

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

O SILÊNCIO DISCIPLINADO
A invenção dos surdos a partir de representações ouvintes

Sergio Andrés Lulkin

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

Orientador:
Prof. Dr. Carlos Skliar

Porto Alegre, 2000

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO -NA - PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, PORTO ALEGRE, BR-RS**

L955s Lulkin, Sergio Andrés

O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir
de representações ouvintes / Sergio Andrés Lulkin. –
Porto Alegre : UFRGS, 2000.

f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio
Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2000.

1. Educação de surdos : História. 2. Representação. 3.
Cultura. I. Título

CDU: 376.353 (091)

Hino ao Surdo Brasileiro (1957)
de Ana Rímoli de Faria Dória e Astério de Campos¹

*Em nossa Pátria queremos
Dos surdos a Redenção;
Aos surdos todos levemos
As luzes da Educação
Não mais o ensino antiquado
Nos simples dedos das mãos;
Com um processo avançado
Salvemos nossos irmãos!*

*Oh! Felizes os que aprendem,
Sem poderem mesmo ouvir;
Com os olhos a Fala entendem,
Na esperança do Porvir!*

*Os surdos podem falar:
São de certo iguais a nós;
Compreendem pelo olhar:
Aos surdos não falta a Voz
Avante, Mestres, avante!
Com orgulho prazenteiro,
Lidemos, a todo instante,
Pelo surdo brasileiro!*

*A Escola combate a Dor;
Enche o espírito de Luz,
Instrução é Luz de Amor;
Amemos como Jesus!
Quem luta pela Instrução,
Debaixo de um céu de anil,
Trabalha, de coração,
pelo povo do Brasil*

(Dória, 1961, p. 408)

¹ Ana Rímoli de Faria Dória foi diretora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) do Rio de Janeiro; Astério Campos foi consultor jurídico e professor da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, instituída por decreto do presidente Juscelino Kubitschek em 30.11.1957 (Soares, 1999, p. 95-96).

Agradecimentos

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

... à inesgotável paciência e ao crédito sincero e encorajador de Carlos Skliar, meu orientador, que sempre entendeu meus “ups and downs” como movimentos necessários para uma criação “artístico-acadêmica”;

... aos colegas e às colegas do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES/UFRGS), pelas fecundas e instigantes discussões, pela amizade e o afeto demonstrados nos momentos cruciais, e pelo êxito de uma “força-conjunta” que foi o nosso belo Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos;

... à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFRGS, que apoiaram meu trabalho através dos programas de fomento à pesquisa e à conclusão de teses e dissertações;

... aos colegas e às colegas do Departamento de Ensino e Currículo, DEC/FACED, que “deram a maior força” e muito me escutaram em eloqüentes argumentações, entre um cafezinho e outro...

... em especial, à Russel, Bela, Rosa, Rosângela, Roseli, Heloisa Junqueira, Heloisa Possamai e ao Johannes, pelos livros, carinhos, textos, afagos, artigos e cumplicidades;

... os intensos estudos e discussões teóricas compartilhados com a Dagmar Meyer, assim como a sua generosa disponibilidade como colega e amiga;

... ao caro amigo Celso Loureiro Chaves, que me orientou nas primeiras investidas no campo da Surdez e me presenteou com valiosos livros, descobertos ao acaso;

... o suporte teórico, moral, psíquico e espiritual da turma das “outras” linhas de pesquisa: Ruth, Regina e Saraí;

... ao Francisco Rocha pela amizade e pelos valiosos livros franceses; à Gladis Perlin, ao Wilson Miranda, ao Eduardo Mörschbacher, Ana Luisa Caldas, André Reichert, Carolina Silveira, Luis Gustavo Junges, Simone Fontoura, Gisele Rangel, Marianne Stumpf, Augusto Schallenberger, Carlos Alberto Goes e à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos/RS, agradeço os ensinamentos “ao vivo” sobre a

cultura da comunidade de surdos de Porto Alegre e pelo interesse, cada vez maior, nas histórias que venho lendo e contando como se fossem “quase” minhas...

... de forma especial, à Escola Especial Concórdia/ULBRA, através da Prof^a Naomi Warth e da Prof^a Beatriz Raymann, que sempre acolheram meus sonhos e minhas criações teatrais com inestimável carinho, e à Escola Estadual Lilia Mazon, através das professoras Márcia Rech, Regina Bonato Neves e Marilena Cavalheiro, que me receberam de portas abertas, apostando nos meus projetos e compartilhando, solidariamente, minhas inquietações;

... à minha família, pelo carinho constante e pela compreensão dos meus amores e humores instáveis, porém sinceros;

... à Maria Helena Lopes, grande amiga e grande diretora de teatro, pelos olhares argutos e pelo exercício constante da crítica e do refinado humor;

... aos queridos Marco, Glênio e João Augusto, pelos incontáveis minutos de escuta aos meus exercícios de oratória e convencimento em prol da “causa Surda”;

... ao caro e sábio amigo Ricardo Vázquez, que me disse uma vez: “hay que escuchar a los sordos!”.

E, por fim, dedico este trabalho à memória de Levy Wengrover, líder da comunidade surda de Porto Alegre, que personificava a luta dos surdos por uma vida melhor e à Daisy Lara de Oliveira, colega “ouvinte”, que certamente estaria aqui, conosco, oferecendo-nos, generosamente, seu imenso sorriso.

SUMÁRIO

A invenção dos surdos a partir de representações ouvintes	1
LISTA DE FIGURAS.....	VI
RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 <i>De onde eu falo</i>	12
1.2 <i>De quem eu falo</i>	19
1.3 <i>Tópicos da dissertação</i>	23
2 MOSTRAS PÚBLICAS	25
2.1 <i>Surdos “em cena” no final do século XX</i>	26
Cena dois	27
Cena três	27
Cena quatro.....	28
Cena cinco	29
2.3 <i>Surdos “em cena” nos séculos XVIII e XIX</i>	31
3 OS SURDOS COMO OBJETOS DE SALVAÇÃO RELIGIOSA: A “CURA E SALVAÇÃO” DO PUPILO E A CONSAGRAÇÃO DO MESTRE	46
3.1 <i>Espanha, século XVI</i>	46
3.2 <i>França, século XVIII: a transição do discurso religioso para os discursos . científico e pedagógico</i>	53
4 OS SURDOS COMO OBJETOS DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA: O QUE AS CIÊNCIAS BUSCAM NO “INTERIOR” DA SURDEZ E COMO EXIBEM SUAS DESCOBERTAS	58
4.1 <i>Filosofia</i>	58
4.2 <i>Antropologia</i>	60
4.3 <i>Pedagogia</i>	66
4.4 <i>Medicina</i>	72
4.5 <i>O exame e o controle do corpo</i>	76
5 BRASIL, SÉCULO XIX: A INFLUÊNCIA EUROPÉIA NA “INVENÇÃO DOS SURDOS”	88
6 O SILÊNCIO: SENTIMENTOS E SENTIDOS CONTRADITÓRIOS	93
7 ENFRENTANDO MINHAS QUESTÕES	99
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

Lista de figuras

- Fig. 1: Performance sinalizada do hino francês “A Marselhesa”, p. 25
- Fig. 2: Surdos interpretam músicas, p. 28
- Fig. 3: Escola faz música e dança em silêncio, p. 29
- Fig. 4: O Abade de L’Epée com pupilos e visitantes, p. 31
- Fig. 5: O Abade de L’Epée com Luis XVI, p. 33
- Fig. 6: “Modo de fazer articular os sons através do sentido da pressão”, p. 36
- Fig. 7: “A gratidão é a memória do coração”, p. 36
- Fig. 8: O Abade Sicard instrui o jovem surdo Laurent Clerc, p. 37
- Fig. 9: Demonstração pública dos surdos (Chartres, França, 1814), p. 38
- Fig. 10: Mostra pública no Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS), p. 40
- Fig. 11: O Papa Pio VII assiste uma demonstração da Língua de Sinais (França, 1805), p. 40
- Fig. 12: Escultura do Abade de l’Epée, p. 42
- Fig. 13: Membros do Salão Silencioso e a escultura do Abade no Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, p. 42
- Fig. 14: Frei Ponce de León ensinando um aluno surdo, p. 46
- Fig. 15: A Iluminação do Abade de L’Epée, p. 53
- Fig. 16: “Uma lição”, p. 55
- Fig. 17: Paul Choppin com a estátua de Paul Broca (Paris, INJS), p. 61
- Fig. 18: Antropometria de estudantes surdos no Instituto Provincial de Surdos-Mudos e Cegos de Berchem, Bélgica, p. 62
- Fig. 19: Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (c. 1874), p. 66
- Fig. 20: “Exame médico”, p. 72
- Fig. 21: Tratamento com eletricidade, século XVIII, França, p. 75
- Fig. 22: “Sr. Laveau e seus estimados surdos-mudos”, 1864, p. 77
- Fig. 23: Procedimento clínico: o exame da garganta, p. 78
- Fig. 24: “Eu e a minha turma de articulação”, p. 80
- Fig. 25: Instituto para Surdos-Mudos de Groningen (Holanda, 1909), p. 81
- Fig. 26: “Ensino da palavra” (Paris, 1901), p. 82
- Fig. 27: Instituto para Surdos-Mudos de Groningen, Holanda. p. 84
- Fig. 28: “Lição de fala”, p. 85

Fig. 29: Visita do presidente francês Félix Faure ao INJS (Paris, 1897), p. 86

Fig. 30: Alunos do INJS (Paris, c.1895), p. 87

Resumo

Esta dissertação aborda representações do sujeito surdo e da surdez construídas no interior de discursos religiosos, médicos, filosóficos, antropológicos e pedagógicos, que marcaram a educação de pessoas surdas desde o século XVIII até o final do século XIX.

Os fundamentos para essa abordagem encontram-se nos campos dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais britânicos, com ênfase no conceito de *Representação* entendido, neste trabalho, como um processo de construção de um conhecimento específico sobre a comunidade de pessoas surdas, através de linguagens culturalmente compartilhadas. Nessa perspectiva, a concepção de *Cultura* é central para as discussões desenvolvidas, já que a sociedade majoritariamente ouvinte produz, em seus espaços de poder, os sentidos que os termos “surdo” e “surdez” adquirem, e o modo como esses conceitos são disponibilizados ao longo de diferentes períodos históricos.

A circulação desses termos não é simplesmente uma questão retórica: argumento, ao longo do texto, que essas representações refinaram-se e mantêm suas marcas nos procedimentos pedagógicos contemporâneos, sobretudo no que denominei “mostras públicas” - espetáculos e outros eventos onde o sujeito surdo está exposto diante de uma platéia - concebidas pelas poéticas e pelas políticas sob o controle de pessoas ouvintes.

Abstract

This dissertation deals with the representations of the deaf subject and deafness produced by religious, medical, philosophical, anthropological and pedagogical discourses, which have marked the education of deaf people from the 18th century until the end of the 19th century.

The theoretical arguments for this approach derive from the Deaf Studies and British Cultural Studies, with a special emphasis on the concept of *Representation*, understood in this work as the process of construction of a specific knowledge about deaf people, through shared cultural languages. In this field of studies, the notion of *Culture* is crucial to discuss the privileged position of the predominantly hearing society in controlling the production of meanings for “deaf person” and “deafness”, circulating in different historical settings.

The circulation of these terms is not simply a case of rhetoric: throughout the paper I argue that the representations of deaf and deafness have become more refined and have maintained their marks in contemporary pedagogical procedures mainly through what I have called “public performances” - events where the deaf subject is exposed in front of an audience - under the control of hearing professionals.

1 Introdução

A minha passagem por uma situação de “avaliação”, quando o registro escrito e a defesa oral de uma dissertação constituem práticas significativas de conhecimento, num ritual preservado pelas comunidades acadêmicas, me aproxima do paradoxo em que vive o sujeito *surdo* ao “enfrentar” uma sociedade logocêntrica. Por estar passando por essa *experiência*, na concepção que Larrosa (1996) nos apresenta, como uma “*transformação em direção a mim mesmo*”, acredito que jamais “compreendi”, como agora, a luta em que vivem os surdos sinalizadores² ao enfrentarem situações análogas à minha: a necessidade de ser hábil com palavras faladas e escritas, e prová-lo no *centro das atenções* de uma platéia ou de uma comunidade interessada nesse conhecimento. Esse “desconforto” se acentua pela minha formação de ator que, embora me habilite a estar diante da platéia e me solicite um grande conhecimento da “palavra”, se presta mais para uma apresentação silenciosa ou para a eloqüência, com a possibilidade do improvisado, do que para um registro escrito dentro de alguns cânones da Academia.

Para obter aprovação neste “exame”, é preciso expor um conhecimento e defendê-lo diante de um público majoritariamente ouvinte e leitor. Nesse ato, encontro-me atravessado e “ferido” pela contradição de não ser um surdo mas falar e escrever sobre o Outro surdo e nessa posição instável, saber-me parcial e constituído pelos diversos discursos e práticas dos quais eu pretendia uma “distância” para poder analisá-los... Ao mesmo tempo, há espaço para a criatividade e é certo que, nas ciências sociais, encontramos variadas formas de investigação que já não se encontram, necessariamente, atreladas a métodos e técnicas instauradas pela ciência moderna.

Segundo Costa (1996),

já são familiares procedimentos de pesquisa em que a produção de conhecimentos é concebida como prática social, como construção coletiva, como processo histórico, em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por supostos e interessados atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual (Costa, 1996, p. 9).

² Aqui me refiro aos Surdos brasileiros que privilegiam, como sua “primeira” língua, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

E, como diz Sabat (1999), a historicidade do conhecimento que está sendo produzido e de *quem* está no centro desse processo de construção não precisa estar oculta na pesquisa, posicionando crítica, histórica e temporalmente o pesquisador e sua produção.

