação (p. 40).

Nesse sentido, observamos que as práticas de subjetivação ditas nos documentos/monumentos são elaboradas tanto em termos pedagógicos como terapêuticos, buscando dar resultados nas práticas escolares e extraescolares a favor de

tipos específicos de linguagem. O princípio é regular os surdos nos contornos da conduta que precisam ser fixados, mostrando que tais contornos não podem ser ultrapassados, procurando estabelecer os lugares de ser sujeitos a partir dos quais todos devem se posicionar com certa especificidade.

O poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. [...]. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 1999b, p. 208-209).

Nas atas do Congresso de Milão e do Congresso de Paris encontramos diversos tipos de sujeitos surdos, variando-se também os processos de subjetivação e as maneiras como esses sujeitos são regulados e normalizados. Os surdos foram classificados em níveis de surdo-mudismo, podendo ter a perda total ou parcial da audição, com diferentes gradientes de inteligência. Mesmo se levando em conta as diferenças entre os sujeitos surdos e algumas realidades vividas por eles, em ambos os Congressos tinha-se o objetivo de unificar o método oral como método de ensino nas instituições escolares. Para isso, entende-se ser importante a classificação dos sujeitos em surdo-mudo, meio-surdo, meio-mudo, surdo com retardo ou imbecil, formando o seguinte quadro: “1. Alunos que conseguiram aprender a falar; 2. Alunos que não conseguiram aprender a falar (apesar de não apresentarem deficiência intelectual notável); 3. Alunos imbecis” (ATAS, 1880 / 2011, p. 17). Nesse sentido, os processos de subjetivação do surdo vão depender do nível intelectual e da habilidade de fala e comunicação do sujeito.

Essas classificações se estruturavam em torno de supostos atrasos de desenvolvimento, de capacidades cognitivas limitadas (retardados ou imbecis), de condição de fala incompreensível. Levando-se em conta essas classificações, argumentava-se que as limitações eram pioradas pelos métodos da língua de sinais, aumentando assim a caracterização do surdo como um deficiente intelectual ou mesmo como um imbecil. Tendo em medida as diferenças entre os surdos e tendo como base o método alemão, era possível que “se crianças de inteligência muito limitada

procurassem uma instituição de ensino” seriam admitidas. “Se fossem completamente imbecis”, não seriam admitidas, “pois seria[m]” casos perdidos. No primeiro caso, com base no método alemão, descreveu-se a existência de programas especiais “para crianças menos inteligentes”, com grandes resultados obtidos (ATAS, 1880 / 2011, p. 29). Partindo-se do princípio que “a diferença em ensinar a língua oral para uma criança surda consiste em recorrer à mente e ao cérebro por meio dos olhos, ao invés dos ouvidos” (ATAS, 1880 / 2011, p. 94), propunha-se separar os níveis de surdos dependendo da classificação.

Além disso, as instituições ligadas ao Estado, sejam educacionais ou terapêuticas, deveriam levar em conta que a surdez poderia ser originária de duas causas: surdo congênito, por ter os pais também surdos, sendo algo geneticamente transmitido; e aqueles que perdem audição na infância como consequência de febre ou outras doenças. Nesse quadro, dentro de uma visão mais clínico-terapêutica, são relatadas características relacionadas à saúde e envolvidas com a linguagem e a aprendizagem escolar dos surdos:

o surdo congênito, seja ele por consanguinidade dos pais ou não, frequentemente herda, além da surdez, outros distúrbios da constituição do organismo humano. A maioria desses distúrbios é estruma: alguns sofrem, na infância, de raquitismo, epilepsia, hidrocefalia ou de outras moléstias cerebrais. São, também, propensos a moléstias no couro cabeludo, secreções no ouvido, exalando um odor peculiar e intenso, muitas vezes notados nas salas de aula, nas quais os alunos surdos se encontram. São, também, muito propensos a frieiras. Aqueles que não sofrem de nenhum desses distúrbios apresentam crescimento atrofiado e debilidade. Na juventude, morrem por definhamento ou por outras doenças degenerativas (ATAS, 1880 / 2011, p. 127).

Relatos médicos buscam mostrar como o surdo-mudo tem tendência à deterioração da saúde, tendo dificuldade em respirar ou respirando pela boca, perdendo a sensibilidade olfativa, com a função respiratória limitada pela estranheza da emissão de sons. Argumenta-se no Congresso de Milão que o nível de doença e mortalidade dos surdos era duas vezes ou mais do que em pacientes ouvintes. Apontava-se que “as enfermidades pulmonares eram muito comuns entre os surdos mudos”, além de se indicar que seus movimentos têm um jeito estranho, acreditando-se que “esses

movimentos estranhos eram uma expressão da desconformidade interior” (ATAS, 1880 / 2011, p. 140).

O método alemão também é apresentado como uma possibilidade de desenvolver a saúde com a “fala variada e regular”, precisando a escola estimular o uso livre dos pulmões para ter equilíbrio do corpo e da mente. Encontramos relatos a afirmarem “que, com toda a probabilidade, a doença pulmonar pode ser evitada pelo ensino da articulação já na infância” (ATAS, 1880 / 2011, p. 135). Argumenta-se existir relações entre a saúde, resistência e longevidade com a utilização da voz. O hábito de ler algumas páginas em voz alta é recomendado como uma prática para que todos os surdos-mudos não tenham problemas dessa natureza. A relação entre o bom funcionamento do pulmão, a respiração e a fala é colocada nos seguintes termos:

No que se refere à saúde, acreditamos que o papel dos pulmões, ao exercitar a voz, aumenta a oxigenação e libera ao sangue dos alunos um estímulo, promovendo uma circulação mais vigorosa e afastando muitas das complicações suscetíveis aos surdos e mudos. Desde a introdução de exercícios orais, como por exemplo: treinos em voz alta, o número de casos de frieiras, na Instituição de Doncaster, que anteriormente se fazia parte da natureza das feridas expostas, reduziu consideravelmente (ATAS, 1880 / 2011, p. 138-139).

No Congresso de Paris notamos, em comparação ao Congresso de Milão, uma perspectiva mais avançada, surgindo a preocupação em se verificar o nível de audição, da fala e do intelecto, identificando-se com isso a competência cognitiva:

1º 18% de nossos surdos-mudos são capazes de ouvir a palavra pronunciada em viva voz a uma distância mais ou menos grande de seus ouvidos; estes surdos-mudos são aqueles que denominamos meio-surdos;

2º utilizando os restos de audição preexistentes dos meio-surdos, estes acabam entendendo melhor a oralização, apesar deste progresso ser sempre muito limitado.

3º em certos casos, muito raros porém, o meio-surdo que aprende a se servir de seu resto auditivo pode tornar-se capaz de compreender uma conversa em voz alta na proximidade de seus ouvidos;

4º o campo auditivo de um meio-surdo é muitas vezes superior ao de doentes não surdos-mudos que podem muito bem acompanhar uma conversa servindo-se unicamente de seus ouvidos;

5º apesar disto, a grande maioria dos casos de meio-surdos, como os que são completamente surdos, está reduzida a observar o movimento dos lábios da

pessoa que fala com eles; eles jamais serão semelhantes a indivíduos normais (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 156-157).

Destaca-se que a instrução do meio-surdo deve ser separada para que não tenha contato com surdos profundos, evitando assim prejudicar o seu desenvolvimento. Isso mostra que os processos de subjetivação passam a ser refinados e aperfeiçoados. A busca de tornar o surdo falante continua constante, sendo colocada no Congresso de Paris de maneira mais classificatória e diferenciadora entre os possíveis tipos de surdos e de surdez. Nessa direção, apresenta-se pesquisas sobre a capacidade auditiva, constatando-se que 20 a 30% dos surdos possuíam alguma audição nos ouvidos, condição que ajuda no desenvolvimento da linguagem articulada. Dessa forma, seria possível se fazer exercícios acústicos, compreendendo-se sons produzidos com a ajuda do aparelho auditivo, mesmo de maneira restrita. Toda a discussão vai desembocar no argumento que cada um tem que passar por avaliações, localizando todos e cada um de maneira diferente, podendo-se empregar métodos diferentes. Os mecanismos classificatórios, especialmente em contextos escolares – sem esquecer que também em contextos clínicos –, são claramente empregados para produzir a subjetividade da pessoa surda:

Nos surdos-mudos a inteligência existe, está adormecida, é somente pela educação que ela pode se desenvolver, para que o surdo-mudo não se torne um ser semelhante ao idiota. A questão da educação é então primordial. É por meio dela e somente por meio dela que os surdos-mudos, estes desfavorecidos [cl clinicamente] da natureza, podem chegar a ser úteis à Sociedade, e serem capazes de exercer um trabalho lucrativo que lhes permita ser autossuficientes (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 147).

Uma preocupação constante nos dois Congressos era diminuir a causa da surdez, tendo mais cuidado também com a saúde, por meio de tratamentos que facilitassem os processos educacionais. Em certa medida, seria o emprego de práticas e estratégias terapêuticas favorecendo as práticas de aprendizagem da linguagem e as práticas educacionais a favor do método alemão. Assim, considerava-se as vantagens dos métodos orais sobre os métodos de sinais para o desenvolvimento da saúde, mental e social, favorecendo a cognição, o pensamento e a comunicação com os ouvintes.

Nesse caminho de especificação de métodos e estratégias de diferenciação, propõe-se a separação entre os grupos de surdos dependendo da classificação: os surdos comuns de um lado e os surdos adoentados do outro lado. Acrescenta-se que o grupo de surdos comuns recebem a educação pelo método oralista e o outro grupo com a educação da língua de sinais. Entretanto, em ambos os casos “devemos reconhecer o fato de que a articulação e a leitura labial, considerados como sistemas de coordenação psíquica, obtêm melhores êxitos quando são ensinados mais cedo” (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 103).

No Congresso de Paris, as classificações atrelam capacidade cognitiva à condição socioeconômica para a estruturação de três categorias. Primeiramente, para os mais limitados, “o ensino agrícola”, para se ter conhecimento da cultura da terra, permitindo-se “a utilização dos braços”. Para “os de inteligência média, os estudos profissionais” que exigem uma capacidade melhor. “Para as inteligências dotadas, o ensino secundário”, quase sempre o limite para esses, pois o acesso ao ensino superior seria praticamente impossível pelos altos custos deste (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 12). Já “os surdos-mudos ricos e muitos inteligentes” poderão receber uma instrução para oralidade e, após 8 a 10 anos de escola, possivelmente poderão “receber uma instrução superior” como os alunos ouvintes (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 67). Mesmo com essas classificações mais “evoluídas” em relação ao Congresso de Milão, o surdo continua a ser compreendido como alguém que precisa da tutela dos outros:

O surdo-mudo, geralmente frágil e inconstante, pode ser e é muitas vezes explorado. É então muito importante para evitar que ele caia muito facilmente no precipício aberto sob cada um de seus passos, afastá-los dos grandes centros; lá ele será muito facilmente entregue aos seus inimigos e corruptores. O melhor seria então escolher para ele um estado do seu país em que pudesse fazer o curso, e o mais que possível perto de seus pais. Esta obrigatoriedade se impõe principalmente do ponto de vista moral. Mais do que qualquer outro, o surdo-mudo tem necessidade de estar sob a proteção e a tutela de seus pais; eles são para ele guias indispensáveis (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 145).