Nesta dissertação, os termos e conceitos justificados e a seleção de leituras que esclarecem meus interesses também me posicionam no tempo e no espaço: em Porto Alegre, 1999, no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, questiono as histórias e imagens que narram, registram pictoricamente e representam o grupo social com o qual eu trabalho. Meu objetivo, nas tramas que criei entre imagens e textos, entre o ver e o ler (e pensar), não é o de ser um historiador. Nem tenho formação para tal. Acredito que o impulso de juntar imagens e textos esteja mais próximo do desejo de ser um roteirista de algumas histórias possíveis. Por momentos, me vi como escritor e ficcionista, arrebatado pela indignação e pela vontade de denúncia das opressões vividas por um grupo minoritário. Noutros momentos, me vi como um antropólogo, acreditando estar diante da cultura de uma “civilização desaparecida”, em vias de ser (re)descoberta... No entanto, conforme avançava nas leituras teóricas, me deparava com avisos de “proibido ultrapassar”, alertando para as tentações de escrever “a nova verdade científica” e, mais uma vez, universalizar e naturalizar representações que se encontram em profunda crise, sobretudo ao estudar um grupo social ao qual não pertencem “naturalmente”. Alguns autores (Costa, 1996; Corazza, 1996; Wrigley, 1996) nos dizem que qualquer perspectiva a partir da qual venhamos a nos posicionar estará contaminada de nós mesmos, com uma impossibilidade de distância ou neutralidade para apontarmos “verdades” e “certezas” que sirvam a tudo e a todos.

Talvez esta introdução sirva para confessar ao leitor, brevemente, as minhas contradições ao percorrer os “*labirintos da pesquisa*” (Corazza, 1996, p.105). Porém, para não deixá-lo perdido, tento conduzi-lo pela mão durante a “viagem da leitura”. Deixo as certezas e as verdades de lado e parto para os “novos olhares” que levaram à invenção do meu próprio caminho. Longe de pretender uma concordância “universal” dos leitores com as minhas interpretações, considerando que os estudos que abordam cultura/culturas explicitam a transitoriedade dos conceitos e a multiplicidade de sentidos

que as representações culturais suportam, reconheço que me encontro numa posição interessada e que busco uma cumplicidade.

1.1 De onde eu falo

Durante 9 anos (1989-1998), trabalhei com comunidades de estudantes surdos, oferecendo a disciplina de teatro para alunos de 1ª à 8ª série, em duas escolas de Porto Alegre. Em diversas oportunidades, dirigi pequenas cenas teatrais e assessoriei grupos de estudantes surdos que dirigiram a si próprios. Nesse período, pude acompanhar diversas apresentações e mostras artísticas (teatro, dança, coral, pantomima, artes visuais) de estudantes e profissionais surdos. Em função dessa experiência, a minha proposta inicial estava centrada na descrição e análise das apresentações cênicas, tentando explicitar de que maneiras essas mostras se tornavam (ou operavam como) representações culturais da surdez, produzindo sentidos a partir da comoção de um público espectador constituído, na sua maioria, por pessoas ouvintes. Eu também observava que essas apresentações, onde os estudantes surdos eram colocados em cena, resultavam da idealização e condução de pessoas ouvintes, com privilégio (e imposição) do som e da fala em detrimento do uso do corpo e da língua de sinais. Também, como essas mostras escolares faziam (e fazem) parte do currículo que as escolas para surdos exibiam como seus produtos “culturais”, eu entendia que as representações produzidas pelas apresentações artísticas atuavam para além do efeito estético, operando poética e politicamente contra a expressão cultural da comunidade de estudantes surdos. Como diz Silva (1999):

(...) [o currículo concebido] como representação implica vê-lo, simultaneamente, inseparavelmente, como poética e como política. Seus efeitos de poder são inteiramente dependentes de seus efeitos estéticos; inversamente: seus efeitos estéticos só fazem sentido no interior de uma economia afetiva movimentada pela obtenção de efeitos de poder (Silva, 1999, p. 67).

O que se evidenciava, para mim, nesses eventos onde as mostras públicas serviam como objetos de observação e exame, era a visibilidade como aparato de controle dos ouvintes sobre a comunidade de surdos. Para uma noção mais precisa do efeito de “tornar visível”, Jorge Larrosa (1994) contribui para uma compreensão da visibilidade como forma de exame e controle, a partir de aspectos centrais da obra de Michel Foucault:

(...) a visibilidade é, para Foucault, qualquer forma de sensibilidade, qualquer dispositivo de percepção. O ouvido e o tato na medicina, o exame na pedagogia, a observação sistemática e sistematizada em qualquer aparato disciplinar, a disposição dos corpos nos rituais penais, etc. (...) Poderíamos formular o problema como o de determinar, em um mesmo movimento, o que é visível e o olho que vê, o sujeito e o objeto do olhar (Larrosa 1994, p. 60-61).

Para a data da “defesa de proposta”, tentei editar um *vídeo-clip* com imagens coletadas em festas escolares e outros eventos comemorativos para que, além de mim, o público presente pudesse acompanhar a “visibilidade” do controle dos ouvintes sobre os surdos através do meu olhar. No entanto, o resultado foi insatisfatório pela diferença que existia entre o público estar diante do evento cênico, único, singular, que se consome no momento da apresentação, e assistir a sua reprodução mecânica numa tela de TV. Como opção ao recurso do vídeo, produzi algumas lâminas com uma seleção de imagens – pinturas, desenhos, fotos antigas – a fim de ilustrar as mostras públicas dos surdos, de forma semelhante ao que eu observava e registrava nos eventos “ao vivo”. As gravuras e pinturas selecionadas circulavam em livros sobre história da educação de pessoas surdas, e haviam surgido ao acaso, durante as minhas leituras, sem uma relação explícita entre elas ou uma análise mais detalhada. Algumas imagens se repetiam em vários livros, evidenciando a circulação de alguns eventos históricos e histórias de vida de algumas personalidades que marcaram a educação dos surdos na Europa.

Após algum tempo manipulando essas lâminas, “relendo” constantemente essas imagens, percebi que elas construía uma narrativa visual, histórica, com representações do sujeito surdo e da surdez. A partir desse momento, relacionando imagens permanentes e contextos históricos, eu poderia ir além da minha condição de “testemunha” única, como ocorria diante dos eventos cênicos, e “convidar” os leitores a

visualizarem, junto comigo, aquilo que eu via de forma “solitária”. Por fim, no dia da defesa, não apresentei nem o vídeo e *nem as gravuras!* Hesitei em apresentá-las apenas como ilustração da minha “defesa de proposta” pois intuía que aqueles documentos constituiriam um material importante para uma nova abordagem, mantendo o foco nos eventos culturais e observando como se construía as representações do Outro/surdo através das imagens e de textos/contextos históricos

A idéia de pontuar o texto com imagens que “falem” dos surdos e da surdez não é, em absoluto, original. Renate Fischer e Harlan Lane (1993) organizaram um *Reader* onde, ao final de cada capítulo (com vários artigos de diferentes autores), há um anexo chamado “Alusões Óticas”. Nesses anexos estão reunidas imagens, alguns recortes de jornais, reproduções de documentos originais, manuscritos, obras de arte, aparatos tecnológicos, fotos, caricaturas, etc. As imagens complementam um sentido proposto pelo capítulo, mas não estão diretamente ligadas a nenhum texto específico e tampouco passam por qualquer análise. Porém, apresentadas em conjunto, elas traçam uma narrativa visual contundente que se reforça pelas similaridades e constitui, na sua circulação, um texto “eloqüente” produzido, em grande parte, por pesquisadores ouvintes. Inspirado na forma de apresentação desse livro, apostei nos sentidos próprios, articulados ao texto escrito, que as imagens selecionadas poderiam produzir. As imagens e textos históricos apresentados na dissertação circulam numa produção bibliográfica européia, norte-americana e latino-americana, centrada na história da surdez, em pesquisas sociolinguísticas e etnográficas, seguindo diversas perspectivas teóricas. Para dimensionar o material de investigação, fiz uma seleção de personalidades que aparecem, nos registros históricos, como lendárias e fundamentais para a educação dos surdos, quase sempre clérigos ou médicos. Resgatei alguns eventos artísticos e mostras públicas registradas de forma pictórica e através de textos arquivados em instituições européias religiosas e seculares. Nos séculos XVI e XVII é a Espanha que propaga seus feitos e artes para reabilitar os surdos-mudos. A partir do século XVIII, a França ganha destaque na sua produção e divulgação, fundando a primeira escola pública para surdos no Ocidente. Após a Revolução Francesa, a maior parte dos textos menciona a França moderna como modelo educacional, político e cultural para surdos, fazendo com que os estudantes surdos de diferentes classes sociais se tornassem visíveis para as grandes comunidades ouvintes, no centro dos ideais Iluministas. O

modelo da escola francesa chega ao Brasil, no século XIX, com concepções de educação e currículo marcadas pelos avanços da ciência médica, que encontra na escola um espaço de investigação clínica e reabilitadora. Para concluir o “trânsito” histórico, selecionei algumas fotos do início do século XX, onde se vêem os procedimentos escolares (práticas de reabilitação da fala) localizados no corpo do professor ouvinte e do aluno surdo.

Este trabalho integrava, desde a proposta de dissertação, uma série de produções do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES/UFRGS), criado em 1996 no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, do qual comecei a fazer parte desde a sua fundação. Coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Skliar, o NUPPES abriu um espaço para as discussões contemporâneas sobre educação, em geral, e para as relações com a educação de surdos, em particular. As propostas pedagógicas para surdos e as problematizações em torno da educação em geral situam-se dentro de um campo mais abrangente de investigação denominado Estudos Surdos (*Deaf Studies*, na literatura anglofônica), se articulando com outras áreas do conhecimento que contribuem para uma visão contemporânea sobre as comunidades e a vida de pessoas surdas. Conforme descreve Skliar (1998a), os Estudos Surdos abarcam pesquisas sobre as identidades, as línguas, os projetos educacionais, as histórias, as artes, as comunidades e culturas surdas, focalizados e entendidos a partir de um posicionamento político que luta por uma nova “territorialidade”: um espaço constituído pelas problematizações sobre a normalidade, pelos embates com as assimetrias de poder e saber, pelas diferenças construídas histórica e socialmente. A partir da minha localização nos Estudos Surdos, com a intenção de examinar representações e discutir assimetrias de poder, procurei referenciais teóricos que abordassem tais questões e nos quais as linguagens visuais também fossem contempladas. Nessa direção, a introdução aos Estudos Culturais³

³ Entendo, pela publicação organizada por Silva (1999), que as indicações desse campo de estudos solicitam, atualmente, uma localização mais precisa, isto é, Estudos Culturais Britânicos ou Norte-Americanos, ou Latino-Americanos, se for o caso. “*Isto não significa (...) que exista um corpo fixo de conceitos que possa ser transportado de um lugar para o outro e que opere de forma similar em contextos nacionais ou regionais diversos*” (Escosteguy, 1999, 136). Nesta dissertação, utilizo como referência a produção britânica, divulgada pela Open University, intitulada “Culture, Media and Identities”, sob a coordenação de Stuart Hall, Paul du Gay, Kathryn Woodward, Kenneth Thompson e Hugh Mackay. Conforme historiciza Stuart Hall (1997a), “*nos anos 60, com os trabalhos de Lévi-Strauss e Roland Barthes na França, e os de Raymond Williams e Richard Hoggart no Reino Unido, a ‘virada cultural’ começou a ter um maior impacto na vida intelectual e acadêmica, e um novo campo de estudos*

(Silva, 1995) propiciou uma aproximação com os Estudos Surdos e apontou para a centralidade da análise cultural quando falo de surdos “inventados” a partir de representações de pessoas ouvintes:

Os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura. Diferentemente da antropologia tradicional, entretanto, eles (...) são tipicamente interpretativos e avaliativos em suas metodologias, mas diferentemente do humanismo tradicional, eles rejeitam a equação exclusiva de cultura como alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas. Os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade (Nelson et al., 1995, p. 13).

Segundo Hall (1997a), a centralidade da cultura para os sistemas sociais resulta de uma mudança de paradigma, deixando a perspectiva tradicional que explica a cultura como um papel dependente da análise social e passando a ter um papel constitutivo dessa análise. Nesse sentido, toda atividade social ou instituição cria e demanda um “mundo” próprio de significações, isto é, a sua própria cultura entendida como um conjunto de práticas em processo ativo:

Nas tradições dos Estudos Culturais, (...) a cultura é entendida tanto como uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante. Ou, como diz Hall, cultura significa o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica, bem como as formas contraditórias de ‘senso comum’ que se enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-la (Nelson et al., 1995, p. 14-15).

interdisciplinares, organizados em torno da cultura como conceito privilegiado – estudos culturais – começou a tomar forma, estimulado em parte pela criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, em 1964. Muitos campos de teorização e análise das ciências humanas e sociais foram selecionados para configurar uma matriz intelectual, a partir da qual os “estudos culturais” se desenvolveram (...): as tradições da análise textual (visual e verbal), crítica literária, história da arte e estudos de gênero, história social, lingüística e teorias da linguagem, psicanálise, antropologia, teorias pós-estruturalistas, filme, mídia e estudos da comunicação, estudos da cultura popular, entre outros” (p. 224).

Para Stuart Hall (1997b), a representação é uma parte material do processo através do qual os sentidos/as significações são produzidos e intercambiados entre membros de uma comunidade. Segundo o autor,

Representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para produzir sentidos. Essa definição carrega uma premissa: as coisas, objetos, eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós, em sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos sentidos às coisas, nós que “significamos” as coisas. Os sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão de uma cultura para outra e de uma época a outra (Hall, 1997a, p. 61).

Henrietta Lidchi (1997) fala de representação como a atividade ou o processo onde os sentidos/significações são construídos e transmitidos através da linguagem e dos objetos, sobretudo através de classificações e formas de exposição. A autora centra suas análises nas mostras etnográficas, museus e exposições públicas de objetos ou artefatos de “outras culturas”. As práticas de significação, para Hall (1997b), estão inscritas nas relações de poder e são especialmente significativas quando evidenciam as relações entre aquelas culturas e instituições que fazem a “representação” das pessoas ou dos objetos “representados”. Nessa perspectiva, Meyer (1999) afirma que as práticas de significação e os processos simbólicos através dos quais os significados são construídos envolvem relações de poder: “*o poder de nomear, de descrever, de classificar, de identificar, de diferenciar*” (p.60):

São, pois, os sistemas de representação social que constroem os “lugares” nos quais indivíduos e/ou grupos se posicionam (ou são posicionados) e a partir dos quais podem falar (ou “ser falados”), uma vez que estes sistemas providenciam respostas para questões acerca de “quem sou eu?” ou “o que eu posso ser?” ou ainda “quem pode dizer o que, acerca de quem, a quem, em quais circunstâncias?” (Meyer, 1999, p. 60).

Na minha observação das mostras públicas, através de uma apresentação cênica ou na circulação de imagens pictóricas e escultóricas, o que está em exposição é o sujeito surdo em sua subordinação à fala e à escrita, “suturado” às formas de ser exibido, às formas/textos/narrativas que o colocam em evidência, invariavelmente, sob poder dos ouvintes, constituindo-se, assim, o discurso colonialista que Skliar (1998a)

chama de “Ouvintismo”: “ (...) *um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte* ” (p.15).

Diante das colocações anteriores, não ignoro que minha condição de pesquisador ouvinte tampouco “escapa” de uma posição de poder que me permite, no espaço acadêmico, inventar o outro, ao falar desde a minha perspectiva como mais uma possível “verdade” sobre uma comunidade a qual não pertença. Os dispositivos utilizados para falar do outro – neste caso, os surdos – criam uma imagem feita pelas pessoas “normais” – neste caso, ouvintes – que são as que definem o que é normalidade e anormalidade, funcionando “ (...) *para classificar e excluir pessoas que não são como nós, e para enquadrá-las em aparatos pedagógicos, assistenciais ou terapêuticos*” (Larrosa e Pérez de Lara, 1998, p. 8).

Em vários momentos questioneei o sentido de estar dissertando, falando do “outro” e sobre o “outro”, e não deixando “o outro” falar por si - o que também supõe uma posição de poder “condescendente” ao “*deixar/autorizar o outro falar*”... Nesse sentido, minha dissertação também se constitui numa representação ouvinte do sujeito surdo a qual pode reforçar os discursos vigentes, já que “*quem fala pelo outro controla as formas de falar do outro*” (Silva, 1999, p. 34). Nessa posição, me encontro num espaço privilegiado de poder para *representar* o sujeito surdo (como descrição) e, ao mesmo tempo, propor um descentramento das representações que a história cristalizou, numa tentativa de “desestabilização”, como sugere Silva (1996):

(...) [na escola e no currículo] devem-se questionar os discursos, os saberes, as representações: Quais visões são autorizadas e legitimadas? De quais grupos? Quais visões não estão representadas ou são representadas com déficit, carência ou exotismo? Quais visões são desautorizadas e deslegitimadas? Quais relações de poder sustentam essas respectivas visões? Essas são perguntas que podem (...) também fornecer uma pista para o desenvolvimento de materiais e atividades que comecem a desalojar, desestabilizar e subverter os nexos de representação e poder existentes (Silva, 1996, p. 190).

1.2 De quem eu falo

A surdez pode ser definida como um fenômeno físico e, também, uma construção cultural. No senso comum, o que diferencia surdos e ouvintes é uma questão de audição e esta é, para a maior parte das pessoas ouvintes, a condição simplificada: eu posso ouvir e “eles” não podem ouvir; como “eles” não podem ouvir, têm dificuldade para falar. A nossa identificação como ouvintes, termo que não é de uso comum para uma “auto-apresentação” (dificilmente alguém se descreveria por essa condição física), aparece pelo contraste com o outro que não é um “igual”, isto é, uma identidade que se faz pela diferença. Dizemos que somos *ouvintes* ao nos percebermos diferentes daqueles que não o são: somos *ouvintes* quando estamos diante de ou entre *surdos*. Somos beneficiados pelo som para construções do tempo e do espaço. Somos orientados pelo som para a produção de atos da fala, da comunicação. Somos sensibilizados pelos sons para criar atmosferas e sentidos estéticos, como na música, no texto dramático ou poético. Dessa concepção, resulta uma relação *natural* entre surdos e ouvintes, que se ajusta, ou melhor, se naturaliza com inúmeros discursos, quando o surdo é visto como “deficiente”, pois não ouve. Tal naturalidade encontra sua justificativa, por vezes, numa concepção divina, ganhando o sentido de um julgamento moral e promovendo, como forma de “salvação” religiosa, uma educação missionária. A dedicação ao ensino de surdos possibilitou, em determinados contextos históricos, o “milagre” da palavra falada, qualificando o mestre ouvinte e o aluno surdo perante Deus.

Por outro lado, a surdez definida como construção cultural nos remete à historicidade dos conceitos e aos modos pelos quais seus sentidos se alteram segundo perspectivas teóricas e posições políticas. A “naturalidade” acima mencionada também passa por um filtro histórico e cultural: os eventos do mundo e as coisas não têm um “*sentido fixo, final e verdadeiro*”. Como explicita Baynton (1997), os significados para os termos “ouvinte” e “surdo” não são transparentes:

Assim como no gênero, idade, raça, e outras categorias, a diferença física está envolvida, mas diferenças físicas não carregam sentidos inerentes. Eles precisam ser interpretados e não podem ser apreendidos fora de uma rede de sentidos culturalmente criada. O sentido de “surdez” é contestado, embora grande parte das pessoas ouvintes e muitas das pessoas surdas não o saibam, e o sentido muda ao longo dos tempos. Ele [o sentido] tem, por assim dizer, uma história (Baynton 1997, p. 128).

No início da década de 70, o sociolinguísta James Woodward propôs o uso dos termos *surdos* para falar de uma condição audiológica definida pela medicina, e *Surdos* para referir-se, numa visão sociolinguística, aos membros de uma comunidade (Padden e Humphries, 1988; Wrigley, 1996; Baynton, 1996). Uma das formas de nos referirmos a uma comunidade de surdos que luta por sua língua e sua identidade cultural, tal como ocorre em parte da produção acadêmica norte-americana é, portanto, grafando com “s” maiúsculo – Surdo, Surdos, cultura Surda, identidade Surda, etc. Para Padden e Humphries (1988) existem pessoas com deficiência auditiva que não tem interesse ou acesso ao conhecimento, crenças e práticas que constituem a cultura das pessoas Surdas. Segundo os autores, *“esse conhecimento das pessoas Surdas não é simplesmente uma camaradagem com outras que têm a mesma condição física, mas é, como muitas outras culturas no sentido tradicional do termo, historicamente criada e ativamente transmitida através de gerações”* (Padden e Humphries, 1988, p. 2).

O uso de determinada terminologia sublinha posições políticas e situa as produções acadêmicas interessadas em diferenciar pessoas que perderam a audição, mas nunca tiveram a “surdez” como parte fundamental de sua identidade, daquelas que compartilham uma língua historicamente defendida e uma cultura diferenciada da maioria ouvinte. No entanto, essa distinção tampouco é simples, como questiona Baynton (1996), pois é difícil utilizá-la quando tratamos de questões históricas: *“Em que momento preciso a pessoa surda torna-se Surda?”* (p.12).

Padden (1988) argumenta que crianças surdas de pais ouvintes acabam por encontrar a cultura Surda fora de suas famílias, depois de muitos anos em convívio com a maioria ouvinte. O mesmo ocorre com adultos surdos que, vivendo distanciados de pessoas Surdas, contatam a comunidade muito tarde. Owen Wrigley (1996) é bem mais contundente na sua posição, afirmando que essa distinção entre uma condição

audiológica (ser surdo) e um posicionamento “cultural” (ser Surdo) constitui-se numa das práticas de inclusão e exclusão que reproduz a experiência enfrentada por s/Surdos ao serem definidos e classificados por ouvintes. O autor argumenta que a distinção tornou-se aceita como um “senso comum” da Surdez, marcando polaridades que enfatizam, de forma simplista, a posição ou escolha de um indivíduo como um exercício de “livre arbítrio” ou inclinação “autônoma” para identificar-se como surdo ou Surdo (ibid., p. 105). *“Isto, preciso salientar, é uma noção tradicionalmente Ocidental e liberal”, situando no indivíduo o problema criado pela diferença, ao invés de questionar as práticas e relações sociais que aceitamos como normais.*” (ibid., p. 106)

Desde a perspectiva de Wrigley, pretendo inverter o foco da questão, deixando de ver o sujeito s/Surdo ou a s/Surdez como um “problema” a ser discutido. Não é minha intenção falar sobre como os surdos se organizam ou como se identificam ao longo da história. O que busco é examinar discursividades que inventaram/construíram uma representação dos surdos e da surdez, a partir do conhecimento disponibilizado nos séculos XVIII e XIX e centrado na religiosidade e na medicalização. Como discursividade assumo as proposições de Hall (1997b) a partir da perspectiva de Michel Foucault: discurso como um sistema de representação de um conhecimento específico, articulado a partir de normas e práticas que constroem sentidos em diferentes momentos históricos. Nas palavras do autor, *“para Foucault, discurso significava uma série de enunciados que criam uma linguagem, e constroem sentidos, para falar sobre um tópico específico, num momento histórico particular”* (Hall, 1997a, p. 44). E, *“já que todas as práticas sociais pressupõe um sentido, e os sentidos dão forma e influenciam o que fazemos – nossa conduta –, então todas as práticas têm um aspecto discursivo”* (ibid.).

Hall (1997b) aponta, como um interesse central da abordagem discursiva, para a necessidade de se investigar as formas com que práticas sociais específicas – aquilo que os indivíduos fazem – são reguladas pelo discurso. Nessa abordagem, o conhecimento estaria associado às preocupações de profissionais em regular e controlar hábitos e ações de grupos de indivíduos – pessoas surdas, por exemplo – ou de grandes parcelas da população. A regulação e o controle trabalham de forma produtiva, gerando novos conhecimentos e novas formas de representação. Portanto, partindo do conceito de

discurso, o problema não está localizado na surdez e no sujeito surdo, e sim na forma com que os sentidos *sobre a surdez e sobre os surdos* são construídos em diferentes momentos históricos e através de condutas, formas de pensar, textos, imagens, práticas educacionais, etc. Afirmo que essas práticas sociais capturam o sujeito surdo numa representação de deficiência, de subordinação à “normalidade” da fala e do som, os enquadrando em instituições (e disponibilizando deles em eventos) que os exibem publicamente, “*para fazê-los como nós, isto é, para reduzir o que [o outro] pode ter de inquietante e ameaçador*” (Larrosa e Pérez de Lara, 1998, p. 9).

1.3 Tópicos da dissertação

Para Owen Wrigley (1996, p.51), a administração da vida dos surdos pelos ouvintes, desde o século XVIII, pode ser criticamente analisada através de categorias amplas. Dentre as categorias propostas pelo autor selecionei duas: os surdos constituídos como “*objetos de salvação cristã*” e “*objetos de investigação científica*”, reconhecendo-se diferentes contextos históricos onde essas categorias transitam. Procurei, além dessas categorizações, assinalar outros aspectos a serem abordados e nos capítulos da dissertação.

No capítulo 1, problematizo questões vinculadas aos sujeitos surdos sendo apresentados e representados através de **mostras públicas** - o que denominei “surdos em cena”. Como eu vinha de um exercício do olhar, observando as artes cênicas e as mostras culturais escolares onde a dança, o coral, as artes visuais, o folclore estão de alguma forma presentes, decidi reunir imagens através das quais outros leitores pudessem acompanhar minhas impressões e interpretações. Seria dizer que procurei semelhanças entre o que podia ser visto, descrito e percebido nas cenas da década de 90, no século XX, e nas cenas registradas nas pinturas, gravuras, esculturas dos séculos XVIII e XIX onde estivessem surdos “exibidos” por ouvintes, diante de platéias comuns e/ou autoridades. As imagens que selecionei para evidenciar as mostras públicas, contextualizadas pelas referências históricas, constituem um breve roteiro visual de práticas sistemáticas que se refinaram ao longo de séculos e que se revelam, em parte, através das atividades artísticas escolares nos dias de hoje.

Já o capítulo 2, os sujeitos surdos vistos como **objetos de salvação religiosa**, descreve alguns procedimentos no ensino de pessoas surdas, através de registros disponibilizados por pesquisas históricas, destacando a importância do conhecimento religioso para obtenção de uma posição jurídica, econômica e social. Nessa visão, o mestre é um “salvador” que pode mediar a aprovação do aluno surdo diante da comunidade ouvinte e garantir a manifestação da sua alma perante Deus.

Os sujeitos surdos vistos como **objetos de investigação científica**: neste capítulo, por sua vez, meu olhar circula pela Filosofia, Antropologia, Pedagogia e

Medicina dos séculos XVIII e XIX, pontuando os discursos vigentes sobre a educação dos surdos na sociedade européia. Muitas propostas e procedimentos pedagógicos com surdos estão fundamentados na positividade de conhecimento produzido pelo Iluminismo europeu, cujos discursos permanecem na educação contemporânea. Ainda, nesse capítulo, articulei imagens e textos do século XIX e primeiras décadas do século XX, intitulando-os “o exame e controle do corpo”. Neles são vistas salas de aula e procedimentos pedagógicos que submetem os corpos ao treinamento da fala e ao “silenciamento” da língua de sinais.

Em **Brasil, século XIX** (capítulo 4), procuro relacionar as idéias e propostas para a educação de surdos que vigoravam na Europa, a partir de 1850, e a sua importação, como modelo institucional e curricular, para a criação da primeira escola modelo para surdos no Rio de Janeiro, atualmente denominada Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES).

Por fim, as considerações sobre os **sentimentos e sentidos do silêncio**, que permeiam as representações sobre a surdez, compõem o capítulo 5. Ele é dedicado à reflexão sobre os temores, lugares comuns e impressões que fazem parte do cotidiano das pessoas ouvintes.

Como forma de fechamento deste trabalho, **Enfrentando minhas questões** se coloca como uma tentativa de aproximar as minhas indagações iniciais, originadas na minha observação das mostras públicas e eventos cênicos, e as constatações que fiz ao longo de percurso histórico onde as representações ouvintes inventam um sujeito surdo para a sua produção, circulação e consumo.

2 Mostras públicas

É quase um “dever institucional” oferecer-se algum tipo de apresentação para a comunidade (pais, amigos, parentes, autoridades) celebrando-se, por meio da exibição pública, a cultura e o conhecimento produzidos nas escolas para surdos ou em outros espaços educacionais (centros comunitários ou pastorais religiosos). Os estudantes “artistas” reúnem-se nas igrejas, associações e escolas especiais, onde algum “dedicado” educador ouvinte investe tempo e conhecimento para que um resultado possa ser mostrado publicamente. Da mesma forma, em vários encontros científicos que abordam a educação de surdos (congressos, simpósios, seminários), há um momento dedicado à exibição da produção cultural: dança, pantomima, coral sinalizado, teatro, folclore, etc.