No discurso da verdade, criam-se formas de funcionamento do saber-poder, conjuntos de práticas formulados com base científica e qualificada. Ao longo da história das sociedades modernas ocidentais, apoiados nessas práticas, os campos da psiquiatria,

da psicanálise e da medicina social, por exemplo, criaram o monstro, o incorrigível e o masturbador. Foucault (2001) utiliza dessas três figuras emblemáticas para ilustrar como se passou, do século XVII ao XIX, a construção do sujeito fora da norma (e, às vezes, também fora da lei), produzindo-se mentalidades e verdades para o controle e a delimitação.

Ainda, segundo Foucault (1999b; 2001), sob um pensamento disciplinar, construído e historicamente demonstrado com o “vigiar” e o “punir”, há a argumentação sobre a qual o corpo não se assujeita automaticamente. Ele sofre ação das relações de poder/saber e dos mecanismos disciplinares, que criam e fazem funcionar sobre os sujeitos categorias, lugares onde estar, formas de agir, classificando-os como tipos específicos de seres. Em toda sua obra, Foucault refere-se a um sujeito que não se encontra em um vazio. É um sujeito que se define e constitui-se na concretude das relações de poder, saber e verdade. Além disso, a partir de suas discussões genealógicas, qualquer forma de existência social implica a possibilidade de ação de uns sobre a ação dos outros; a possibilidade da ação sobre si mesmo; a possibilidade da ação do Estado sobre o sujeito e do sujeito sobre o Estado.

A trajetória da educação de surdos tem uma história inquietante. Podemos perceber que a perspectiva das instituições sobre o indivíduo surdo utilizava (e utiliza) relações arbitrárias das normas e da moralidade. A noção que o sujeito surdo é um sujeito da anormalidade não é nova. Algumas perspectivas do sujeito surdo, tanto na Idade Antiga como na Idade Média, nos mostram isso.

Como explica Mendes (2006, p. 168), com base em uma perspectiva foucaultiana, “o corpo é um ente, composto por carne, ossos, órgãos e membros, isto é, matéria, literalmente um locus físico e concreto”. Essa matéria física não funciona sem vida, pois é moldável por técnicas disciplinares e de biopolítica.

Com isso, o corpo é um ente – com sua propriedade de “ser” – que sofre a ação das relações de poder que compõem tecnologias políticas específicas e históricas. Contudo, como objeto de relações de poder-saber que constituem atitudes corporais e formas de sujeito, o corpo sofre ações baseadas em diferentes tecnologias historicamente elaboradas. Pode-se dizer que o corpo

seria um arcabouço para os processos de subjetivação, a trajetória para se chegar ao "ser" e também ser prisioneiro deste (MENDES, 2006, p. 168).

O corpo, como matéria e com vida social, é um ente constituído ao longo de diferentes trajetórias históricas e de diferentes tecnologias políticas. Tais trajetórias e tecnologias apontam como devemos viver, como devemos fazer, o que devemos ser. Elas produzem modelos a serem seguidos, muitas vezes, pautados na suposta perfeição do homem branco, com uma família constituída, que deve ser prestigiado e rico, além de saudável e normal. Para os normalizados, também é necessário seguir um modelo, uma forma de disciplinamento, um jeito de ser.

Por outro lado, como o surdo (um sujeito, por princípio normativo, imperfeito e faltante na capacidade de ouvir), existem sujeitos que sempre estarão à margem, à mercê de um fluxo central de entendimento do que é (ou deveria ser) o ser normal. Seria, nessa perspectiva, um sujeito em falta, pois, por não ouvir, não desenvolverá a oralidade com a mesma plenitude e facilidade de outros. Em consequência, sua forma de pensar fica supostamente comprometida.

Como todos desviantes das sociedades modernas, os surdos precisaram de algo para enquadrar-lhes o corpo e a mente. O princípio era separar os normais e os anormais que seriam punidos na tentativa de serem normalizados (FOUCAULT, 2001). Nas sociedades modernas ocidentais, no momento em que isso passa a funcionar como uma grande estratégia de economia política sobre os sujeitos (movimento que emergiu com importância entre os séculos XVII e XIX), vemos a clara delimitação entre o ser não surdo e o ser surdo.

Essa separação, mesmo fazendo parte de uma economia política da normalização, é bem anterior à modernidade. Mentalidades foram colocadas entre ouvintes e surdos em que um deles seria mais adequado e menos problemático, mentalidades essas produzidas ao longo da história. Notaremos que a perspectiva de se ter o ouvinte como o modelo mais adequado para “curar” e o não-ouvinte como o modelo a ser reformado vem passando, de diferentes modos, a história em diferentes civilizações. No caso específico dos surdos, a linguagem – partindo da necessidade que

se constrói no mundo ocidental a partir do século XVII em torno da confissão – passa a ser um aspecto central a partir das discussões dos monumentos/documentos aqui problematizados, como veremos no próximo capítulo.

3 - A LINGUAGEM FALADA E A NECESSIDADE DE CONFISSÃO DOS SURDOS

Na Idade Antiga, pensava-se que a linguagem para a comunicação era usada através da oralidade, sendo que “[...] desde as declarações de Aristóteles sobre o assunto foi a duradoura [...] ideia de que os símbolos tinham de ser falados” e não gesticulados (SACKS, 1998, p. 28). Aristóteles acreditava que quando os sujeitos não falavam, conseqüentemente, não possuíam a linguagem e, tampouco, o pensamento, dizendo que: “a audição, dentro de todos os sentidos, era o que mais contribuía para inteligência e o conhecimento, já que o som da fala servia como veículo do pensamento”, portanto, os nascidos surdos-mudos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão (LANE 1989 *apud* LULKIN, 2000, p. 52).

O surgimento das línguas de sinais é algo impossível de ser datado. Mas, como uma manifestação de linguagem para a comunicação, sabe-se que se deu desde os primórdios da vida em comunidade. Mesmo sem ser sistematizada em um código linguístico comum de uma comunidade falante, a possibilidade de comunicação visuoespacial é uma característica humana, na qual os recursos gestuais, mímicos e pantomímicos são utilizados na representação de “coisas” do mundo. Por sua vez, o surgimento do recurso dactilológico, hoje empregado nas línguas de sinais, deu-se como resultado de um processo de voto de silêncio estabelecido entre monges nos mosteiros, no século IV d.C., que levou tais religiosos a criarem esse código para a comunicação interna, o qual foi mantido e difundido entre os religiosos (WITCHES, 2014).

A dactilologia era um sistema para representar números de 0 a 10.000, o que era chamado de cálculos de dedos, utilizado para ensinar adultos e crianças a fazerem contas nos dedos. No final do século XIV, o sistema de dactilologia foi referido como o alfabeto manual e passa-se a usar também letras. Nesse período, Pedro Ponce de León – um monge beneditino pertencente ao Mosteiro de Onã, na Espanha – foi um expoente no trabalho com surdos por dominar uma comunicação visual e desempenhar o método de ensino para surdos na família do Conde de Castilha. Antes do trabalho de León, não

havia surdos usando o alfabeto manual para se comunicar, empregando apenas gesticulações.

Com o passar do tempo, à ideia de ensinar o alfabeto manual aos surdos, combinou-se ao ensino de palavras orais. Posteriormente, os próprios alunos surdos promoveram a criação/adequação do alfabeto manual, o qual permitiu a criação de sinais que viriam a compor a LS utilizada pelos surdos para se comunicar. Nesse período, a LS foi nomeada de diversas maneiras: sistema de signos, sinais metódicos, linguagem gestual, linguagem natural e gestos.

A ideia da educação de surdos de maneira sistematizada parece emergir no início da Idade Moderna. Sacks (1998) assinala a percepção de Girolamo Cardano (1501-1576) sobre os surdos, um médico e filósofo a afirmar que para uma pessoa poder se expressar e poder compreender algo não era impreterivelmente necessário que as pessoas ouvissem.

É possível dar a um surdo-mudo condições de ouvir pela leitura e falar pela escrita [...], pois assim como diferentes sons são usados convencionalmente para significar coisas diferentes, também podem ter essa função as diversas figuras de objetos e palavras, [...]. Caracteres escritos e ideias podem ser conectados sem a intervenção de sons verdadeiros (SACKS, 1998, p. 29).

Em 1578, o monge espanhol Benedito Pedro Ponce de Leon ensinava aos filhos surdos de grandes senhores a ler e a escrever. Essas crianças alcançavam conhecimentos de latim e grego, ciência, história, além de aprenderem a orar (no sentido religioso da palavra). Ponce de Leon usava como metodologia a dactilologia, a escrita e a oralização, criando a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid/Espanha.

Naquela época, educadores de surdos adotavam métodos de ensino parecidos com os de Ponce de Leon, já que acreditavam que dessa forma seria mais fácil ao surdo aprender a falar. O mesmo aconteceu com Juan Pablo Bonet, que aproveitou o trabalho de León, utilizando-se do método de treinamento da fala, dactilologia e sinais combinados. O sistema foi aplicado na educação do filho surdo de uma família de sobrenome Velasco, que teve gerações de casos de surdez. Bonet publicou o livro “Redução das Letras e Arte para Ensinar a Falar os Mudos” (CARVALHO, 2013, p.

16). Outros educadores de surdos utilizaram-se da mesma concepção para ensinar pessoas surdas, sempre com vistas ao aprendizado da fala, incluindo o educador inglês John Bulwer, o médico e educador suíço John Conrad Ammon e ainda o francês Jacob Rodrigues Pereire, que oralizou a sua irmã.