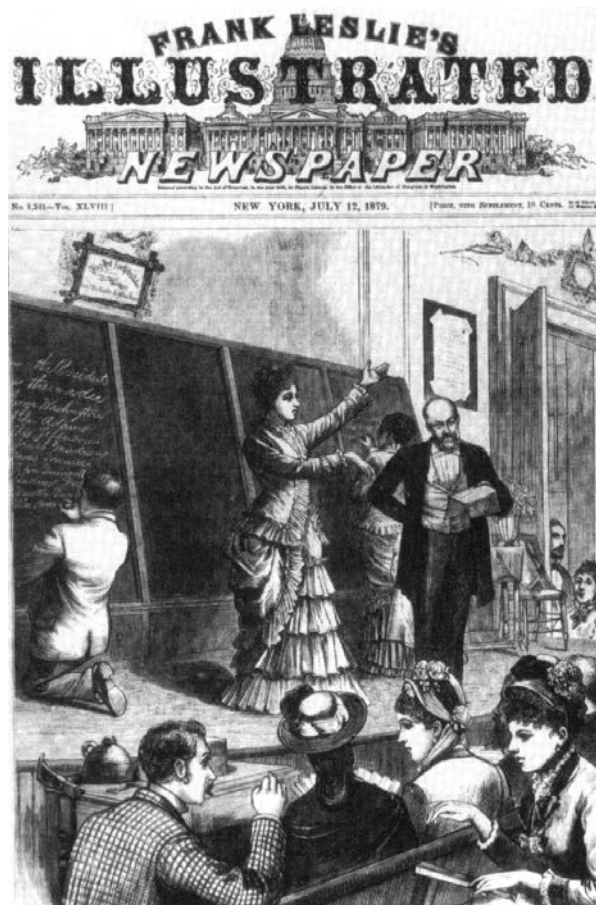


Fig. 1 - Performance Sinalizada do Hino francês “A Marselhesa”, em formatura de escola para surdos de Nova York, 1879. Arquivo da Gallaudet University. (Baynton, 1996)

Percebe-se, assim, uma história secular de “mostras públicas”, que celebram datas históricas a serem recordadas, memorizadas, perpetuadas. Mostras que assumem a forma de demonstração de conhecimento dos estudantes surdos diante de uma platéia de ouvintes, de festas comemorativas com produções artísticas ou objetos ligados à representação pictórica e escultórica.

2.1 Surdos “em cena” no final do século XX

Cena um

Encerramento de um Simpósio Internacional⁴ na cidade de São Paulo, maio de 1993: no último dia, ao final das palestras, painéis e discussões sobre educação de surdos, há uma série de apresentações artísticas oferecidas pelas escolas especiais, com dança, teatro e poesia, para uma platéia repleta de pais, amigos, professores, pesquisadores nacionais e estrangeiros. Das diversas apresentações, vou destacar o “teatro” para uma breve descrição.

A primeira fila da platéia do grande auditório está reservada e ninguém pode sentar nesses lugares. Quando os atores e as atrizes (estudantes surdos) entram em cena, uma professora senta-se numa das poltronas dessa fila, de forma a ficar “invisível”, isto é, deslizando seu corpo quase até deitar-se na poltrona para que não seja vista pelos assistentes das filas posteriores. Ao sinal da professora a cena inicia. Alguns alunos usam a língua de sinais e os papéis principais da dramatização são representados por estudantes surdos que falam (com dificuldade), usando gestos como apoio para sua expressão. Quando a ação teatral se desloca pelo palco, ocupando outro espaço (outro cenário), a professora vai de uma poltrona para outra, acompanhando a cena e dando instruções desde a platéia. Seu deslocamento é feito de forma a tentar dissimular-se, para que o público não se incomode com o seu “vai e vem” de um lado para outro, ao mesmo tempo que gesticula para os atores no palco.

Há uma evidente “dependência” entre a cena e a professora que “acena” desde a platéia. Há constantes olhares dos “artistas” para a professora, gerando um desconforto para quem, como eu, gostaria de vê-los atuando “diretamente” para o público, em contato com a platéia, falando de si, mostrando a sua língua de sinais e uma possível forma de “representar-se”, sem a interferência de uma pessoa “intermediária” como a professora em questão. Lembro que me senti “provocado” por essa situação e me

⁴ I Simpósio Internacional de Língua de Sinais e Educação de Surdos, Memorial da América Latina, São Paulo, maio de 1993.

perguntei: Por que fazer os alunos surdos representarem (e representarem-se) dessa forma? Se não houvesse um ouvinte a conduzi-los, desde a platéia, eles não teriam condições de fazê-lo? A platéia percebe a evidência da condução, tal como os fios invisíveis de marionetes? Porque os papéis principais são representados pelos alunos surdos que demonstram habilidade com a fala?

Cena dois

XII Congresso Mundial da Federação Mundial dos Surdos, Viena, Áustria, julho de 1995. Entre os eventos artísticos, há uma apresentação de um grupo de dança folclórica da Hungria, com músicos ouvintes e bailarinos surdos. Num determinado momento da apresentação, os músicos param de tocar e os bailarinos continuam dançando, com uma marcação rítmica que independe do som. Na platéia, há ruído e gesticulações indignadas de alguns assistentes surdos que não entendem porque os músicos estão ali, sobretudo quando fazem essa espécie de “pausa” significativa, mostrando que os surdos não dependem do som para a bela execução da dança. Eu me perguntei: Por que os surdos da platéia não gostam dessa demonstração? Por que os músicos ouvintes necessitam do “som” quando trabalhando com artistas surdos e diante de uma platéia, em grande parte, constituída por surdos? Que *sentidos* afeta, e quais *sentidos* produz, a interrupção da música?

Cena três

Na abertura da Mostra de Artes⁵, numa escola para surdos, há uma dança com uma canção sinalizada. As bailarinas-cantoras-sinalizadoras olham para os dois professores ouvintes, que estão em pé na frente do público. Os professores acompanham a música, sinalizam a letra, e as bailarinas seguem o movimento e a sinalização dos professores, parecendo acompanharem a canção que toca em *playback*. Eu me perguntei: Que sentido tem essa canção para as cantoras-bailarinas que não olham para o público, pois precisam acompanhar a sinalização do professor e estar em harmonia com o som? Que sentidos/significados são produzidos por uma platéia de surdos e ouvintes, quando essa “apresentação cênica” é orientada pela letra cantada e pela

⁵ Registro em vídeo, 1996.

música instrumental? Que sentidos são produzidos para os próprios “artistas” surdos (sobre si mesmos), ao mostrarem uma criação “dependente” do professor ouvinte?

Cena quatro



Arte: as luvas brancas contrastando com os macacões pretos realçam os gestos e as expressões

Surdos interpretam músicas

Fig. 2 - Surdos interpretam músicas

Porto Alegre recebe um coral de surdos de Curitiba. Há uma grande divulgação na imprensa e um texto de jornal diz o seguinte:

Mal o regente gesticula, anunciando o início da música, o grupo repete os movimentos ao ritmo da canção, num baile sincronizado de gestos e expressões faciais. (...) A não ser pela deficiência auditiva, ninguém diria que aqueles jovens bonitos e sorridentes têm algum problema. (...) Eles formam o coral Keirháguis (do grego: mãos santas). [Apresentaram-se na Igreja Batista] emocionando a platéia ao colocar em sinais a linguagem musical. (...) Em suas exposições ajudam a difundir a mensagem cristã e, principalmente, a acabar com o preconceito que atrapalha a vida dos cerca de 3 milhões de surdos em todo o Brasil (ZH, 2.09.96, p. 45).

Eu me perguntei: O que comove a platéia? A qualidade da música e da letra/mensagem percebidas pelos ouvintes ou a “mensagem” e a beleza da sinalização? Ou comove a mostra pública do deficiente que é bonito e sorridente (mas que tem algum problema) e mostra-se capaz de *repetir o movimento, mal o regente anuncia o início da música* [grifo meu] ?

Cena cinco

Escola faz música e dança em silêncio

Deficientes auditivos participam de atividades na Alfredo Dub, que completa 50 anos



Fig. 3 - Escola faz música e dança em silêncio

Num jornal de Porto Alegre, há uma matéria que divulga os 50 anos de uma Escola Especial, no interior do Rio Grande do Sul. No texto encontrei, de forma sintética, uma representação do indivíduo surdo, sua exposição pública, o efeito “sentimental” nos artistas e na platéia e a superação dos limites criados pela “deficiência”:

Ao som de My heart will go on, na voz de Sandy e Júnior, o grupo de dança apresenta a coreografia O amor navega em Silêncio. São 13 bailarinos, quase todos sem nem ao menos ter o que os especialistas chamam de resto auditivo, ou seja, para eles, a música que toca é um imenso silêncio. Apesar disso, superam limites e se embalam com a emoção ditando o ritmo. (...) Para ensinar a coreografia, a professora explica verso por verso da música utilizando a linguagem dos sinais. Depois, mostra os movimentos, indicando com um gesto quando a música começa... (ZH, 13.9.99, p. 43).

Eu me perguntei: Em que contextos históricos se forjam as representações da surdez, produzindo sentidos/significados que operam em favor do ouvinte, do som, da palavra cantada e falada? Quais representações estão em ação quando um jornalista diz que “[para os surdos] *a música que toca é um imenso silêncio*”? Que sentido tem “o silêncio” para os surdos? Haveria possibilidade de representações dos sujeitos surdos sem que houvesse uma dependência (tão evidente) da lógica de definição/classificação da surdez em poder dos ouvintes?

As produções que descrevi acima são, em muitos casos, resultado de propostas pedagógicas em que se percebe o privilégio do som e da fala, centradas num espaço culturalmente dominado por profissionais ouvintes. Ao serem colocados “em cena”, os surdos provocam emoções (o medo, o desconhecimento, o riso e o choro) e produzem sentidos (a simpatia, a missão caridosa, a benevolência, a condescendência, a excitação diante do exótico, a superação da deficiência através da arte). As apresentações públicas produzem e sustentam a comoção do público “normal” quando se vê frente à “deficiência que superou seus limites”, aproximando-se de uma expressão cultural “educada, civilizada”. No entanto, essa é uma interpretação contemporânea que não confere às mostras públicas de surdos um sentido único, fixo e imutável ao longo da história. Como é possível perceber nas abordagens médicas ou antropológicas sobre a surdez no século XIX, a exibição de surdos tentando oralizar algumas frases, ou em pleno uso da língua de sinais, gerava um desconforto (e até uma condenação) pela evidência dos sintomas da doença e a manifestação da inferioridade mental e incapacidade de abstração. Hoje em dia, quando vemos uma foto jornalística divulgando um coral de surdos ou crianças surdas dançando e sinalizando, parece que a língua de sinais é aceita e prestigiada, e o sujeito surdo integrado ao universo social e cultural que o rodeia. Porém, ainda que a língua de sinais esteja/seja presente/autorizada nas apresentações cênicas, onde antes ela era proibida, isso não significa que seus usuários tenham adquirido um estatuto diametralmente oposto ao de deficientes, ou fracos de espírito e inteligência. As políticas e poéticas de exibição do Outro produzem, pois, sentidos que vão se refinando e resultam por sustentar, ainda hoje (final do século XX), visões similares às dos séculos XVIII e XIX.

2.3 Surdos “em cena” nos séculos XVIII e XIX

A literatura acadêmica localiza na França do século XVIII a emergência da educação pública dos surdos, com a visibilidade de uma comunidade que surge ao redor da primeira escola fundada em 1761, em Paris. Nela a língua de sinais era reconhecida e usada nos procedimentos pedagógicos. A instituição escolar Imperial e a proposta educacional do abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) passam por adoção pela Assembléia Nacional, em 1791,



Fig. 4 - O Abade de L'Épée com pupilos e visitantes (Baynton, 1996)

em meio ao movimento revolucionário francês que reivindica uma instrução pública “para todos”. Cria-se o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS) que serve como centro de referência internacional, com uma proposta pedagógica difundida para diversos países. A partir desses eventos, a língua de sinais passa a ser reconhecida como uma das formas de comunicação apropriada para a educação de pessoas surdas. Em pouco tempo, os resultados positivos da metodologia utilizada pelo abade de L'Épée, apresentados publicamente para as autoridades e doutores, chamam a atenção de religiosos e educadores e fundam-se inúmeras escolas para surdos na Europa, com profissionais surdos e não-surdos.

As escolas usavam as línguas de sinais nacionais e exploravam os recursos visuais como a base para uma pedagogia especial onde a religião, a moral e a língua nacional constituíam o núcleo do currículo. A língua de sinais, e os surdos que dela fazem uso, adquirem visibilidade para a sociedade: as sessões públicas para a mostra dos

procedimentos de ensino constituem espetáculos onde a platéia se excita com os *enfants sauvages* (crianças selvagens) que começam a adquirir os conhecimentos da língua nacional, da religião e da cultura local. Como diz o próprio abade:

Os pais acreditavam-se, por assim dizer, desonrados por terem um filho surdo e mudo. Pensava-se que o dever estaria cumprido, para com aquela criança, providenciando-se o seu alimento e cuidados; mas subtrairíamos para sempre essa criança dos olhos do mundo, confinando-a na escuridão de algumas celas escondidas. Hoje em dia as coisas mudaram de figura. Temos visto muitos surdos se mostrarem à luz do dia. Os exercícios que eles deveriam fazer foram anunciados por programas que excitaram a atenção do público. Pessoas de todos os níveis e de todas as condições vieram como uma multidão. Os examinados foram abraçados, aplaudidos, elogiados, coroados com louros. Essas crianças, as quais olhávamos, até agora, como refugos da natureza, mostraram-se com mais distinção e deram mais orgulho a seus pais e mães que as outras crianças. Nós mostramos agora esse atores da nova espécie com tanta confiança e prazer, quanto as precauções que tínhamos, até este momento, para fazê-los desaparecer (Abade de L'Epée (1776) apud Karacostas, 1990, p. 63).

Lennard Davis (1997) relata que o abade de L'Epée deu início às apresentações das habilidades dos alunos em 1771, realizando-as todas terças e sextas-feiras, das 7 horas da manhã até o meio-dia. Com o sucesso das apresentações, houve necessidade de acrescentar uma apresentação noturna para atender o grande público interessado. Harlan Lane (1989) diz que os programas impressos para essas apresentações, em 1772, advertiam para o fato de o auditório comportar apenas cem pessoas, solicitando que o público não permanecesse mais do que duas horas. Lane (1989) conta que a primeira escola austríaca para surdos, fundada em Viena, deve-se à visita do Imperador Joseph II ao abade L'Epée, em 1777. Joseph II, irmão de Maria Antonieta, esteve em Paris para assistir os “milagres” realizados nas aulas do abade, além de acompanhar a missa celebrada em língua de sinais, designando, a seguir, um clérigo austríaco para seguir o método francês.



Fig. 5 - O Abade de L'Épée com Luis XVI. Pintura de Gonzague Privat, 1875. (Le Pouvoir, 1989, p. 41)

No lado direito da pintura, vemos a Corte assistindo o abade e seus alunos. O Imperador está acompanhado da família. No lado oposto, vemos um grupo de alunos em torno de um “quadro de giz” (ou ardósia), com dois alunos próximos ao mestre. O abade indica uma ação que se realiza de forma escrita no quadro de giz. Um menino escreve “Deus” (*Dieu*). Um segundo menino olha para o público presente e está de costas para o espectador, as mãos bem postas para trás. A imagem mostra crianças, de ambos os lados, olhando-se com um aparente interesse, curiosidade, atenção. Um menino sentado num banco de madeira parece olhar diretamente para o pintor, que agora passa a ser o espectador da pintura. No lado direito da imagem, ao fundo, vemos um grupo de homens que conversa, mas não parece estar observando o evento, pelo menos não no momento do registro. No espaço, temos indícios do currículo e da forma de trabalhar: um cristo crucificado, um globo terrestre, livros, um quadro com o alfabeto manual e as letras associadas. Na parede, vê-se pendurada, por trás do quadro, uma paisagem ou mapa. Uma menina carrega uma pasta com papéis. No chão, há um livro caído e um maço de folhas.

Há uma autoridade Real que vê o trabalho educacional e se deixa ver em sua atenção e provável emoção. Essa emoção, que nasce do contato público tal como num espetáculo cênico que se vê na pintura, produz significados ao trabalhar diretamente com os sentidos. Percebe-se uma diferença de classe social pelo contraste entre as indumentárias e aparece, como representação, a condição econômica do grupo atendido pela instituição de L'Épée. Nesta imagem, vemos a presença de meninas no grupo de alunos - o que marca uma mudança no público atendido em relação à educação marcadamente masculina do século XVI e XVII, sobretudo das classes mais abastadas.

A pintura de L'Épée diante do Rei Luis XVI, encomendada ao pintor ouvinte Gonzague Privat, em 1875, registra um fato ocorrido antes da Revolução Francesa, em 1789. Portanto, há uma diferença de mais de oitenta anos entre o evento e o seu posterior registro pictórico. A celebração, através da pintura, reitera a produção e circulação desses momentos de exibição diante de representantes do poder político, religioso e acadêmico.

O abade Sicard, sucessor de L'Épée na direção do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, foi escolhido através de uma demonstração pública, quando três mestres concorrentes apresentaram seus pupilos surdos num concurso, diante de um júri. Essa disputa foi realizada para “democratizar” o processo de transição na direção do Instituto, pois L'Épée havia indicado, sozinho, o seu sucessor, enfrentando a argumentação de Sicard que solicitava uma decisão dos representantes da Nação, e não de um indivíduo. Então, diante de membros da Academia Francesa, da Academia de Ciências, de representantes da Comuna de Paris, o abade Sicard apresenta o jovem surdo Jean Massieu (com 18 anos), vencendo o “concurso” e tornando-se diretor do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS) em abril de 1790.

Já, em 1774, quando o abade Sicard era diretor de uma instituição para surdos em Bordeaux, apresentava performances uma vez ao mês e ainda realizava mostras especiais para vários imperadores da Europa, tendo recebido uma “encomenda” de performance por parte do parlamento Britânico. Segundo Davis (1997), após Sicard assumir a direção do INJS, as sessões iniciavam ao meio-dia e terminavam às 16 horas,

com uma platéia de trezentas a quatrocentas pessoas. Com o auxílio de intérpretes, as pessoas surdas participantes das demonstrações respondiam perguntas abstratas sobre temas ligados à religião e conhecimentos gerais.

A seguir podemos acompanhar, como descrito por Davis (1997, p. 113-114), um trecho de uma prova com perguntas feitas por espectadores ouvintes para o jovem Jean Massieu:

“O que é um sentido?”, perguntaram a Massieu.
 “O portador de uma idéia”, ele respondeu.
 “O que é ouvir?”, perguntaram, tentando desconsertá-lo.
 “Ouvir é a visão auricular.”
 “O que é gratidão?”, perguntou o abade Sicard.
 “A gratidão é a memória do coração”, Massieu respondeu.
 “O que é Deus?”
 “O Ser necessário – o sol da eternidade.”
 “O que é eternidade?” alguém perguntou.
 “Um dia sem ontem nem amanhã”, Massieu imediatamente respondeu.

Embora o êxito dessas demonstrações garantissem uma visibilidade “a favor” do sujeito surdo, tais exposições serviam à legitimação das buscas empreendidas por filósofos e exploradores para encontrar o “homem natural”, capaz de ser educado e tornado racional pelo processo “civilizatório”. Estes eventos teatralizados implicavam um olhar de controle que permitia à audiência observar o ser primitivo “emergir” em direção à linguagem, colocando o jovem Massieu no foco de uma observação clínica. De acordo com Davis (1997),

... a ironia, está claro, é que a surdez, enquanto uma área de fascinação cultural, deveria ser contida e controlada, tal como ainda é, pelo mesmo mundo ouvinte que era fascinado por ela [surdez]. O panóptico criado por Sicard colocava o surdo em exposição mas não autorizava os surdos a controlarem sua própria exibição. (...) A surdez [de Massieu] é anatomizada pelo exame das suas habilidades lingüísticas, procedimento para o qual ele cria estratégias de cumplicidade (Davis 1997, p. 113-114).

Na pintura produzida em 1806 pelo artista surdo Jérôme Langlois, vemos o abade Sicard no meio de jovens alunas (estudantes da escola para surdos de Bordeaux) e uma das moças pronuncia palavras em resposta à pressão que Sicard exerce no seu punho e ante-braço. A jovem tem a mão direita sobre o peito e parece acompanhar a respiração ou a vibração produzida pelo som. Atrás da moça está o aluno/mestre surdo, Jean Massieu, que escreve no quadro o título da demonstração: “Modo de fazer articular os sons através do sentido da pressão”.

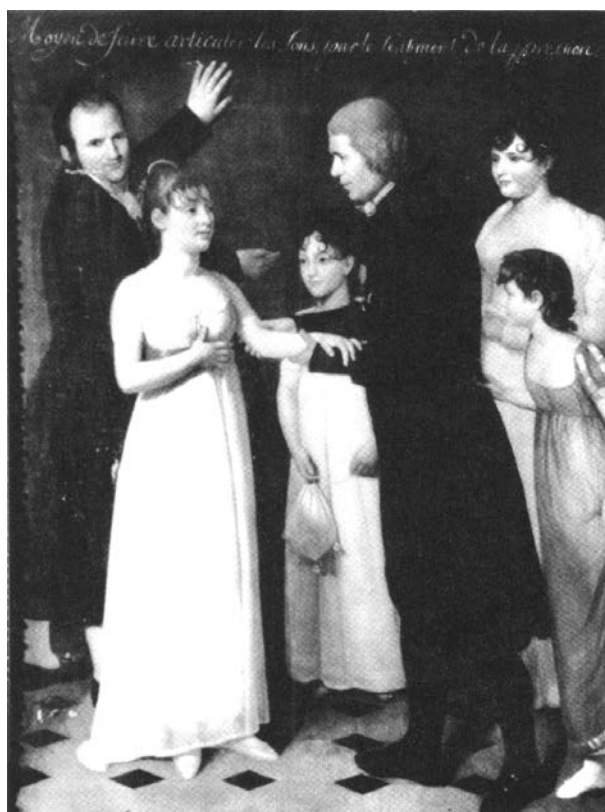


Fig. 6 - “Modo de fazer articular os sons através do sentido da pressão”. (Le Pouvoir, 1989, p. 69)

Segundo Le Pouvoir (1989), no detalhe da pintura vê-se um aforismo de Massieu – “A gratidão é a memória do coração” (*La reconnaissance est la mémoire du coeur*) – que foi sobreposto pela explicação sobre os procedimentos de articulação sonora que estavam sendo apresentados. A inscrição foi redescoberta somente nos trabalhos de restauração da obra em 1989. A imagem nos mostra, assim, o aluno surdo no centro do evento social, num espaço privilegiado para o olhar da platéia que o assiste, e torna-se a representação do conhecimento pedagógico: a superação da deficiência através de um treinamento físico, de um disciplinamento do corpo, de um uso adequado do tato, da pressão e dos efeitos sonoros produzidos através desse aprendizado. O gesto de tocar, numa aproximação delicada dos corpos, serve à



Fig. 7 - “A gratidão é a memória do coração”. (Le Pouvoir, 1989, p. 69)

demonstração de uma metodologia que ganha um sentido positivo, através da “divulgação pública” para uma platéia interessada em ver o “surdo-mudo”⁶ falar.

O abade Sicard, instruindo seus pupilos surdos, mostra uma cena semelhante à anterior, com o mestre apontando um objeto cujo nome será escrito por um jovem ajoelhado próximo ao quadro. Segundo descrição da imagem em *Le Pouvoir* (1989), o jovem seria Laurent Clerc que, anos mais tarde, viajou para os Estados Unidos, tornando-se o primeiro professor surdo daquele país⁷. As duas pinturas podem ser consideradas como uma representação visual do disciplinamento, mostrando o trabalho realizado dentro da escola. Trabalho atravessado por um poder que afeta o professor e o aluno ao “trazer à luz” o sujeito obediente às normas, um poder que fala e obriga a falar, um poder que julga (Larrosa, 1994). A instituição educacional torna-se o foco do olhar moderno, contando com uma platéia presente no evento ao vivo, e registrando-o como um objeto de contemplação visual.

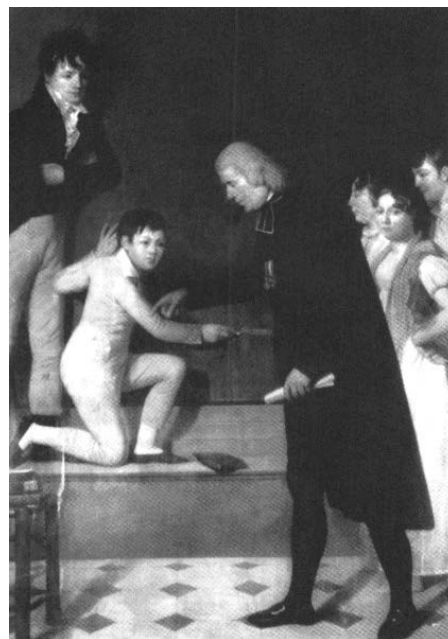


Fig. 8 - O Abade Sicard instrui o jovem surdo Laurent Clerc (Mirzoeff, 1995, p. 84)

⁶ *Sourd-muet*, expressão em uso nesse período para designar o deficiente auditivo ou surdo-mudo, como é comum em português.

⁷ A história da viagem de Laurent Clerc para os Estados Unidos (1816) também se constitui num tipo de “lenda” que as comunidades surdas norte-americanas prezam e narram como parte de seu passado cultural, assim como encontramos as repetidas e celebradas referências a Pedro Ponce de León (século XVI) na Espanha, e L’Epée (século XVIII) na França. Segundo Oliver Sacks, (1989), o feito é comumente narrado assim: um dia, o Reverendo Thomas Gallaudet observava crianças brincando no seu jardim quando percebeu que uma menina ficava isolada do grupo. Ele descobriu que esta menina era surda e convidou seu pai, Mason Cogswell, um cirurgião de Hartford, a estabelecer uma escola para surdos-mudos, já que não existia nenhuma no país até aquele momento. Gallaudet viajou para a Europa, buscando professores e métodos. Em Paris, o Reverendo visitou o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, onde encontrou o surdo-mudo Laurent Clerc trabalhando como professor. Convidado por Gallaudet, Laurent Clerc embarcou numa viagem de navio de cinquenta e dois dias, ensinando a língua de sinais para o Reverendo e aprendendo inglês, durante esse período. Laurent Clerc havia sido aluno de outro mestre surdo, Massieu, e sua demonstração de inteligência e educação diante de professores ouvintes norte-americanos causou grande impacto. Sacks (1989, p. 22) comenta que, “*assim como Paris – professores, filósofos e o público em geral – foi sensibilizada, comovida, ‘convertida’ por L’Epée na década de 1770, a América seria convertida cinquenta anos depois.*” Em 1817, após uma campanha de arrecadação de fundos, foi fundado o “Asilo para Surdos Mudos de Hartford”, que se tornou um “*sucesso imediato e espetacular*”, fazendo com que novas escolas para surdos fossem criadas no país.

Assim como a definição médica da surdez dependia de uma identificação visual dos sintomas, as novas instituições disciplinares constituíam, acima de tudo, regimes de visibilidade. Jorge Larrosa (1994) explicita a função dos aparatos disciplinares, a partir das análises de Michel Foucault, como procedimentos e instituições que tornam visíveis as pessoas que capturam – presos, trabalhadores, enfermos ou crianças. Nessas “máquinas de ver”, como a prisão, a fábrica, o hospital e a escola, tornam-se eficazes os processos de reforma, produção, cura ou ensino. Como diz o autor, “*para Foucault, o exame é um dispositivo de visibilidade, de vigilância*” (Larrosa, 1994, p. 61). O sujeito surdo sendo ensinado e tendo que exibir o seu conhecimento era, nesse sentido, um sujeito submetido aos procedimentos de cura, vigilância e controle (Mirzoeff, 1995).