Nascimento (2002, p. 32) apresenta-nos que os professores ingleses John Bulwer, William Holder e Digby Gregory tiveram o mesmo objetivo do ensino de oralismo. O professor inglês “Van Helmont, acreditava ser importante ensinar os surdos a falar em Hebreu, pois era a única língua que possibilitaria uma comunicação com Deus”, evidenciando a necessidade da confissão por parte de todos. Percebe-se, então, que os educadores desejavam que os surdos aprendessem a falar para se confessar com Deus, já que sem a linguagem falada não existiria a comunicação divina. Esse momento teve forte influência na educação de surdos, pois concomitantemente à defesa do método gestual, os educadores utilizavam a dactilologia para ensinar a falar. O método gestual era utilizado para fins de desenvolvimento da oralidade. A partir disso, no século XVII, começaram as primeiras polêmicas de qual seria o método de ensino a se adotar com o público surdo, o que levou a aparecer diversos educadores de surdos. Esses, para ensinar, utilizavam tanto a linguagem oral como a LS, além do uso de dactilologia, possibilitando-lhes a leitura, a escrita e a compreensão da língua. Com vistas à inserção dos surdos, o aprendizado da leitura, da escrita e da fala buscava uma plena comunicação desse público, uma vez que o objetivo era que eles pudessem seguir normas e disciplinas para serem inseridos tanto na vida religiosa como na vida em sociedade, estando igualmente sujeitos às condutas da conduta e aos mecanismos de confissão historicamente elaboradas em ambas.

Haviam inúmeras polêmicas entre os interessados na educação de surdos que baseavam sua preocupação na produção da normalização a partir do uso dos dois métodos citados acima. Tanto as perspectivas metodológicas pautadas na oralidade quanto aquelas pautadas no gestual propunham-se a normalizar o surdo sem linguagem. Nesse momento da história, tinha-se dúvida da eficiência da comunicação plena através da LS. Por um ou por outro método, exigia-se, em relação ao surdo, sua correção na

direção da possibilidade de sua confissão nos termos da subjetivação do sujeito moderno. Nessa direção, pensadores iluministas como Rousseau, Diderot e Condillac pensavam sobre “as capacidades de aprendizado das pessoas surdas” e problematizavam “a relação entre linguagem e aprendizado, apostando na combinação dos métodos de fala, leitura labial e gestos para ensinar a leitura e a escrita aos surdos” (GARCEZ, 2015, p. 26).

Em 1755, o abade L’Epée fundou a primeira escola de surdos em Paris, o “Instituto Nacional dos Surdos-Mudos”. Acreditava que era possível ensinar os alunos surdos, objetivando alcançar a oralidade por meio de um sistema de Sinais Metódicos¹⁷, que consistia em aprender a falar e sinalizar ao mesmo tempo (SACKS 1998; ROCHA, 2009). Logo depois, a escola foi renomeada como “Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris”. Se o abade sabia da existência da comunicação gestual, por que ele afirmava que o surdo deveria falar? Ele propôs que a comunicação gestual dos surdos poderia ser uma ferramenta, podendo ser modificada, “criando sinais para representar todas as terminações verbais, os artigos, as preposições e os verbos auxiliares presentes no francês falado” com o objetivo alcançar a oralidade nos surdos para a confissão (WILCOX; WILCOX, 2005, *apud* WITCHES, 2014, p. 34).

Berthier, no ano de 1840, publicou a biografia de L’Epée na qual argumenta que o abade foi o primeiro a propor uma educação de surdos articulando uma comunicação em grupo com a LS, e o fez de forma diferente dos demais educadores que propunham aos surdos a fala/oralização:

todos os educadores de surdos interpretavam o princípio que “nossa mente não contém nada que não chegou lá através dos sentidos, como se seu único trabalho fosse dar a estes desafortunados o uso mecânico da fala”. Ao contrário, L’Épée foi o primeiro a vislumbrar na linguagem mímica ainda imperfeita deles, meios mais seguros e simples de comunicação e uma mais direta e clara tradução de pensamento. [...]. A partir do simples argumento que os surdos podem ser instruídos com o auxílio de gestos da maneira como instruímos outras pessoas usando os sons da voz, e que ambos os grupos podem aprender linguagem escrita, o incansável L’Épée criou um novo mundo, toda uma geração (BERTHIER, 1840, p. 179 *apud* NASCIMENTO, 2002, p. 32).

¹⁷ A denominação de “Sinais Metódicos” foi criada por Abade L’Epée, sendo uma combinação de sinais com a língua francesa.

Como esclarece Berthier, o abade abriu as portas para a comunidade escolar mesmo com a ideia pouco desenvolvida de usar a LS como ferramenta para a comunicação oral. Mostrou também que os surdos tinham a possibilidade de desenvolver e usar a comunicação através da LS. L'Épée treinou inúmeros professores para ensinar surdos e muitos ex-alunos se tornaram professores de surdos.

Com outro ponto de vista, o médico Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) fazia questão de ensinar ao surdo-mudo como se esse fosse “o garoto selvagem de Vitor Avergan”. O médico direcionava seu trabalho na tentativa de cura da surdez, tentando descobrir a causa da surdez através de cirurgias em vários pacientes surdos, buscando promover a aquisição da fala ou mesmo um resíduo auditivo qualquer que pudesse resgatar a audição completa. Itard propunha que os surdos deveriam ser estimulados desde cedo, argumentando que com isso seria mais fácil a sua aprendizagem. O médico foi considerado “o primeiro oralista a admitir a importância dos sinais para os surdos realizarem associações com a fala” (WITCHES, 2014, p. 37). A partir disso, começou-se a propor que a LS seria a ferramenta para enquadrar a oralização na escola. Segundo Rezende (2010, p. 48), “antes da chegada do médico Itard no Instituto de Surdos-Mudos de Paris, a LS era predominante no ensino dos alunos surdos nessa instituição. Até então, os sujeitos surdos eram vistos dentro da perspectiva cultural e não-patológica”.

Outra abordagem de oralismo foi a do educador Samuel Heinicke (1729-1790), um opositor do método de L'Épée, ficando conhecido como o “pai do método alemão” e fundador do oralismo moderno. Heinicke defendia que o oralismo deveria ser ensinado antes da escrita e era abertamente crítico e contrário ao uso da LS. Heinicke publicou uma obra “Observações sobre os mudos e sobre a palavra”, em 1778, e também fundou a primeira escola de oralismo puro em Leipzig, com nove alunos surdos (STROBEL, 2009, p. 21).

Nos registros das atas de Milão e do Congresso Internacional de Paris é possível encontrarmos várias estratégias e práticas de normalização a orientar a produção de sujeitos falantes. São nesses Congressos que o método de Heinicke torna-se

hegemônico na educação dos sujeitos surdos. Sujeitos esses constituídos em jogos de verdade sobre o que é a surdez e de como superá-la ou amenizá-la como uma anormalidade, por meio, especialmente, do método alemão e da noção de língua e linguagem que lhe dá base:

Pode-se adquirir fluência não só na língua materna, como também em línguas estrangeiras. Conhecemos casos em que, pelo menos, três línguas foram aprendidas dessa maneira. Um sistema com tais resultados pode ser justamente acusado de impedir o desenvolvimento intelectual ou mental? Não. Certamente, a linguagem é um grande meio pelo qual as capacidades mentais são desenvolvidas, tanto em pessoas ouvintes quanto em surdas. O que significa língua ou fala? Um de nossos autores ingleses definiu-a “como condução de ideias de uma mente a outra em um método lógico” (ATAS, 1880 / 2011, p. 59-60).

Reafirma-se o “poder” da linguagem falada ao proporcionar aos surdos um aprendizado efetivo para uma comunicação lógica. Comunicação lógica em seu entendimento e em sua expressão, tanto para os que a pronunciavam como para quem a ouvia, como ocorreria “naturalmente” com quaisquer outros sujeitos “normais”. O emprego do método alemão abriria as portas para educação de surdos, fazendo com que esses possuíssem a “chave do conhecimento, ou seja a linguagem, podendo, posteriormente, dar continuidade a seus estudos, de forma autodidata, por meio de livros, da mesma forma que os ouvintes os fazem” (ATAS, 1880 / 2011, p. 61). Além de se partir do princípio que as linguagens falada e escrita estão estritamente ligadas à produção de uma lógica de expressão e de entendimento do mundo, coloca-se também a necessidade de que os sujeitos – normais, anormais; ouvintes, surdos – estejam sob processos de subjetivação similares, mesmo que os métodos para isso sejam diferentes. É importante atentar também que essa lógica tem dívidas à confissão cristã que, como já mostrado, inspirará toda uma série de estratégias, tecnologias e práticas em diversos campos (biomédico, psi, jurídico e pedagógicos) para a subjetivação dos sujeitos, sua localização dentro de uma classificação específica e sua normalização. A fala para o surdo deixa de ser apenas uma técnica para falar à Deus e passa, igualmente, a ser uma técnica para falar a todos.

Como não bastasse a argumentação a favor das estratégias e práticas do método alemão, igualmente se argumentava que “o sistema francês é, na verdade, deficiente pelo fato de o surdo não conseguir transmitir as ideias que estão em sua mente para a mente de pessoas ouvintes comuns” (ATAS, 1880 / 2011, p. 61). Ressalta-se que as pessoas ouvintes não conhecem a língua de sinais, não têm convivência com as pessoas surdas, além de estranhar a escrita curta dos surdos e o modo como os surdos conversam. Afirma-se que alguns vão se recusar a conversar com os surdos por não entenderem o alfabeto manual ou a língua de sinais. A língua de sinais é considerada uma comunicação simples e pobre que não ajuda o sujeito a desenvolver o intelecto e a escrita, prejudicando a ordem das frases das linguagens falada e escrita, deixando-o limitado e isolado no mundo dos ouvintes.

Por um lado, as estratégias e as práticas pautadas, no método alemão são descritas entendendo-se que a linguagem falada poderia possibilitar à criança surda a oralidade com perfeição, acreditando-se que o surdo atingiria o mesmo nível dos ouvintes, constituindo-se como “crianças surdas que [saberiam] falar e sem utilizar os sinais ou as pantominas” (ATAS, 1880 / 2011, p. 18). Por outro lado, o método da língua de sinais desencadeia no surdo a impossibilidade da fala, prejudicando a linguagem oral:

Estou mais convencida de que o “surdo-mutismo” ocorre devido ao uso de sinais, pois ao observar a questão pelo ponto de vista oposto, noto uma progressão uniforme no aprendizado da língua e o desaparecimento gradual do “surdo-mutismo”, na medida em que fui deixando de utilizar os sinais. Estou certa de que os sinais sempre prejudicarão a língua; a oralidade é tão natural para os surdos quanto é para nós, quando apresentada como o único meio da comunicação, ocorrendo o mesmo com outras crianças (ATAS, 1880 / 2011, p. 71).

A comunicação pela fala, via método alemão, foi colocada no Congresso de Milão como tão importante que comprovaria “que o mutismo não é uma legítima consequência da surdez” (ATAS, 1880 / 2011, p. 87), mas sim, um resultado da falta de métodos ou do emprego de métodos adequados na escolarização para a fala. Nesse sentido, o evento tinha o “intuito de beneficiar [os surdos]” (ATAS, 1880 / 2011, p. 87), pois além de demonstrar cientificamente a primazia do método alemão sobre outros

métodos – comprovando-se que os surdos podem falar e se comunicar na sociedade – vem evidenciar que “a língua de sinais é perfeitamente desconhecida, exceto pelos seus próprios professores e especialistas” (ATAS, 1880 / 2011, p. 93).

No Congresso de Paris assinala-se que os educadores têm a função de fazer os surdos serem iguais aos ouvintes, por meio da educação para a oralização, pois deve-se buscar “que nossos irmãos surdos-mudos sejam iguais a nós em inteligência, em saber, e na expressão de suas ideias. A fala somente pode suprimir todas as barreiras e dar acesso a carreiras onde a perda de audição não é um obstáculo absoluto”. Os surdos têm o dever de aprender a falar, pois “somente a oralização é arca sagrada que pode conduzi-los ao meio social que aspiram” (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 10).

A inserção do surdo na sociedade com autonomia só se dará pelo exercício da fala, bem como do seu entendimento e emprego de maneira lógica, se apropriando de vocabulários para “colocar em ordem o que já existe, dar uma forma ao pensamento”. Além disso, com a aprendizagem do método alemão, pode-se “preparar a criança a usar o livro, a lê-lo, a aprender e a compreender sem nossa ajuda” (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 112). Sendo assim,

é preciso destacar aqui que o objetivo perseguido na instrução dos surdos-mudos é, como se diz, transformá-los em surdos oralizados; de fazê-los exprimir suas necessidades, seus desejos; de fornecer a eles os meios de comunicação com seus semelhantes, em uma palavra, de integrá-los à sociedade (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 75).

Os métodos combinados também teriam suas limitações, especialmente porque “as crianças aprendem, apenas em um pequeno período do dia, a articular algumas palavras e frases curtas, de forma mais ou menos inteligível” (ATAS, 1880 / 2011, p. 93). Tanto o método francês como os métodos combinados criariam situações “artificiais” nas relações entre os surdos e os ouvintes, promovendo nos surdos “um modo de comunicação formado, porém muito imperfeito”, claramente produzindo deficiências e insuficiências “com o mundo ouvinte, usando a escrita e, em certas ocasiões, o alfabeto manual” (ATAS, 1880 / 2011, p. 93). Daí a confusão construída historicamente entre surdez e surdo-mudez, que poderia ser reafirmada por métodos que

não fossem o alemão, fazendo com “que os ouvintes pensem ‘se este é o modo de ensinar os surdos a falarem, então seria melhor que ficassem calados’” (ATAS, 1880 / 2011, p. 93-94). Literalmente, mudos! Não por uma deficiência física ou cognitiva, mas por falta de técnicas e habilidades trabalhadas de maneira correta.

Quando crianças surdas são impedidas, por ignorância, de emitirem sons, visto que pessoas à sua volta não compreendem o que estão tentando expressar, seus órgãos vocais encontram-se inertes e, conseqüentemente, perdem sua capacidade. Necessitam de uso constante e assíduo, treinamento cauteloso. Com isto, a voz deles torna-se um pouco mais agradável, senão relativamente natural (ATAS, 1880 / 2011, 1880, p. 75-76).

Em alguns trechos, há relatos a compreender que os sinais não são considerados uma linguagem, dizendo que “não abrem as portas do mundo da escrita e da oralidade, mas trancam o surdo em seu pequeno mundo intelectual pela vida toda” (ATAS, 1880 / 2011, p. 156). Somado a isso, relata-se também que os alunos surdos têm, naturalmente, a necessidade de fazer muito esforço para pensarem as palavras e as formas e se comunicarem. Levando isso em conta, o caminho cognitivo para se expressar ficaria ainda mais difícil se for atravessado por sinais gestuais. Assim, argumentava-se a favor de se ensinar métodos somente para a fala adequada, não se permitindo o uso de gestos que contribuiriam para aumentar o esforço da comunicação, desmotivando os surdos a exercitarem as técnicas empregadas pelo método alemão. Dessa maneira, todos os dias deve-se praticar exercícios articulando-se, “sílabas isoladas ou sílabas conjuntas, sem significação, sem ligação lógica entre elas, até que todas as vogais e todas as consoantes, com suas inumeráveis combinações, tenham sido passadas em revista e sejam articuladas quase que corretamente” (ATAS, 1880 / 2011, p. 115).

Mas mesmo depois dessas descrições sobre as técnicas de disciplinamento e controle propostas para a linguagem dos surdos, podemos pensa-las também como práticas de exame e confissão. Nos remetendo ao abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789), importante educador de surdos na Europa, que antes de iniciar o trabalho com alunos surdos, fazia trabalho de caridade para ajudar as pessoas pobres. Nessa obra de caridade, via os surdos, muitos deles pobres, vagando pelas ruas, gesticulando, e “talvez [...] pensou que não podia tolerar a ideia das almas dos surdos-mudos viverem e

morrerem sem ser ouvidas em confissão” (SACKS, 1998, p. 29). O abade se questionava como o surdo poderia confessar com o Divino, se não tinha linguagem para se comunicar.

Isso nos remete às técnicas de confissão e à sua importância para a constituição do sujeito moderno. Conforme Foucault (1999a), a confissão é uma das principais tecnologias da produção da verdade, tendo como base uma grande variedade de normas, de sujeitos sobre outros sujeitos, deles sobre eles mesmos e do Estado sobre os sujeitos. Para Silva (2014), é o que permite a formação do saber desde o problema cristão da carne. A confissão faz questão de examinar o problema da carne dos humanos. Nessa estratégia, desenvolveram-se formas de extrair a verdade do sujeito, empregando processos de subjetivação que incorporaram os modos como os sujeitos se relacionavam consigo mesmo.

Trata-se de agir sobre o sujeito, extraíndo-lhe uma verdade, identificando-o e marcando-o, sem que isso seja percebido como um ato de controle. Pensar a constituição do surdo e da surdez nessa perspectiva é desnaturalizar o surdo de sua suposta condição de deficiência; é localizar o surdo e a surdez como objetos de uma economia política moderna que precisa identificar todos e cada um dentro de processos de normalização, especialmente ligados à linguagem. Simplificando, carece aos surdos a oralização para poderem praticar a confissão, para lhes extrair suas verdades e lhes produzir verdades, fazendo com que “descubram” sua subjetividade, como quaisquer outros sujeitos ouvintes.

A confissão, como um processo de fala, é necessária para o diagnóstico e para o tratamento. No contexto de vários campos científicos e profissionais, especialmente a partir do século XIX, a verdade cura quando dita a tempo e a quem é devido, da mesma forma que o era no mundo cristão da Idade Média. Percebe-se que, desde o Cristianismo medieval, os confessionários (superiores) foram criando dispositivos de poder relacionados à confissão, com mais descrição e mais penitências. Os efeitos criam os dispositivos em cada um e em todos. A tecnologia da confissão usada por muitas instituições, com base na obrigação do sujeito falar, não é natural, livre e espontânea.

Como aponta Foucault (1999a, p. 59), “o homem é um animal” que “se tornou confidente [não] por acaso”. A tecnologia da confissão é um dispositivo de poder com descrições elaboradas e com objetivos muito específicos em cada campo, criando mecanismos de constituição do sujeito. No caso, do sujeito surdo, sendo obrigado a aprender a falar para participar das lógicas de sujeição e subjetivação como quaisquer outros sujeitos.

Essa confissão, por meio da linguagem falada, terá na educação dos surdos, por meio das instituições escolares e de seus profissionais, o lócus ideal para reafirmar tal proposta, como veremos no próximo capítulo.

4 - A ESCOLARIZAÇÃO DOS SURDOS PARA A ORALIDADE

Neste capítulo, discutiremos o aparecimento das escolas para surdos ao longo do século XIX, tanto na Europa e EUA como no Brasil. Argumentamos que os mecanismos sociais, culturais e políticos que levaram a emergência da escola de massa no Estado moderno ao longo do século XIX também tiveram efeitos semelhantes para o aparecimento das escolas para surdos. Por último, buscamos demonstrar como os Congressos de Milão e Paris estão envolvidos nos mesmos mecanismos acima mencionados e, especificamente, analisamos algumas estratégias e práticas para a escolarização dos surdos nesses dois documentos/monumentos.

4.1 - A escola para surdos e a escola moderna

Como vimos, na Europa ao longo da Idade Moderna, surgiram várias perspectivas de métodos para fazer os surdos comunicarem e falarem, desembocando em experiências escolares correspondentes. Nas Américas também ocorreram experiências correspondentes na educação de surdos. A primeira escola a ser fundada foi na América do Norte e, posteriormente, na América do Sul, no Brasil. Thomas Hopkins Gallaudet (1781-1851) era um pastor americano que ficou obcecado com a causa surda quando viu uma criança, vizinha à sua casa, que vivia isolada e que não brincava com as outras crianças. Ao descobrir que essa criança era surda, despertou-lhe o interesse em ajudar. Gallaudet viajou para a Inglaterra à procura de informações acerca dos modos da educação de crianças surdas e, estando na Europa, veio a encontrar o Instituto Nacional dos Surdos de Paris. No Instituto, realizou estudos com o abade Sicard, conheceu vários professores de surdos, incluindo o professor Laurent Cléc, surdo e ex-aluno de L'Épée, convidando-o a fundar uma escola para surdos na América do Norte.

Em 1817, em Hartford, Gallaudet e Cléc fundaram a primeira escola para surdos denominada “Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de pessoas Surdas e

Mudas”, que utilizava um método semelhante ao do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Em 1864, fundou a universidade para surdos, “Universidade Gallaudet”, em Washington. Hoje, a LS utilizada nos Estados Unidos da América é denominada *American Sign Language* (ASL) ou LS Americana.

A Escola de Paris espalhou a fama da educação de surdos e da LS, o que significou um crescimento significativo nas fundações de várias escolas pelo mundo. Ao mesmo tempo, o método oralista fez muitas críticas contra o uso de sinais, criando várias polêmicas. No século XIX, 364 institutos para surdos na Europa, Canadá, Japão e Estados Unidos estavam em funcionamento. O Instituto Gallaudet, nos Estados Unidos, tinha cerca de 4.000 alunos surdos estadunidenses e de outras nacionalidades, tendo como objetivo principal a formação de seus alunos para a prática profissional. No Brasil, o INES era a única escola de surdos existente (ROCHA, 2008).

No Brasil, a educação de surdos começou em meados do século XIX, quando vários surdos podiam ser encontrados pelas ruas gesticulando. A partir daí começou o interesse pela busca de uma escola para surdos, uma vez que souberam dos avanços educacionais para surdos na Europa. Em 1855, o professor surdo E. Huet apresentou um relatório ao imperador do Brasil D. Pedro II, com intenção de fundar a primeira escola para surdos no Brasil. O governo deveria se responsabilizar pelas despesas e oferecer bolsas para alguns surdos mais necessitados. A escola teria como objetivo formar os surdos para trabalhar na área agrícola.