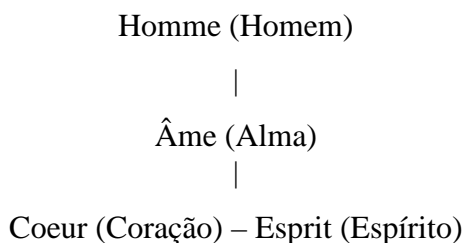


Fig. 9 - Demonstração pública dos surdos (Quadro de Augustin Massé, Museu de Belas Artes de Chartres, França, 1814. Mirzoeff, 1995, p. 92)

A apresentação se realiza diante de um público burguês: a sala está repleta de pessoas bem vestidas, tal como uma platéia que vai a um espetáculo. O abade Sicard dá as explicações aos assistentes, apontando o quadro-de-giz. Quem escreve é Jean Massieu, discípulo surdo, o qual traz um giz na mão direita, enquanto observa Sicard. De cada lado do quadro, dois grupos de estudantes equilibram o espaço. Diante do

público, à esquerda do abade Sicard, está pendurado o quadro de Langlois, onde se vê o exercício da pressão no braço da jovem, tal como já descrito em imagem anterior. Nesta imagem, vemos uma pintura no interior de outra e, assim, como num jogo de espelhos frente à frente que reproduzem infinitamente as próprias imagens, uma mostra pública (pintada) decorando o salão onde ocorre a outra (ao vivo) que, por sua vez, também foi registrada numa pintura e chega até nós em uma gravura impressa num livro de história...

Em *Le Pouvoir* (1989, p. 73) encontramos os temas que estariam relacionados no quadro de giz, imperceptíveis na reprodução: “*Sobre o quadro, se sucedem figuras geométricas, o desenho de uma paisagem, as definições segundo o processo dedutivo de Sicard, conceitos de esperança e de homem.*” Mirzoeff (1995, p. 93) descreve a versão do abade Sicard sobre a construção da natureza humana:



Com essa demonstração pública, o educador mostra, ao vivo, o sujeito da educação e o pressuposto filosófico da pedagogia apropriada para os surdos. Enquanto o sujeito surdo não tem acesso à linguagem, permanece num estado “dirigido” pelo coração que anima o estado emocional anterior à espiritualidade da alma, evoluindo em direção à racionalidade humana. Para ter lugar entre os homens deve ascender, através do conhecimento da palavra falada, de um estado inferior, emocional (não racional), para um estado superior, racional.

Segundo Mirzoeff (1995), algumas publicações do século XIX apontam para uma interpretação própria dos surdos sobre esses eventos, chamados de “representações teatrais”, com sentido pejorativo. As mostras públicas de L’Epée e Sicard foram hostilizadas por autores como Ferdinand Berthier,

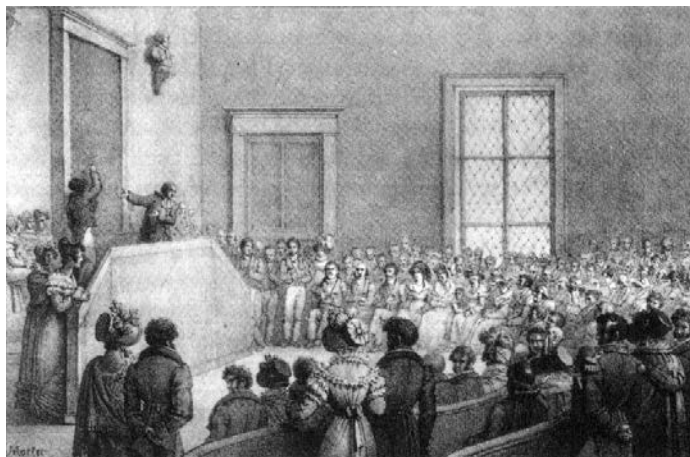
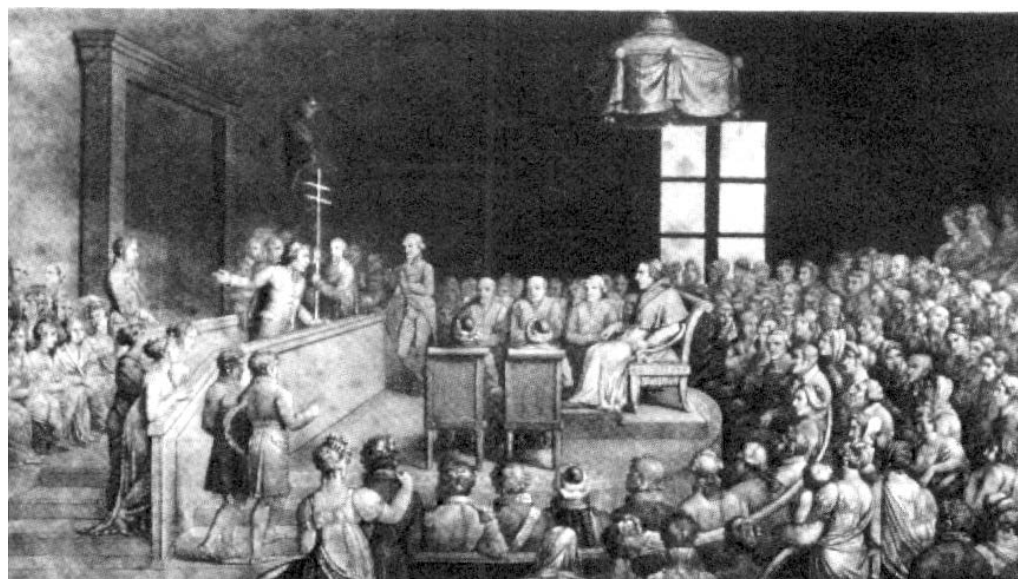


Fig. 10 - Mostra pública no Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (Mirzoeff, 1995, p. 93)

intelectual surdo, e pelo abade Bébian, amigo de Berthier: “ *Não é difícil ensinar um surdo-mudo a escrever palavras na ordem em que elas são ditadas; o público admira-se cegamente; mas o instrutor consciencioso não pode se contentar com essa aparência decepcionante. Ele desejará que o aluno entenda tudo que lê e escreve*” (Bébian (1825) apud Mirzoeff, 1995, p. 94).



Na imagem anterior, a mostra pública é oferecida para a autoridade máxima da Igreja Católica: o Papa Pio VII que, em 1805, assiste uma demonstração de Jean Massieu e Laurent Clerc - ambos surdos. O espaço central da imagem está ocupado pelo representante da Igreja Católica, frente à frente com a cena “pedagógica” onde se encontram os agentes da apresentação – professores e alunos. O papa está sentado numa poltrona, ou pequeno trono, colocada sobre um estrado que o situa no ponto mais elevado do espaço destinado à platéia, sem, contudo, estar entre o público. Numa observação atenta à imagem anterior, com Sicard apontando Massieu, vemos que o mestre e o aluno “exibido” estão num espaço elevado, numa cátedra com escadas laterais, e há certa distância até o chão da platéia. O grupo de religiosos está sentado no

Fig. 11 - O Papa Pio VII assiste uma demonstração da Língua de Sinais, França, 1805 (Mirzoeff, 1995, p. 109)

proscênio do palco onde a mostra se realiza. Próximos ao Papa estão sentados alguns clérigos ou doutores que, provavelmente, fazem parte da sua comitiva. Os demais assistentes da platéia encontram-se num plano espacial inferior ao do Papa, e os olhares voltam-se para o professor que aparece junto a uma mureta, numa atitude corporal que indica algo ou alguém ao fundo da cena.

Harlan Lane (1989) recria esse episódio, pela narrativa do jovem Laurent Clerc, descrevendo o interesse que o professor surdo – Massieu – despertava em toda a Europa. Massieu havia sido designado professor-assistente do abade Sicard pelo Rei Luis XVI. Diz o autor que príncipes e filósofos viajavam até Paris para assistir as exibições realizadas sistematicamente.

Em 1805, o próprio Papa, Pio VII, visitou nossa escola e deu a Massieu uma cópia de “As vidas dos Papas”, do qual Massieu deveria selecionar um trecho e comunicá-lo em língua de sinais para mim! Eu tinha vinte anos, e tremia na frente do augusto pai da Igreja e sua comitiva de centenas de pessoas. Sua Santidade, sentada num trono colocado no centro do auditório, especialmente para essa ocasião, abriu uma página ao azar, e Massieu começou a sinalizar o texto no sistema manual francês desenvolvido pelo abade de L’Epée e depois pelo abade Sicard. Eu escrevi o texto no quadro. O Papa perguntou a Massieu a definição de “inferno” e Massieu respondeu (enquanto eu transcrevia): “O inferno é o tormento eterno dos maus, uma torrente de fogo sem limites que Deus usa para punir aqueles que morrem ofendendo-o (Lane, 1989, p. 19).

Na presença da autoridade religiosa, os surdos demonstram o conhecimento da língua de sinais e da fala; porém, é a modalidade escrita da língua que permite a comunicação efetiva com o público ouvinte. De acordo com Souza (1998), a supremacia da escrita permanece como a “chave do conhecimento”, idéia herdada da Antigüidade Clássica:

A escrita, não a fala, é que constituía e era a chave do conhecimento. Esse privilégio da escrita se estendeu por todo o Renascimento. (...) Ser escrita era a natureza primeira da linguagem. A fala era apenas o instrumento, e imperfeito, pelo qual a escrita era traduzida. Do ponto de vista do sujeito, não apenas possuir título de nobreza mas ser letrado compunham dois traços indissociáveis, conferidores de prestígio social. Faço um parênteses aqui para assinalar a relação dessas idéias com a história da educação dos surdos. (...) O código de Justiniano de 529, ao tomar como parâmetro a expressão escrita, previa a possibilidade de o surdo tratar dos próprios assuntos e administrar as próprias heranças se pudesse se comunicar pela escrita. (...) Ser letrado, a partir daí, possibilitaria ao surdo administrar a própria vida, sendo essa, inclusive, a única oportunidade de ser considerado senhor de si (Souza,1998, p. 129).

Em 1875, o diretor do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, Martin Etcheverry, encomendou uma estátua de L'Épée ao escultor surdo Félix Martin. A escultura foi colocada nos jardins da escola parisiense.



Fig. 12 - Escultura de Félix Martin, 1883
 “Abade de L’Épée” (Fischer e Lane, 1993, p. 49)

Fig. 13 - Membros do Salão Silencioso e a escultura do
 Abade no Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris
 (Mirzoeff, 1995, p. 176)

A escultura mostra o abade L’Épée e um menino surdo. O abade carrega, na mão esquerda, uma espécie de pergaminho ou folha de papel onde está escrito “Deus” (*Dieu*). Abaixo estão gravadas as letras que compõe a palavra no alfabeto datilológico: d, i, e, u. A mão direita do abade configura a letra “d”. O olhar do abade está voltado para baixo, observando o menino que também articula a letra “d” com a mão direita, aprendendo a soletrar a palavra Deus. O menino carrega, na mão esquerda, o que parece ser um pequeno livro ou caderneta. Ao lado do abade estão empilhados alguns livros.

Quando Félix Martin apresentou publicamente sua escultura, onde o abade sinaliza “Deus” e o menino aprende o sinal, críticas violentas e opostas surgiram para avaliar a obra e os sentidos que tal escultura produzia. O crítico de arte Henri Jouin questionou o sentido do monumento, apresentado no Salão de Arte de Paris em 1877, indicando a celebração de um mal que acompanhava os surdos e que era o sintoma degenerativo da surdez: a sinalização. Jouin fez comentários sobre a crueza no tratamento do bronze e sobre as formas toscas que poderiam ser aperfeiçoadas, embora reconhecesse a possibilidade de um refinamento “futuro” na técnica do artista. A crítica estendia-se também ao fato de que “*o corpo, especialmente a mão, não poderia ser lido como um significante ativo, mas somente como um reflexo passivo de um pensamento interior*” (Mirzoeff, 1995, p. 175). Essa leitura do gesto de L’Épée, repetida pelo menino, indica uma subjetividade permitida ao abade pelo seu bom caráter, mas, à luz da ciência ou da arte de esculpir, esse gesto não poderia ser uma representação de língua e de conhecimento. Na análise do crítico, era uma escultura mal acabada, com problemas na modelagem e no burilamento. As observações do crítico de arte classificavam e divulgavam a *obra* e o *artista* como deficientes: a mão significava tanto a materialidade do sintoma (ruim) da surdez quanto a incapacidade do escultor em bem resolvê-la tecnicamente.

A escultura de Martin, segundo Mirzoeff (1995), marca significativamente um ponto alto na produção artística de surdos e com um interesse pela história passada,

ocorrendo poucos anos antes do radical confronto com a imposição oralista celebrada pelo Congresso de Milão, em 1880. A escultura homenageia o abade e seu trabalho educacional, configurando em bronze o ato de aprender a língua nacional, o vocabulário religioso, a devoção do mestre e a representação de uma inteligência que se opõe à deficiência. Ademais, a escultura atesta uma competência que vai contra as definições da antropologia ou das filosofias da linguagem, que concorrem no mesmo período. De acordo com o autor uma das perguntas centrais do pensamento moderno do século XIX, relacionada à educação dos surdos, era se a audição cumpriria função “*indispensável para o desenvolvimento do intelecto*” (p. 169). Para a perspectiva evolucionista, havia duas possibilidades. A visão otimista valia-se da produção artística para mostrar obras de arte feitas por surdos, como estratégia da comunidade surda parisiense para refutar as idéias de primitivismo que vinham associadas à língua de sinais. Logo, se a falta de audição não “comprometia” a realização de uma obra de arte (as artes situavam-se no “topo” das expressões culturais), o intelecto dos surdos não seria inferior e não dependeria, exclusivamente, da audição, ainda que a língua de sinais não fosse uma expressão das mais consideradas. Desapareciam o surdo e a sua língua por trás da obra artística. Por outro lado, a visão pessimista rejeitava a configuração da língua de sinais em pinturas e esculturas, percebida como os sintomas da deficiência. Logo, a obra teria qualidades desde que a língua de sinais não aparecesse materializada na criação artística. Ou, então, a falta de audição, comprometendo o intelecto, comprometia a criação artística já que o sintoma se fazia ver através da obra de arte.