No ano de 1856, iniciaram-se as atividades da “Instituição Imperial dos Surdos-Mudos” e, nesse primeiro momento, a escola programou um currículo escolar com as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada e Doutrina Cristã. Relatos históricos dão conta de que havia a inadequação de espaços para as atividades acadêmicas, falta de espaços físicos e para higiene. Huet enviou uma carta para a câmara dos vereadores, solicitando uma escola para surdos, assim como havia um instituto para os cegos. No ano seguinte, em 26 de setembro de 1857, a solicitação foi atendida e, a partir da

promulgação da Lei 939, foram destinadas verbas às despesas da instituição, bem como bolsas para surdos pobres (ROCHA, 2008).

Em pouco tempo, o instituto obteve várias leis especificando o método de ensino. Contudo, após as escolhas no Congresso de Milão pelo caminho da oralidade, foi criada uma lei ordenando uso do método oral puro em todas as disciplinas. Pouco tempo depois do Congresso, o diretor Tobias Leite enviou um ofício ao governo informando que os alunos não haviam se desenvolvido com qualidade nas aulas de linguagem articulada, ao contrário do que acontecia nas aulas de linguagem escrita.

A escola passou por várias mudanças de nomes: Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1856-1857), Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1857-1858), Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1858-1874), Instituto dos Surdos-Mudos (1874-1890), Instituto Nacional de Surdos-Mudos (1890-1957) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, de 1957 à atualidade). A palavra “mudo” foi retirada em 1957, com o objetivo de “promover a educação e a assistência aos deficientes da audição e da fala, em todo o Brasil, formando professores especializados que atuariam nas futuras escolas abertas para atendimento aos alunos surdos” (ROCHA, 2008 *apud* WITCHES, 2014, p. 52). No início, a escola utilizava uma mistura da LS francesa com os gestos já usada pelos surdos do Brasil. A partir daí foi sendo criada a LS Brasileira que tem estrutura e gramática próprias. Em 2002, a Lei 10.436 reconheceu como língua legítima da comunidade surda brasileira a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Os princípios que deram base para essa organização da educação dos surdos que se estruturou na Europa e nas Américas, de uma maneira ou de outra, estiveram presentes nos Congressos de Milão e de Paris. Neles, a organização da estrutura da instituição escolar é colocada como central para operar a constituição dos indivíduos surdos. Esse movimento não é um caso isolado na educação dos surdos. A escolarização moderna se formou a favor do Estado, como uma máquina de moldar sujeitos. Esse é um caminho que a escola tomou a partir do século XVI, tomando a caracterização que a vemos hoje no século XIX. A escolarização moderna emerge com base em vários

aspectos: a definição do estatuto da infância; a emergência do espaço escolar-pedagógico, tornando a instituição escolar uma figura central para o Estado moderno; o aparecimento de especialistas com seus métodos e suas práticas com formas sistematizadas de atuação; a desestruturação de outras formas e outros espaços de educação, transformando a escola em uma instituição de ensino de fato para as novas gerações. Essas condições sociais de aparecimento justificam a maquinaria escolar criada pelo Estado para subjetivar os cidadãos de uma determinada maneira. O Estado surge como uma nova ordem de administração social, principalmente na Europa com o surgimento da classe burguesa. O Estado toma nova forma, e a escola é parte dessa mudança (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

O surgimento da escola moderna, dentro de uma nova configuração social, se dá como outro fenômeno sócio-histórico que contribuiu também para a escolarização dos surdos. Ao considerar os princípios dessa nova instituição, a escola como instituição mantida pelo Estado, é constituída como uma maquinaria de moldar sujeitos de todos os tipos, configurando-os de maneiras específicas conforme suas especificidades e os interesses de Estado, lembrando-se que a escola foi transformada em um lugar de saber e de normalização para todos os envolvidos (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). A partir daí a escola – como espaço e tempo pedagógicos historicamente constituídos – vem “de forma crescente”, dando foco às tecnologias “de autodisciplinamento, pelo qual os estudantes devem conservar a si e aos outros sob controle. [...]. Essas tecnologias agem sobre o corpo: olhos, mãos, boca, movimento”. É possível afirmar que a partir da escola moderna, elaborada no âmbito do Estado moderno, vem se produzindo “regimes corporais políticos particulares. Essas tecnologias do eu corporal podem também ser entendidas” como conjuntos técnicos a propor “como as pessoas identificam a si mesmas” dentro de contextos específicos. Nesse sentido, as práticas escolares passaram a funcionar, como tantas outras instituições do Estado moderno “como regimes de verdade”. Assim “as relações disciplinares de poder-saber” passam a ser “fundamentais aos processos” de ensino e aprendizagem em todos os tipos de instituições escolares (VEIGA-NETO, 2003, p. 6).

Segundo Lopes (2004), a escola foi criada com o propósito de formar os sujeitos civilizados e disciplinados. Em função disso, ela passa a ter papel fundamental para controlar a todos e a cada um, tendo como base o acompanhamento, a condução, a vigilância, o controle e a regulação das condutas (MELLO, 2011). Para Lunardi (2003), ao ingressar em uma instituição escolar, muitas vezes, as crianças são separadas em dois tipos de infância: a infância delinquente e a infância anormal. A infância delinquente é aquela em que o normal, o ignorante ou o rebelde, ao não seguirem as regras, funcionando como um exemplo de desobediência, precisarão ser punidos. A infância anormal é aquela em que a falta de algo – uma deficiência por exemplo – precisa ser corrigido e normalizado por uma instituição. Ambas sob a mesma lógica: uma “pedagogia corretiva” (SKLIAR, 2003). Dessa forma, a inclusão das pessoas com deficiência e as pessoas com surdez na escola especial, com base na perspectiva das ciências psi, classifica o sujeito com déficit, precisando assim de diagnóstico, correção e reabilitação, podendo se tratar a partir daí, enquadrando-se em seu lugar apropriado.

4.2 A escolarização nos documentos/monumentos

Especificamente na escolarização de surdos, os participantes do Congresso de Milão desejavam “que, muitos dos sinais usados em certas escolas, fossem completamente abolidos” (ATAS, 1880 / 2011, p. 21). Reafirmam que

o método oral puro não é um fracasso, quando usado cuidadosamente. Fornecia melhor instrumento para o pensamento e evitava o mutismo. O sistema misto gerava confusão. Aqueles que ensinavam, por meio de sinais, pensavam por meio de sinais; aqueles que ensinavam, por meio de palavras, pensavam por meio de palavras. Traduções de sinais em palavras geravam confusões. Os sinais desvirtuam a linguagem (ATAS, 1880 / 2011, p. 27-28).

O método do sistema alemão puro, como uma prática escolar, deveria ser empregado sem usar o alfabeto manual, sem nenhum tipo de gesto e nem língua de sinais. Por ser um método mais completo, promoveria a aprendizagem a partir “da fala e leitura labial para a escrita; primeira a palavra deve ser pronunciada corretamente e,

então, passa-se para a forma escrita, mas nunca inverte o processo” (ATAS, 1880 / 2011, p. 74). Afirmava-se que o ensino por meio de símbolos fonéticos e da língua de sinais tem problemas semelhantes: “em uma visão retrospectiva, [...] os sinais [são] como obstáculos, ao invés de um meio de auxílio. Ao serem usados, as ideias ficam ocultas pela escrita, ao invés de expressas por sons falados, ocorrendo um processo de translação da escrita para a fala, enquanto que o processo natural é o oposto” (ATAS, 1880 / 2011, p. 74). Nessa direção, o papel do professor é de um corretor, passando “a representar o próprio ‘ouvido da criança’, realizando o trabalho de correção de minuciosas imperfeições na pronúncia, na entonação ou na qualidade, fato que o poder da audição realiza para outros” (ATAS, 1880 / 2011, p. 76).

Para se conseguir tais resultados é fundamental que os professores praticassem com seus alunos a oralização, corrigindo-lhes os defeitos de fala durante anos:

Seria desejável então que o professor trabalhasse tanto quanto possível colocar a voz do surdo-mudo clara e mais inteligível, cuidando atentamente dos sons defeituosos; de outra parte, deveria vigiar, corrigir e melhorar a articulação, não somente os dois ou três primeiros anos, mas durante o curso completo de estudos (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 77).

Isso se confirma ao se descrever que em diferentes contextos educacionais “o sistema alemão era aplicado da forma mais completa, que os alunos dos níveis mais avançados eram capazes de conversar com facilidade e fluência, usando a língua de forma tão apropriada quanto as pessoas ouvintes da mesma idade”, sendo interpretada a fala como “um ato de grande prazer, mesmo nas primeiras fases do aprendizado, quando ainda é bastante imperfeita” (ATAS, 1880 / 2011, p. 59). Com tal método, os surdos teriam grande oportunidade de aprender, engajando-se de forma definitiva nas relações sociais promovidas pela conversa com outros. Esse método é importante por oportunizar a oralidade às crianças surdas, tornando-as tão hábeis para a conversação como as crianças ouvintes.

Os defensores do oralismo relatam que para se conduzir na prática e se ensinar os modos de falar e de escrever é preciso que nas escolas comece-se a trabalhar com os pequenos o ensino das regras gramaticais simples. Os surdos devem conversar com os

ouvintes exclusivamente pela fala e pela leitura labial, praticando-as e desenvolvendo-as constantemente desde a mais tenra idade. As escolas e os professores que trabalham com o sistema alemão, por um lado, não devem encurtar o período escolar, levando em conta o tempo necessário para cada criança. Por outro, “retardar as crianças surdas do aprendizado da articulação, por tempo prolongado significa privá-las de uma parcela de estudo, cujo tempo já é bastante limitado” (ATAS, 1880 / 2011, p. 80). Nesse sentido, já na infância, a criança surda também pode ser preparada para a conduta da conduta pelos outros e por si mesma, não lhe limitando o emprego da linguagem apenas à escrita, como supostamente o método francês proporcionava:

professores do sistema “francês” normalmente falam de língua escrita, assimilada pelos alunos do sistema “francês”, como se fosse equivalente (ou mais do que isso) à língua falada, assimilada pelos alunos do sistema “alemão”. Esquecem, porém, que, além da língua falada, os alunos do sistema “alemão” têm maior domínio da língua escrita e a usam com mais facilidade do que os alunos do sistema “francês”, tendo competência gramatical e idiomática na escrita (ATAS, 1880 / 2011, p. 60).