Em oposição à idéia de “inferioridade e limitação”, o crítico Eugène Loudun (apud Mirzoeff, 1995, p. 297), descrevendo a escultura de Félix Martin, diz:

A jovem criança, com um rosto bonito e inteligente, repete o sinal com seus pequenos dedos; e a primeira palavra que ele aprende a ler no livro aberto à sua frente é o nome de Deus, aquele Deus que lhe deu o pensamento assim como a vida, e que deu o espírito de compaixão pelos fracos e jovens ao padre Cristão (Loudun (1877) apud Mirzoeff, 1995, p. 175).

Na citação acima, o autor parece aceitar a importância do sinal ao sugerir, na leitura da obra de arte, que o ato de apontar Deus, de nomeá-lo, confere um significado atribuído pelo sentimento de gratidão, servindo ao propósito de valorizar “*aquilo que o*

trabalho e a perseverança podem fazer para o desenvolvimento das faculdades que eles receberam, igualmente como os outros homens” (Mirzoeff, 1995, p.175).

É certo que há uma distância considerável entre as pinturas e esculturas francesas produzidas nas Academias de Arte do século XIX e os corais e dramatizações realizados no Brasil, no final do século XX. É necessário considerar que, nos séculos XVIII e XIX, o estudante ou o artista surdo não era visto, pela comunidade de ouvintes, como membro de uma comunidade lingüística e cultural diferenciada, como ainda não o é, de forma pacífica. Ao contrário, a sua classificação dentro dos conceitos da época o colocava no “desvio” dos padrões de normalidade da comunidade majoritária, falante, ouvinte, e buscava a sua reabilitação através de uma demonstração explícita do acesso aos códigos culturais dominantes. Acessar esse códigos era, e continua sendo, aprender a falar e escrever, internalizando as convenções e sistemas de representação compartilhados pela comunidade sociocultural onde o sujeito surdo se encontra. O que resulta, em diferentes momentos históricos, é uma constância nos procedimentos e representações que circulam de forma redundante e flutuante, assegurando o poder normalizador da fala e do som sobre as comunidades de pessoas surdas.

3 Os surdos como objetos de salvação religiosa: a “cura e salvação” do pupilo e a consagração do mestre

3.1 Espanha, século XVI

Parte dos registros que mencionam a educação dos surdos na Europa, nos últimos 400 anos, encontra-se guardada em arquivos de instituições que remontam, algumas, ao século XVI. Os monastérios e as casas reais abrigaram mestres e discípulos por muitos anos, assim como diários de trabalho e outros documentos com indicações dos procedimentos pedagógicos que habilitaram a comunicação oral, escrita e sinalizada de crianças, jovens e adultos surdos. Além desses documentos, muitas histórias orais mantiveram-se como lendas ou como “atestados públicos” quando narradas e divulgadas por pessoas autorizadas: o papa, o imperador, o rei, os religiosos, os nobres, os doutores, os diretores, os professores.

Na imagem que Plann (1997) oferece aos leitores, vemos uma figura central (o frei-professor) de braços abertos. Diante do mestre, de costas para o espectador, está uma criança do sexo masculino. Num segundo plano interno, temos a arquitetura desse espaço que se descreve pela abundância e suntuosidade dos panos. À direita, vemos duas mulheres adultas que acompanham a cena. Seriam amas, ou parentes ouvintes, interessadas no processo da educação e na aquisição da linguagem? Ainda que a imagem não indique quem são essas mulheres, percebe-se que elas fazem



Fig. 14: Frei Ponce de León ensinando um aluno surdo.
Arquivos da Gallaudet University.
(Plann, 1997, p. 30)

parte daquele ambiente, são testemunhas oculares do que se passa entre o professor e o aluno e tentam reproduzir a letra indicada pelo mestre. O frei compõe a letra, o aluno imita. A letra C forma-se na mão do mestre e o discípulo imita, reproduzindo a letra escrita no quadro à direita. Pela tradição dessa forma de ensino, a letra apreendida deve referir-se ao vocabulário religioso – cruz, Cristo – como síntese de um conhecimento necessário para tornar-se “humano”.

Nesta imagem, temos um resumo da história espanhola do século XVI. A educação privilegiava o sujeito masculino, herdeiro de famílias nobres, num ensino individualizado. Posteriormente, o aluno seria levado a uma mostra pública, onde testemunhas renomadas poderiam atestar seu conhecimento, sua cultura e sua fé.

Susan Plann (1997), em sua pesquisa sobre a educação de surdos na Espanha, apresenta um detalhado percurso histórico entre o século XVI e início do século XIX, quando surgiram os educadores profissionais, coincidindo com a implementação de um sistema nacional de ensino na Espanha. A autora situa no século XVI os primeiros registros de uma educação para os filhos surdos da aristocracia, colocados em conventos e mosteiros sob a instrução de monges. Seguindo uma tradição da nobreza, os filhos “defeituosos” deveriam ser retirados da visão pública pela vergonha que causavam às famílias: a imperfeição física era uma prova do castigo de Deus infligido aos pais pelos pecados ou depravações. Nesse século, em que a Espanha tornou-se um dos mais poderosos impérios da Europa, os monges beneditinos ganharam poder e influência junto aos conselhos reais, sendo considerados homens de virtude e grande conhecimento. Entre eles, Frei Pedro Ponce de León (1513/1514 ?-1584) é referenciado como o precursor da educação de surdos, numa era que Plann denomina “pré-profissional”. Essa denominação se deve às diversas condições de ensino, sem um conhecimento pedagógico sistematizado e atendendo às necessidades de um reduzido grupo de nobres herdeiros. Os educadores trabalhavam de forma experimental e tinham diversas formações ou posições sociais, segundo a autora:

... um monge Beneditino, um tutor da aristocracia, um secretário ambicioso por uma moradia palaciana, um ex-jesuita no exílio, um abade intelectual inspirado pela filosofia do Iluminismo Europeu, um advogado liberal, um artista premiado – todos deixaram seus trabalhos para dedicarem-se à instrução de estudantes surdos. Dessa forma criaram uma base para profissionalização [no século XIX] da educação de surdos (Plann, 1997, p. 2).

Um tratado escrito pelo jurista licenciado Lasso, em 1550, após visita ao monastério de Oña (onde vivia Ponce de León), aborda o estatuto legal dos surdos-mudos. A questão jurídica, aqui, é determinante para a instrução desses nobres herdeiros, em função da legislação originada no direito romano. De acordo com o Código de Leis do Imperador Justiniano (século VI d.C), os surdos-mudos eram classificados em cinco categorias: a surdo-mudez natural, a surdo-mudez adquirida, a surdez natural, a surdez adquirida, a mudez natural ou adquirida. O código romano previa que, se a surdo-mudez fosse “natural” desde o nascimento, o surdo seria privado de todos os seus direitos: sem direito à herança, ao casamento, assinatura legal de documentos ou testemunhos. Um tutor era designado para gerenciar sua vida. Se a surdo-mudez fosse adquirida após o nascimento, o surdo que aprendesse a escrever poderia tomar decisões sobre sua vida e seus compromissos de forma escrita. Se a surdez fosse natural ou adquirida, o surdo gozaria de todos seus direitos, já que ele não seria mudo. Se a mudez fosse natural ou adquirida, a pessoa também gozaria de todos seus direitos, já que ela ouviria e poderia responder por escrito (Grémion, 1991).

As características que definiam, com maior precisão, surdez/mudez, natural/adquirida, não aparecem explicitadas na bibliografia disponível. No entanto, a menção à fala/audição e à escrita determina uma forma de explicitação do conhecimento e da compreensão do que é tratado entre ouvintes e surdos. Educar os nobres surdos para ganharem o estatuto jurídico necessário à sua condição sócio-econômica implicava em estabelecer um “conteúdo” mínimo a ser ensinado e demonstrado pela fala ou pela escrita.

Eu tive discípulos que eram surdos e mudos de nascença, filhos de grandes nobres e homens distintos, aos quais eu ensinei a falar, e ler, e escrever, e calcular, e rezar, assistir a missa e conhecer a doutrina Cristã e a confessar pela fala, e para alguns eu ensinei Latim, e a outros Latim e Grego, e a entender a língua Italiana e um foi ordenado e ganhou trabalho e benefício da Igreja;

também este e mais alguns chegaram a conhecer e entender filosofia natural e astrologia; e outro tornou-se herdeiro de propriedades e de um marquesado, e seguiu a carreira das armas, somando-se a tudo o que ele sabia, como foi dito, ele foi instruído no uso de todos os tipos de armas, e era um habilidoso cavaleiro. Além disso eles eram bons estudantes do espanhol e da história estrangeira; e acima de tudo, eles faziam uso da Doutrina, Política e Disciplina que Aristóteles havia negado a eles (Ponce de León (1578) apud Plann, 1997, p. 29).

A referência ao filósofo grego Aristóteles nos remete às idéias vigentes sobre a relação entre a fala e o pensamento, difundidas na Grécia Clássica e mantidas durante a Europa medieval. Para Aristóteles, a audição, dentre todos os sentidos, era o que mais contribuiria para a inteligência e o conhecimento, já que o som da fala servia como o veículo do pensamento (Lane, 1989).

Embora na Grécia Clássica não houvesse um conhecimento preciso da relação entre audição e fala, acreditava-se que as pessoas surdas de nascimento eram mudas e que as pessoas surdas, como os animais, poderiam produzir sons vocais, mas não conseguiam articular. Sendo a fala um modo de distinguir os humanos dos animais, e estando os surdos-mudos impossibilitados de articular uma fala compreensível, pode-se antecipar qual a representação que se tinha das pessoas surdas: primitivas, animalizadas, irracionais. A partir dessas colocações, a incapacidade para emitir o som ou a dificuldade para entendê-lo significaria uma mente desprovida de inteligência. E de alma. A Igreja também investia na relação entre a fala e a natureza humana, separando o homem dos animais através do contato com o espírito divino, pela palavra de Deus insuflada no espírito de Adão, o primeiro homem. Sem linguagem, a conversão e a confissão estavam impossibilitadas.

A religiosidade e a ajuda divina para o sucesso da educação, autorizando o surdo nobre e ter um lugar na sociedade dos homens, ganhavam, também, uma narrativa manifestada pelos alunos. Susan Plann (1997, p.31) descreve a passagem de um visitante pelo monastério e o seu interesse em saber como Ponce de León teria começado a ensinar os surdos. Ponce indicou Pedro de Velasco, filho de uma família nobre, para responder oralmente e por escrito:

Eu quero que Vossa Graça saiba que quando eu era uma criança que não sabia nada, como uma pedra, eu comecei a escrever primeiramente as coisas que meu

professor me ensinava, e depois todas as palavras do espanhol no meu caderno, que fora feito para isto. Em seguida, com a ajuda de Deus, eu comecei a juntar os sons, e em seguida a pronunciar com toda força que eu podia, embora me viesse uma abundância de saliva. Comecei então a ler histórias, e em dez anos eu tinha lido histórias do mundo inteiro, e depois aprendi Latim, e foi tudo pela grande benção de Deus, sem a qual nenhum mudo poderia sobreviver (Plann 1997, p. 31).

Os interesses religiosos, econômicos e jurídicos eram os “promotores” de uma educação, que precisava ser demonstrada perante uma “oficialidade”. Manter o trabalho em espaços reservados (mosteiros e conventos) implicava, eventualmente, em convidar autoridades para atestar a qualidade e eficiência dessa educação feita de forma privada. Os convidados assistiam à demonstração de habilidades e conhecimentos, promovendo estatutos para o professor e para o aluno surdo. A fama de Ponce de León espalhou-se por todo o reino, visto que seus discípulos eram filhos das famílias mais influentes da Espanha e o monastério atraía visitantes:

... o imperador Carlos I, as rainhas da França e da Hungria, o rei espanhol Filipe II ... Francisco Vallés, o médico do rei, também visitou o monastério, e baseado no que testemunhou lá, tornou pública uma prova do que o médico italiano Girolamo Cardano⁸ (1501-1576) havia apenas hipotetizado: pessoas surdas podiam ser instruídas por meio da escrita. Francisco Vallés também refutou o senso comum, atribuído a Santo Agostinho e ao apóstolo Paulo, de que as pessoas surdas não alcançavam a salvação, afirmando que através da visão, tal como outros escutam, “elas podem receber a palavra do sagrado (Plann, 1997, p. 34-35).

Ao longo de anos o monastério de Oña recebeu diversos alunos surdos, que acabaram por formar uma pequena comunidade. Segundo Plann (1997), nesse ambiente onde pessoas surdas permaneceram juntas, os sinais rudes que as crianças traziam de seus lares tornaram-se a língua comum no espaço educacional, desenvolvendo-se pelo uso e ganhando complexidade. Os diálogos com sinais eram admitidos por facilitar a comunicação, embora não fossem considerados, nessa época, como uma língua. A autora também observa que várias ordens religiosas, na Europa, eram obrigadas a manter o silêncio em determinadas horas do dia. O silêncio era considerado um ato de humildade e era “*uma forma de evitar, inadvertidamente, o pecado contra Deus através*

⁸ Girolamo Cardano, médico italiano, dedicou-se ao estudo do ouvido, da boca e do cérebro a partir do nascimento de seu primogênito surdo. As suas hipóteses questionavam as noções da época (século XVI), que relacionavam racionalidade e fala, acreditando na existência do pensamento sem a fala. Para Cardano, as pessoas surdas poderiam adquirir a linguagem de forma escrita sem a intervenção oral (Skliar, 1997, p. 21-22).

de uma palavra sem reflexão” (Plann, 1997, p. 21). Nesses momentos, os monges valiam-se de sinais que permitiam uma comunicação sem a violação do silêncio obrigatório:

Os sinais referiam-se a objetos usados na missa, paramentos, comidas, instrumentos, ações habituais, estados emocionais, dignitários do monastério e da Igreja, e assim por diante. Havia sinais para os elementos mais significativos da vida religiosa, tal como Deus, a Virgem Maria, São Benedito, livro, água, vinho e missa. Pedro Ponce deve ter entendido, então, que era possível expressar a razão sem a fala, já que ele mesmo assim fazia cada vez que transmitia seus pensamentos através dos sinais monásticos (Plann, 1997, p. 21).