Em alguns casos se entende que a linguagem falada, a leitura labial e a competência na escrita – empregando os verbos e seus tempos, os adjetivos e advérbios em concordância com os substantivos e os artigos – devem se articular com a leitura. Enquanto os três primeiros ocorrerão essencialmente na escola, e insistentemente reproduzidos em outros ambientes com base no mesmo método, a leitura de livros poderá ocupar momentos sem a presença do professor e também fora do ambiente escolar, continuando o processo de abstração tão necessário ao domínio da linguagem falada, da leitura labial e da escrita. Escola e docência assim devem “proceder: em incessante colaboração entre o professor e o aluno, a escrita e o livro, a leitura labial e a oralização; em passo concordante e harmônico da articulação propriamente dita da palavra e da frase” (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 122). Com o emprego conjunto e articulado desses procedimentos:

[...] o progresso se fará rapidamente, sem machucar nem doer. Se a diversidade das coisas ensinadas não deixa escapar nem enfraquecer a atenção, ela não traz nenhuma vantagem à confusão, ao contrário. Pela repetição de formas e adjunções sempre novas, de nomes, de verbos, de

adjetivos, de preposições, de advérbios, etc..., a lembrança se fixará mais rápida e duravelmente. Grande vantagem, sob todos os pontos de vista. A leitura labial, entre outras coisas, terá um ganho considerável (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 123).

Ao longo dos Anais de Milão e dos registros de Paris buscou-se evidenciar “que os alunos que receberam educação pelo Método Oral Puro [tornaram-se] mais capacitados após o término da escola do que alunos que estudaram com base em outros sistemas” (ATAS, 1880 / 2011, p. 39). De um lado, com base no sucesso alcançado pelo método alemão (em comparação a outros métodos de sinais ou mistos), as escolas e os professores que trabalhavam com a educação de surdos deveriam ser convencidos a seguir o mesmo sistema. De outro lado, quanto mais se permitir aos alunos usarem sinais nas escolas (e fora dela), mais terão dificuldades no futuro de se expressarem de forma inteligível na linguagem oral. Com um trabalho articulado entre as escolas e seus profissionais, alcançar-se-ia a fala naturalmente compreensível e agradável, moldando-se a voz especialmente por meio da audição e do trabalho do professor, empregando-se processos minuciosos de correção dos erros ou das imperfeições, partindo do princípio que “ao surdo-mudo deve ser devolvida a humanidade, e para isto, devemos torna-lo capaz de falar” (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 92). Para o método alemão obter sucesso pleno, tais processos deveriam ser empregados o tempo todo, alertando e normalizando os alunos na hora do intervalo e durante as aulas e, preferencialmente, que essas normalizações continuem em outros ambientes, tomando conta da mente com o apoio dos livros e de sua leitura.

Nesse conjunto articulado entre estratégias, procedimentos e processos de se educar no ambiente escolar, o aluno surdo – que aprende pelo sistema alemão – precisa ser estimulado a fazer o uso da voz constantemente e entender a leitura labial das outras pessoas. Para isso, deverá imergir em um mundo de sons por outras vias que não a da audição. Por meio de horas de estudo e muito treinamento, pode se tornar capaz de compreender e interpretar os signos que a fala expressa. Sendo assim, as escolas e os professores precisam

“ter em mente que nosso maior objetivo é conceder aos nossos alunos a linguagem, visto que esta é a fonte e o fruto do pensamento, o único canal pelo qual a mente consegue alcançar outra mente com liberdade e proveito. Qualquer empenho, visando a um progresso da linguagem, amplia esse canal. A leitura labial é, sem dúvida, o melhor meio para essa finalidade. Ao conversarmos naturalmente com nossos alunos, empregamos a linguagem do dia a dia, como por exemplo, expressões idiomáticas, exclamações e metáforas. Os alunos aprendem a pensar na língua como nós o fazemos. Além disso, estão constantemente assimilando formas de expressão sem nenhum ensinamento. O olho bem treinado de um leitor labial substitui, certamente, a audição de um ouvido” (ATAS, 1880 / 2011, p. 78-79).

Os outros sistemas acabam prejudicando os alunos, pois “durante as horas de estudo, o uso de sons é posto de lado. Os olhos, observando constantemente a mão, nunca se dirigem para os lábios” (ATAS, 1880 / 2011, p. 77). Por isso, as escolas deveriam abolir os métodos gestuais e mistos, especialmente porque na hora do ensino da “fala articulada, a mente e os órgãos vocais permanecem passivos” (ATAS, 1880 / 2011, p. 77) e não praticam a fala e a leitura labial. Afirma-se que os alunos que aprendessem a articulação e a leitura labial pelo método combinado nunca teriam facilidade e naturalidade na fala e na leitura labial. Nesse sentido, os professores têm que perceber a diferença dos métodos, não escolhendo o método mais fácil, partindo do princípio que darão resultados mais imediatos. Professores e escolas devem ter clareza que

ao usar os dedos, conseguimos encurtar a sentença ou, pelo menos, reduzir bruscamente as exclamações e expressões poéticas que dão vida à língua. [...]. Precisamos ter em mente que nosso maior objetivo é conceder aos nossos alunos a língua, visto que esta é a fonte e o fruto do pensamento, o único canal pelo qual a mente consegue alcançar outra mente com liberdade e proveito. Qualquer empenho, visando a um progresso da linguagem, amplia esse. A leitura labial é, sem dúvida, o melhor meio para essa finalidade (ATAS, 1880 / 2011, p. 78).

Aponta-se que, nos métodos combinados e naqueles apenas de base gestual, os alunos aprendem na sala de aula por meio da articulação dos gestos e (às vezes) da fala, nunca conseguindo assim dominar a fala da língua materna em sua plenitude e riqueza, tornando-se incapazes de conversar com os ouvintes. Para tal domínio, propõem-se praticar falando e fazendo leitura labial durante toda a aula, no recreio e nas refeições. E nesses momentos de prática, o professor e o aluno têm que ficar olhando e falando um

para outro sem parar. Além disso, destaca que os professores têm que ser bem treinados e qualificados para ensinar, e, sempre que possível, também os tutores e as governantas deveriam apoiar e ministrar aulas nas casas de famílias de surdos. Com tudo isso, “o sistema alemão não possibilita ao surdo somente a língua oral, mas também a capacidade de usá-la e compreendê-la” (ATAS, 1880 / 2011, p. 122). Reafirma-se ser a escola, com uma organização e método adequados para a linguagem falada, a instituição que também deve humanizar o surdo:

É na sala de aula que começa a “redenção” do surdo-mudo, que espera que seu professor o torne um ser humano, permitindo que o aluno aprenda a mover, durante a fala, seus lábios e não suas mãos, por meio de sinais. O Método Oral é possível, o Sistema Misto é impossível e ilógico. Para transformar um bebê surdo em um ser humano falante, dê a ele o que as nossas mães nos deram: a linguagem. O sistema misto é impossível, porque ao mover os dedos, as mãos, os braços, a cabeça e o corpo inteiro ao mesmo tempo que os lábios, o aluno se distrai. O método de sinais se opõe muito ao da fala. De todos movimentos para expressão de ideias, o labial é mais perfeito. Compreende-se tudo por esse maravilhoso instrumento, que é a boca, tocado pelas mãos do divino (ATAS, 1880 / 2011, p. 24).

Entende-se que as escolas e os professores devam saber como funcionam as práticas de subjetivação do sujeito, transformando-o em objeto de cuidado de outros e de si mesmo, fazendo com que deixe de ser um indivíduo problemático e anormal. Mostra-se nas Atas dos Congressos como os educadores vão trabalhar com alunos surdos, como tratar a surdez, quais concepções de correção e controle empregarão para que os alunos não fiquem limitados no emprego da fala e para que a escrita não fique estranha. Portanto, são descritas técnicas a serem empregadas pelos professores para alcançarem a melhor educação com seus alunos, ensinando-os a falar, a escrever a frase corretamente, articulando-se tais procedimentos com a leitura em voz alta. Evidencia-se dessas maneiras que os processos de normalização recaiam não só sobre os alunos, mas da mesma maneira, sobre os professores e as escolas. Nesse sentido, as estratégias e os procedimentos não seriam apenas para as escolas, para os professores e para os alunos. Seriam, especialmente, sobre as escolas, os professores e os alunos.

Fica-se evidente que os jogos de poder e de verdade em torno do sucesso do método alemão não se baseiam simplesmente na superioridade desse sobre o método

francês. Estratégias e práticas de negação de técnicas gestuais, promovendo técnicas de dominação e controle são, da mesma maneira, cruciais para o sucesso do método alemão e, em consequência, para a conduta dos outros e de si pela oralidade, como ocorre com quaisquer ouvintes. Nesse sentido, os surdos assim educados “conseguem ultrapassar todas as expectativas”, podendo-se “compreender sua fala” e eles se comunicarem com os ouvintes por meio de leituras labiais (ATAS, 1880 / 2011, p. 116-117).

No entanto, não basta que sejam educados e vivam rodeados por estratégias e práticas pautadas no método alemão nos ambientes educacionais. A reafirmação de tais coisas nos ambientes familiares é tida como central para o sucesso social que a oralidade pode trazer. Os mecanismos normalizadores devem se reproduzir tanto nas escolas como nas famílias, possibilitando aos indivíduos poderem se transformar em sujeitos normais, trabalhadores e integrantes do mundo e da sociedade.

No entanto, mesmo que no Congresso de Milão tenha-se procurado definir pelo método alemão para a educação de surdos, no Congresso de Paris descreve-se a dificuldade em se abandonar, pelas escolas, pelos professores e pelos alunos os métodos e as práticas que continham técnicas e procedimentos gestuais. Na verdade, em alguns momentos, o método oral puro é colocado em cheque. Vozes dissonantes afirmavam que

os promotores do ensino pelo método oralista puro têm o hábito de afirmar que o valor da fala para os surdos-mudos é inestimável, que ela tem mais valor para eles do que qualquer outro conhecimento; que não seria demais pagar caro para adquiri-lo; que com ela os surdos-mudos podem ser completamente integrados à sociedade; que podem ficar igual aos “outros”; que podem entrar nas mesmas escolas e nas mesmas universidades que aqueles que ouvem e assistem aos cursos destas instituições sem ajuda especial [...] (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 78-79).

Argumenta-se que aqueles entusiastas do método puro não chegavam a perguntar aos maiores interessados (os próprios surdos) o que eles achavam do método puro para aprenderem. Esses mesmos entusiastas não levavam em conta que “nem todos os surdos-mudos são capazes de atingir [o] resultado na língua falada. Se isso fosse

verdade, a controvérsia sobre os métodos de ensino teria acabado há muito tempo” (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 80). Constatou-se que, em vários institutos, os professores tentavam o possível para derrubar o emprego dos gestos pelos alunos. Apontava-se, mesmo assim, que 50 a 60% dos surdos, depois de concluírem o ensino na escola usando o método alemão, tinham suas escritas não compreendidas, as falas eram estranhas e desarticuladas, chegando a pronunciar balbucios que feriam os ouvidos, ficando esses surdos isolados no meio da sociedade e de suas famílias. Aqueles que no Congresso de Paris criticavam o método oral puro, depois de 20 anos do Congresso de Milão, constatavam que o surdo-mudo,

continua sendo um bastardo da natureza e, em geral, o caminho de sua vida será mais cheio de espinhos do que um indivíduo com os sentidos normais. No entanto não devemos perder de vista o objetivo proposto, e nós nos esforçaremos para tornar o surdo-mudo autoconfiante e para coloca-lo como um membro útil à sociedade (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 97).

Para isso, não se pode prescindir de métodos gestuais e mistos. Os surdos são descritos como sendo sujeitos com diferentes níveis de surdez e cognição, não havendo a possibilidade de todos serem ensinados e aprenderem com o mesmo método. O método puro colocado como único é novamente questionado, pois “o método deve ser adaptado” a cada criança. No Congresso de Paris argumenta-se que, para tais adaptações – na busca de se “dar a todos os surdos-mudos a melhor educação [–,] é preciso empregar um sistema combinado, ou misto”. Levou-se em conta que “se pode recorrer a uma enormidade de combinações inspiradas por diferentes condições; algumas destas combinações podem ser preferíveis a outras, mas todas produzem melhores resultados do que um método único” (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 91). Deduz-se, então, que

1° Uma experiência de longos anos provou que o método falado puro é aplicável aos surdos-mudos não propriamente ditos, ou seja, àqueles dotados de um resto de audição e de fala;

2° Para os verdadeiros surdos-mudos, em particular para aqueles que têm fracos meios [econômicos] ou aptidões medíocres, recomenda-se, ao contrário, a aplicação de um sistema combinado (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 101).

Essas argumentações foram prontamente rebatidas. Primeiramente, por uma simples reafirmação, dizendo “que o método oralista devidamente aplicado, deu e dá muitos bons resultados” para todos os tipos de surdos. Com base na experiência acumulada de 20 anos, sabia-se que “para os surdos-mudos de inteligência normal ele dá, juntamente com o uso da oralização e da escrita, este grau de cultura que eles podem adquirir com a mímica e a datilologia”, suplantando essas pela vantagem cultural e social observada com o emprego da fala e da leitura labial. Já “para os surdos-mudos de inteligência limitada ele fornece uma linguagem simples e fácil, mas compreensível em todos os meios nos quais devem passar a vida” (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 101-102).

Em segundo lugar, a explicação para o insucesso do método alemão em algumas instituições escolares se dá simplesmente porque não se conseguiu trabalhá-lo de maneira pura. Em diversos contextos, os gestos se uniam a ele, tirando-lhe seu potencial de transformação: naqueles espaços (escolares, comunitários e familiares) onde é impossível controlar e vigiar, os surdos usam os dedos e as mãos. Dessa maneira, os alunos apresentavam dificuldades na leitura labial e na fala, impedindo-lhes a comunicação plena. Descreve-se que em vários ambientes, quanto mais os surdos compreendiam e se sentiam à vontade com a comunicação pelos gestos, mais se afastavam da fala e da leitura labial. Isso se devia porque tal educação ocorria “em condições[,] que na opinião formal dos mestres do método oralista, seriam incompatíveis com o sucesso deste ensino” (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 133).

Em terceiro lugar, as condições econômicas das instituições escolares, durante os 20 anos que se passaram do Congresso de Milão, não avançaram a favor do método alemão, pois “depois que o sistema oral foi introduzido em nossas escolas, poucas melhoras foram trazidas ao regime” de ensino. As mensalidades eram baixas, não compensando “os enormes custos impostos pelo método oralista, que exige um professor para cada 10 alunos, um chefe de oficina para cada 15 aprendizes”. Isso acarreta que “[...] as instituições não possam mais se impor grandes sacrifícios com vistas a integrar completamente à sociedade todos os surdos-mudos” (CONGRESSO,

1900 / 2013, p. 124). Em síntese, esses três argumentos a favor do método alemão mostram que “não é então o princípio do método oralista que é defeituoso, é sua aplicação” (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 133).

Mesmo com esses conflitos, Alexandre Graham Bell, inventor do telefone, influenciou no resultado do Congresso de Paris, uma vez que apresentou pesquisas desenvolvidas por ele comprovando que os surdos poderiam ouvir usando aparelhos auditivos e, portanto, não teriam necessidade de comunicar-se por meio da LS. A partir daí a imagem do surdo como um potencial ouvinte fez com que os participantes do Congresso de Paris votassem a favor do oralismo, caminhando para a tentativa de extinguir a LS. Conforme Souza (1998, p. 75), citando Lane (1989), “Bell exortava os professores a se empenharem em esquecer que tinham diante de si crianças surdas para que elas próprias se esquecessem da surdez”.

Concluindo este capítulo, é possível deduzir que para tornar os surdos tão capazes em obter sucesso social, no trabalho e na vida como os ouvintes, a linguagem e a escola deveriam se pautar no método oral puro. Ao analisar as estratégias e as práticas descritas acima, constata-se como meta a normalização dos surdos para pensarem, falarem e entenderem como os ouvintes falantes, constituindo-os com base em modelos surdos similares aos modelos falantes. Assim, buscou-se fazer funcionar relações de poder, de saber e de verdade para o exercício da conduta do outro e de si. Um outro surdo que deixaria de ser mudo pelo domínio da linguagem, pela escolarização planejada e controlada na direção da conduta de si, não podendo escapar da conduta da conduta de outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo finaliza uma pesquisa de análise documental que buscou demonstrar os processos encontrados e os efeitos identificados de acordo com os questionamentos levantados sobre a escolarização de surdos. Ao longo do trabalho, apresentamos reflexões sobre as práticas que emergiram na educação de surdos com base na oralidade por meio de fontes documentais, tendo como documentos/monumentos as atas do Congresso de Milão e os registros do Congresso de Paris. Esses eventos “inscreve[m]-se na postulação de Le Goff, tratando-se de eventos monumentos” (LE GOFF, 1984, p. 545)

Para que pudéssemos compreender a relação da escolarização dos surdos como um espaço de produção de subjetividades e os seus efeitos de poder-saber na constituição da anormalidade, procuramos entender quais são os interesses dessa relação com os sujeitos surdos e quais estratégias, mecanismos e práticas a faziam funcionar a favor da oralidade. É importante ressaltar que as análises realizadas nesta pesquisa consideraram os documentos/monumentos como fontes para identificação dos processos de subjetivação que foram utilizados para o disciplinamento e a normalização dos sujeitos surdos a partir dos dois eventos.

Aqui, a constituição do surdo e da surdez foi pensada no caminho da desnaturalização do surdo de sua suposta condição de deficiência. Na verdade, localiza o surdo e a surdez como objetos de uma economia política moderna que precisa identificar todos e cada um dentro dos processos da normalidade, pautados centralmente na importância de se confessar sobre tudo e a todos.

Ao apresentarmos as estratégias e as práticas (discursivas e não discursivas) identificadas nas fontes documentais, encontramos trechos que descreviam a produção de sujeitos surdos oralizados, como também alguns conflitos e embates que envolveram tal produção. Evidenciamos aqueles procedimentos que mostravam as vantagens e a

importância dos métodos de escolarização voltados à subjetivação de surdos falantes e preparados para realizarem leitura labial.

Destacamos, igualmente, outros procedimentos que estavam em desvantagem e necessitavam ser abolidos, por serem considerados fracassados e limitados. Foram demonstrados também o efeito da classificação da surdez e o nível da inteligência que supostamente seria promovido pelo método oralista. Evidenciamos que o objetivo geral dos discursos, bem como as estratégias e as práticas propostas, era tornar os sujeitos surdos tão inteligentes quanto os ouvintes-falantes.

Os modos de subjetivação dos surdos, relacionados a várias formas de classificação e normalização, partiam do princípio e da necessidade de torna-los falantes, sempre em busca de argumentos a favor do método oralista. Critérios relacionados à inteligência, ao nível de audição, às origens familiares (tanto genéticas como sociais e econômicas) são apresentados sob o cunho de cientificidade para a regulação da conduta em espaços escolares, familiares e comunitários, dando base para a elaboração de formas e modos de ensino na direção de se evitar o uso de gestos e práticas que se opusessem à subjetivação para a fala.

Foram destacadas as teorias que davam base à ideia de que os surdos deviam falar. A surdez é diagnosticada e examinada por campos de saber pautados no princípio que a reabilitação e a terapêutica promoveriam a ascensão do sujeito surdo no contexto social. Tais processos foram influenciados por procedimentos de confissão e de exame surgidos no quadro moral da Igreja Católica com objetivo de o sujeito contar seus pecados para se purificar ou penitenciar. Essa lógica, com os princípios que deram base a seus procedimentos, foi difundida em vários campos do saber (ciências médicas, psi, jurídicas, pedagógicas). Com base em Foucault, sabemos que essa lógica não se ateve a apenas esses campos de saber. Em especial, na questão da surdez, nesse contexto da confissão para melhor funcionamento dos processos de normalização e subjetivação, o sujeito surdo passa a ser mais facilmente localizado como desviante, anormal, um sujeito que precisa ser escolarizado para ocupar o seu lugar na sociedade e no Estado moderno.

Assim, o surdo (deficiente na fala, um incorrigível de nascimento ou por doença), sendo-lhe colocada a necessidade de pertencer a um quadro de normalidade, torna-se claramente um ser da oralidade. Isso é especialmente importante porque se argumentava que seus problemas de audição causavam deformidades nos corpos, problemas de respiração e de pensamentos, todos por não falar.

O pensamento de Foucault destaca mais uma combinação a nos chamar a atenção: o exame e a confissão que se combinam com vigilâncias e sanções pautadas em técnicas disciplinares e de controle. Nos Congressos de Milão e de Paris preparou-se com detalhes o funcionamento da escolarização de surdos, demonstrando-se em várias operações de poder efeitos normalizadores e disciplinadores descritos nos documentos. Esperamos ter evidenciado que tais Congressos constituíram dois documentos/monumentos a criarem normas marcantes que influenciaram diretamente na educação de surdos.

O objetivo deste trabalho não foi o de aprofundar a reflexão a partir dos Estudos Surdos, ou demonstrar a norma surda, a luta pela comunidade surda, mas tentamos demonstrar como os corpos de surdos foram diagnosticados e normalizados pelo poder. Ainda hoje o cenário na educação de surdos apresenta a ideia de perfeição do corpo, pois há a defesa do ser falante e da cura da audição. É importante ressaltar que isso não acontece só com a surdez, pois a sociedade traz consigo essa mentalidade de que todos precisam estar dentro da normalização, diferenciando normais e anormais.

Podemos perceber que o atual cenário da educação de surdos teve influência desses congressos. No cenário contemporâneo – que se pauta desde o século XIX na perspectiva da anormalidade –, o surdo ainda é colocado na roda das relações de poder, buscando constitui-lo como ser falante e ouvinte com ajuda das tecnologias, agora, digitais. Parece ficar claro que nessa busca da conduta da conduta por meio da linguagem, via escolarização, o sujeito surdo é constituído, sabendo no que deve se tornar, dentro de uma trajetória montada por várias regras que estabelecem ações possíveis. Essa forma de ascense (fale, comunique-se melhor, integre-se plenamente à sociedade, fazendo parte de seu funcionamento) é mais uma das maneiras “pela[s]

qua[is] o indivíduo estabelece sua relação com essa[s] regra[s] e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la[s] em prática”, efetuando “sobre si mesmo” um exercício de poder, “não somente para tornar seu próprio comportamento conforme [regras dadas], mas também para tentar se transformar a si mesmo em sujeito moral de sua própria conduta” (FOUCAULT, 2010, p. 33-34).

Avanços significativos na educação de surdos no Brasil aconteceram. O Movimento Surdo é o grande responsável pela luta política em busca do reconhecimento legal da língua de sinais. As pesquisas acadêmicas e o ingresso de professores surdos nas instituições de ensino superior graças a dispositivos legais que como o Decreto 5626, respaldam o movimento político atual dos surdos brasileiros. O enfrentamento em defesa de uma educação bilíngue para as crianças surdas é a atual luta do Movimento Surdo brasileiro. A comunidade surda buscou na academia um espaço de parceria para aliar à sua luta os estudos, a pesquisa em prol de sua contenda a favor dos surdos brasileiros. Essa parceria resultou em surdos mestres e doutores, elevando as pesquisas nos campos linguísticos da língua de sinais, na educação voltado para a pedagogia bilíngue, nos estudos da tradução e interpretação, contribuição para que as temáticas voltadas para as políticas educacionais em torno da educação de surdos tenham a possibilidade de uma nova perspectiva.

Esta investigação tem como tema a discussão sobre a escolarização dos surdos com base da oralidade em um dado momento histórico. Contudo, sabemos que essa mentalidade ainda persiste em muitos bancos escolares, em muitas políticas educacionais travestidas de inclusivas. Segundo Quadros (2005), maioria das crianças surdas nasce de pais ouvintes, sem conhecimento da língua de Sinais. Partem da ideia da cura, do implante coclear ou do aparelho auditivo, frequentando o fonoaudiólogo. Às vezes não dá certo, começando a adquirir tardiamente a língua de sinais na escola. Nesses casos, o mais comum é a tentativa de aquisição da linguagem falada e do português escrito. Tudo isso se pautava na perspectiva da cura, da suposta necessidade de falar.

No entanto, esse lugar da redenção proposto por essas estratégias e práticas nunca foi tranquilo. Talvez porque seja inabitável. Talvez porque os maiores interessados (os surdos) raramente foram ouvidos. Até mesmo entre aqueles que foram escolarizados pelo método alemão, é possível encontrar relatos mostrando o lugar a ocuparem. Na verdade, parece evidenciar que não ocupavam lugar algum:

nós não estamos no nosso lugar em lugar algum. Frequentamos os ambientes daqueles que ouvem, conversamos com eles, conversamos com eles numa certa medida, e eles nos recebem com amabilidade. Frequentamos os surdos-mudos, nos relacionamos com eles como podemos, e eles nos acolhem com cortesia. Mas, na realidade, cada classe tem sua linguagem própria, e em nenhum caso esta linguagem é perfeitamente inteligível para nós. Somos simplesmente mestiços (CONGRESSO, 1900 / 2013, p. 87).

Nos registros do Congresso de Paris, quando havia referência à condição do surdo, sob a ótica dos surdos, relata-se o não desenvolvimento da aprendizagem pelo método alemão. Muitas vezes, apenas copiavam as palavras, mas sem entender o significado e faziam leitura labial, treinando para falar direito, mas sem muito sucesso. Nesse sentido, é possível analisar o emprego desse método sobre os surdos como um exercício de poder diretamente ligado a discursos de verdade que conduzem “os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos restritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Assim, é possível afirmar que a escolarização dos surdos, proposta nos dois documentos/monumentos, não difere em muita coisa daquela escolarização moderna inventada no século XIX. No entanto, a grande diferença – discutida de maneira terapêutica, mas com a mesma lógica de conduta da conduta – estava (e está) no alunado: ele era (e ainda é) surdo!

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2009.

ATAS. *Congresso de Milão [de] 1880*. IN. KINSEY, A. Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, volume 2. Rio de Janeiro: INES, 2011.

BENVENUTO, Andrea. O Surdo e o Inaudito. A escuta de Michel Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José. (Orgs.). *Foucault 80 Anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BERTHIER, F. Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée, 1840. In: LANE, H. E PHILIP, F. (Ed.). *The deaf experience - classics in language and education*, tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BRASIL. *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. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015.

CARVALHO, Paulo V. *A Herança do Abade de L'Épée na viragem do século XVIII para o século XIX*. Lisboa, The Factory, 2013.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault* – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONGRESSO. *Congresso Internacional para estudo das questões de educação e de assistência de surdos mudos*. Rio de Janeiro: INES, 2013.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

DREYFUS, H. L., RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *Educação & Realidade*, v. 24, n. 1, Porto Alegre UFRGS, jan. /jun. 1999.

FLORES, J. *Análisis de datos cualitativos – aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU, 1994.

FONSECA, Márcio A. Entre monstros, onanistas e incorrigíveis: as noções de normal e anormal nos cursos de Michael Foucault no *Collège de France*. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B.; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 239-253.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade e política*. Ditos e escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais: curso no Collège de France (1974 – 1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999b.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (Org.). *Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GARCÊZ, Regiane L. de O. *Representação política e lutas sociais: quem fala em nome de quem no debate sobre a educação de surdos*. 2015. 175f. Tese (Doutorado em Comunicação Social). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

GARCÊZ, Regiane L. de O. *O valor político dos testemunhos: os surdos e a luta por reconhecimento na internet*. 2008. 197f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

GUEDES, B. S. *Sobre surdos, bocas e mãos: saberes que constituem o currículo de fonoaudiologia*. 2015. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Lourenço: UNISINOS, 2010.

JARDIM, Alex F.C.: SOUZA, Bianca K.de S. Falar é dizer a verdade – o problema da confissão como produção de sujeito em Michel Foucault. *Revista Paralaje*, n. 11. Dossiê. 2014.

LABORIT, E. *O vôo da gaivota*. São Paulo: Círculo do Livro / Ed. Best Seller, s/d (Paris: Robert LafFont, 1994).

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LANE, Harlan. *The mask of benevolence: disabling the deaf community*. San Diego: Dawn Sign Press. 1999. Paperback.

LANE, H. *When the Mind Hears: A History of the Deaf*. New York: Vintage Books, 1989.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: *Enciclopédia Einaudi*, v. 1. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1984.

LOPES, M. C. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2004, p. 15-32.

LULKIN, Sérgio A. *O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes*. 2001. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000

LUNARDI, Márcia Lise. *A produção da anormalidade nos discursos da educação especial*. 2003. 200f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MAROSTEGA, V. L. *Os currículos de formação de Professores para surdos na UFSM: a educação especial como campo de saber*. 2015. 174f. Tese (Doutorado em Educação) São Lourenço: UNISINOS, 2015.

MARSCHARK, Marc; SPENCER, Patricia E. *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Copyright. New York, Oxford University Press, 2003.

MELLO, Vanessa Scheid Satanna de. *A constituição da comunidade surda no espaço da escola: fronteiras nas formas de ser surdo*. 2011. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MENDES, Cláudio L. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p. 167-181, abr. 2006.

MORGENSTERN, J. M. *Dispositivo curricular de controle: gerenciamento do risco e governamento da surdez no cenário educacional*. 2009. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria: UFSM, 2009.

NASCIMENTO, Lilian C. R. *Fonoaudiologia e surdez: uma análise dos percursos discursos da prática fonoaudiologia no Brasil*. 2002. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

NASCIMENTO, Lilian C. R. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 255-265, jun. 2006.

PERLIN, Gladis T.T. *História de vida surda: Identidades em questão*. 1998. 51f. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

PONTIN, B. R. *Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade*. Dissertação (Mestrado em Educação). 2014. 74f. Porto Alegre: UFGRS, 2014.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilingüismo na educação de surdos In: Surdez e bilingüismo. 1 ed. Porto Alegre : Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

QUADROS, Ronice Muller de. PERLIN, Gladis. O ouvinte o outro do outro surdo In: II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2003, Florianópolis. *Anais do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais*. Florianópolis: Fapeu-002, v. 1. p. 617 - of4.2003.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

REZENDE, Patrícia L. F. *Implante Coclear na constituição dos sujeitos surdos*. 2010. 164f. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

ROCHA, Solange M. Prefacio. In: ATAS: *Congresso de Milão [de] 1880*. Rio de Janeiro: INES, 2011.

ROCHA, Solange M. 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. 160f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ROCHA, Solange M. 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.

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

SCHUCK, M. *A educação dos surdos no RS: Currículos de formação de professores de surdos*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). São Lourenço: UNISINOS, 2011.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 7-32.

SILVA, Valdson C. *A confissão como fio condutor: da sujeição à subjetivação no pensamento de Michel Foucault*. 2014. 164f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Curitiba, Universidade Federal de Paraná, 2014.

SILVA, M. D. P. *Marcas eugênicas na educação de surdos no século XIX*. 2015. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Unicamp, 2015.

SOUZA, Regina M. de. *Que palavras que te falta? Linguística, Educação e Surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, Regina M. de. *Que palavras que te falta?* O que o surdo e sua língua(gem) de sinais têm a dizer à linguística e à educação. 1996. 360f. Tese (Doutorado em Linguística, do Instituto de Estudos da Linguagem). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

SOUZA, Regina M. de. Educação especial, psicologia do surdo e bilinguismo: bases históricas e perspectivas atuais. *Temas psicol.* [online]. 1995, v. 3, n. 2, p. 71-87. ISSN 1413-389X. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a09.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015

STROBEL, K. L. Surdos: *Vestígios Culturais não registrados na história*. 2008. 176f. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. *História da Educação de Surdos*. Florianópolis: Letras/Libras - UFSC, 2009.

STURMER, I. E. *Educação bilíngue: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil*. 2015. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2015.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, n. 6, p. 69- 92, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo. Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA, Rosângela L. A relação entre o documento e o conhecimento histórico. *Mimesis*, Bauru, v. 20, n. 1, p. 147-155, 1999.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis Perrin. *Aprender a ver: o ensino da língua de sinais americana como segunda língua*. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2005.

WITCHES, Pedro H. *A Educação de Surdos no novo estado: práticas que constituem uma brasileira surda*. 2014. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.