A modalidade gestual de comunicação, habitual entre os monges beneditinos ou entre os que faziam votos de silêncio, abria um espaço para a autorização dos sinais utilizados entre os estudantes surdos e no intercâmbio dos mesmos, nascidos de suas diferentes necessidades. Dessa maneira, os alunos surdos mostraram um caminho possível de educação com o recurso de um suporte visual/gestual, embora o léxico autorizado pela ordem religiosa não constituísse uma gramática e seguisse uma ordenação do espanhol falado. Ainda que subordinados a uma língua falada, necessitando mostrar a aquisição desse conhecimento, a presença de surdos instruídos na Corte dava visibilidade a um grupo de pessoas que antes era afastado do convívio social.

A monarquia e famílias nobres administravam a educação de seus herdeiros em mosteiros ou nas salas palacianas, onde os surdos passavam uma vida aos cuidados de clérigos, ganhando o estatuto civil que lhes concedia alguns direitos: a manutenção das terras, das fortunas, dos procedimentos jurídicos e matrimoniais. As visitas de personalidade ilustres, e a divulgação que faziam posteriores às passagens pelos mosteiros, palácios e mais tarde salas de aulas, marcavam as exposições “públicas”, oficiais, autorizadas a avaliar as condições do aluno – conhecimentos da língua, da cultura e da religião, comportamento, hábitos, pendores. O aluno surdo, do sexo masculino e primogênito, poderia ascender nas categorias jurídicas e passar a ser o responsável por sua assinatura, por seu testemunho diante da lei, por sua herança, com evidentes benefícios para as famílias que, desse modo, asseguravam suas posses. O aluno surdo poderia, pois, salvar sua alma, receber uma educação e situar-se nas

categorias jurídicas vigentes desde o Código de Justiniano, passando a ser o responsável por sua vida. O atestado legal do conhecimento adquirido pelo jovens surdos garantia a manutenção de uma herança, a posse de terras e outras propriedades, e o direito de cobrar impostos. Educar um filho cristão, nobre e surdo, em razão de todos os benefícios adquiridos, custava também grandes quantias a serem pagas com moedas de ouro ou com terras. O professor/confessor/padre/educador despontava como cumpridor de sua missão: o empreendedor incansável, alimentado pela fé, pela crença na existência da alma e, talvez, da inteligência. Na história da Espanha, a educação para surdos se desenvolve, em parte, pelo interesse de manutenção do poder econômico das famílias nobres e pela influência gerada com o poder político do reino espanhol no período das conquistas financiadas pelo (e em busca de) ouro das colônias.

As experiências pedagógicas, até a metade do século XVIII, são pouco consideradas como um trabalho sistemático devido aos procedimentos obscuros e a quase nenhum registro escrito, excetuando-se alguma publicações esporádicas nos séculos XVI e XVII. Como diz González (1992), no período que se estende do século XVI ao XVIII, a educação de surdos parece envolta numa espécie de mistério. Os métodos não eram registrados ou eram ocultados deliberadamente. A educação era individual e estava reservada a alguns privilegiados sob a orientação de preceptores particulares. Cada professor trabalhava sozinho com seus alunos e não formava uma escola. Cada educador obtinha êxito com um ou dois alunos, sem a manutenção de uma escola regular, portanto, é importante considerar que os resultados positivos se deviam mais a um conjunto de circunstâncias favoráveis do que a uma aplicação de técnicas específicas. Cabe observar que a fama dos professores não se devia exclusivamente ao fato de ensinar, com resultados positivos, os alunos surdos, mas por seus feitos (e efeitos) ganharem visibilidade e repercussão nos espaços de poder, já que a “clientela” era nobre.

Como não tenho a intenção de rescrever a história de forma linear, e nem listar todos os *desmutizadores*⁹ entre o século XVI e XVIII, faço uma aproximação entre o

⁹ Desmutizar é um termo que aparece na bibliografia especializada em história dos surdos, indicando a tarefa dos educadores que se dedicavam a “tirar a voz para fora”, fazendo o sujeito surdo-mudo falar. O termo *desmutizador* está fora de uso devido às mudanças da nomenclatura, porém a idéia

século XVI e o século XVIII através da imagem de missão religiosa que marcou esses mestres, considerados “pais”, “salvadores”, “libertadores” dos surdos.

3.2 França, século XVIII: a transição do discurso religioso para os discursos científico e pedagógico

Assim como a Espanha preserva a memória do Frei Pedro Ponce de León, considerado um “mito paternal” da educação de surdos por ter autorizado a comunicação sinalizada e criado métodos de ensino da fala e da escrita, na França uma outra figura lendária assume esse papel: o abade Charles Michel de L’Epée.

Nesta gravura, o abade L’Epée aparece descendo de uma escada que se origina no céu, tendo no topo uma luz intensa e um anjo que aponta para as duas jovens surdas.



Fig. 15: A Iluminação do Abade de L’Epée.
Arquivo do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris
(Fischer e Lane, 1992, p. 48)

de “tirar a voz para fora” (e deixar de ser mudo) permanece nos procedimentos clínicos, sendo referida dessa maneira, até hoje, como expressão de senso comum.

L'Epée olha para o anjo que lhe indica a sua missão. A escada é ricamente decorada com ornamentos e flores. Ao fundo, aparece a mãe das moças diante da porta da casa, numa atitude que indica um movimento em direção às filhas e uma possível gratidão para com o gesto divino. Na base da escada, há livros e um pergaminho que indica L'Epée como o “designado para libertar os surdos mudos” (*designé pour délivrer les sourds muets*). Junto ao pergaminho há grillhões abertos, indicando uma escravidão ou aprisionamento que termina com a chegada do salvador.

Os pesquisadores surdos norte-americanos Carol Padden e Tom Humphries (1988), numa de suas viagens pela França, assistiram e descreveram algumas performances sinalizadas contando os eventos da vida do abade L'Epée, “a lenda sagrada” para a comunidade de surdos franceses:

O abade de L'Epée vinha caminhando, por um longo tempo, numa noite escura. Ele queria parar e pernoitar, mas não encontrava um lugar para seu descanso, até que viu, à distância, uma casa iluminada. Ele foi até a casa, bateu na porta, mas ninguém atendeu. Ele viu que a porta estava aberta, entrou na casa e encontrou duas jovens sentadas perto da lareira, costurando. Ele falou com elas, mas elas não responderam. Ele se aproximou e falou novamente, mas elas não responderam. O abade estava perplexo e sentou-se atrás delas. Elas olharam o abade mas não falaram. Nesse momento, a mãe das meninas entrou na sala. O abade não sabia que suas filhas eram surdas? Ele não sabia, mas agora entendia porque elas não haviam lhe respondido. Contemplando as moças, o abade compreendeu sua vocação (Padden e Humphries, 1988, p. 27).

Há divergências quanto às origens das jovens surdas: se eram realmente moradoras da rua, encontradas às voltas do mercado central de Paris, ou se o abade teria visitado a casa da família e encontrado a mãe que teria solicitado um ensinamento cristão para as filhas. Os autores argumentam que L'Epée interessou-se pela língua de sinais dessas meninas surdas, com o intuito de evangelização, por solicitação da mãe das meninas e, ainda, buscando ensinar-lhes o francês. Se, para as comunidades de surdos franceses, o abade é considerado como o “pai” da língua de sinais, Carol Padden (1988) argumenta que somente podemos creditar-lhe a promoção e o reconhecimento dessa língua. Ele publicou alguns tratados sobre seu método educacional, incorporando a língua de seus alunos, tornando-se conhecido por sua luta em favor da língua de sinais como meio para o ensino do francês escrito, inventando signos para aproximar as estruturas de ambas as línguas. Apesar de seus esforços, L'Epée não pode ser

considerado inventor de uma língua, mas uma personalidade que promoveu o seu reconhecimento público.

Na imagem ao lado, vemos L'Épée ensinando um seletivo grupo de estudantes. O ambiente é requintado, há uma estante repleta de livros, quatro jovens bem vestidos estão ao redor de uma mesa, atentos aos gestos do mestre. Há uma luz forte que incide sobre o rosto do abade e sobre o jovem que está no primeiro plano da pintura. Nesta imagem, temos uma representação de jovens do sexo masculino e de boas condições sociais. Um procedimento semelhante ocorre na educação de nobres espanhóis no século XVI: o herdeiro surdo demonstra suas habilidades diante de autoridades - o que lhe



Fig. 16 : "Uma lição".
Coleção do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris.
(Le Pouvoir, 1989, p. 51)

garante um espaço social legitimado pelos códigos jurídicos. Na história espanhola, sobretudo, são os primogênitos, filhos da nobreza, que ganham o estatuto civil. Existem alguns registros que falam de moças, pertencentes à nobreza, estudando junto a clérigos ou nos conventos. No entanto, a questão econômica e o estatuto jurídico para a manutenção das posses é que estava em jogo quando o filho homem encontrava-se nesse condição inelégível – ser surdo, sem fala ou sem escrita.

Embora a imagem anterior represente, ainda, alunos surdos de uma classe social elevada, a educação individualizada, reservada somente aos filhos da nobreza, dá lugar a uma educação em grupo onde se encontram alunos de todas as condições sociais. Na citação de L'Épée (apud González, 1992), o próprio abade diz que a surdez se encontra em pessoas de todas as condições, nobres e ricos, pobres e populares:

(...) é certo que nós gostaríamos de dar aos primeiros [ricos e nobres] toda espécie de conhecimento de que eles possam ser capazes. E também teremos que observar que os outros [pobres e populares], ao menos por concomitância, possam igualmente segui-los [os ricos]. (...) Não é a eles [aos ricos] que eu me consagrei: é aos pobres. Sem estes últimos, eu não teria jamais empreendido a instrução dos Surdos e Mudos. Os ricos tem meios para procurar e pagar alguém para lhes instruir (L'Épée apud González, 1992, p. 66).

Segundo Karacostas (1990), L'Épée organizava as sessões públicas com o intuito de atrair mecenas que pudessem sustentar a sua instituição, além de captar o suporte Imperial. Essa realidade se modificará, drasticamente, após a Revolução Francesa, quando o Estado assume a educação “dos filhos e filhas da Nação”. Alguns textos do século XVIII referiam-se aos surdos como “órfãos” porque haviam sido abandonados, rejeitados pela Natureza. A partir dessa “adoção” pela Nação, entra em questão o acesso à cidadania, como proposto pela Revolução, e as formas de sustento das instituições educacionais, assim como dos alunos que eram internos nos Institutos. Com a responsabilidade do Estado francês sobre a educação e, de maneira geral, a vida de crianças e jovens surdos, cria-se um processo burocrático para organizar a seleção de alunos surdos que ingressariam na instituição escolar, solicitando-se uma carta dos pais e dos médicos que atestavam a surdez, além de um “certificado de indigência” emitido por autoridades locais. A educação dos surdos deixa de ser uma questão privada, particular, e passa ao domínio público. Nessa mudança, há que superar-se a categoria social de “indigência”, que solicita um auxílio financeiro reduzido, e passar a um projeto de educação e formação profissional que permita aos alunos uma remuneração, retirando a escola do âmbito da beneficência e caridade. Nessa transição, há diferentes perspectivas. Para alguns representantes políticos, o ensino de surdos não servia a ninguém, nem mesmo aos surdos, pois eles eram rejeitados pela Natureza e não superariam a sua condição inferior. O deputado Raffron, em 1794, ironiza tal ponto de vista, diante da Convenção Nacional, alegando que a nação francesa não estaria com falta de “sábios” e se desobrigando, portanto, de investir na educação de sujeitos incapazes de alcançar um nível considerável de conhecimento. As escolas de surdos tampouco se tornariam um orgulho nacional, já que serviam a pessoas pobres que viviam como num convento, longe das famílias e em condições precárias (Karacostas, 1990).

Diante do projeto político e econômico – tornar o surdo um cidadão útil, há necessidade de uma crescente profissionalização com ênfase nos ofícios manuais. Com a mudança nas prioridades da educação de surdos, a fala torna-se imprescindível para inserir o surdo “cidadão e trabalhador” nos códigos culturais da sociedade: os surdos deverão ser entendidos por todo o mundo.

Ao final do século XVIII, afirma Mirzoeff (1995), a surdez passa a ser uma categoria disposta pelo Estado e pela sociedade civil, fazendo com que a sua “cura” entre para o campo do discurso e das práticas oficiais. Deixando de ser tratada como uma condição irreversível, a surdez passa a ser considerada como doença que afeta a saúde do corpo inteiro. Nesse período, o corpo da pessoa surda ganha um interesse especial pela medicalização que pressupõe uma obstrução física nos órgãos auditivos, podendo ser solucionada através de recursos científicos: injeções no ouvido, eletricidade, banhos de vapor, etc. No início do século XIX, ganha força uma nova era da medicalização, marcada pelos estabelecimentos de “tratamento moral” como os asilos e institutos, onde as fronteiras da racionalidade - loucos, leprosos e sífilíticos, prostitutas, criminosos e deficientes - estão constrangidas e controladas. Nessa posição, os surdos poderiam ser vistos como uma representação do que Allan Sekula nomeou como “*a figura privilegiada no discurso da reforma social: a criança resgatada pela ciência médico-social paternalista*” (Sekula apud Mirzoeff, 1995, p. 67).

4 Os surdos como objetos de investigação científica: o que as ciências buscam no “interior” da surdez e como exibem suas descobertas

A partir do século XVIII, dentro do marco da modernidade européia, ciências como a medicina e a antropologia mapearam, em seus laboratórios, campos etnográficos. Medindo ou dissecando corpos produziram um conhecimento “universal” sobre o ser humano. Os universais procurados (“a essência” da linguagem humana, o aprendizado “natural” de uma língua, a origem “primeira” do pensamento e da inteligência) direcionaram, igualmente, as filosofias e propostas educacionais que buscavam estar em dia com os cânones da ciência. As anormalidades, a loucura ou o comportamento socialmente inadequado, e os corpos fora dos padrões cientificamente classificados ganhavam um tempo de exames e tratamentos e um espaço de confinamento e controle.

4.1 Filosofia

Antes do século XVIII, as pessoas surdas não constituíam uma categoria para a intervenção social do Estado, e pode-se dizer que, embora algumas pessoas nascessem com problemas de audição, nenhuma delas nascia com *surdez*. Nesse período, filósofos como Etienne Bonnot de Condillac (1715-1780) e Denis Diderot (1713-1784), interessados na surdez, buscavam nessa condição uma relação entre a expressão do pensamento e a origem da linguagem humana: “*Seriam elas naturais, convencionais (criadas pelos homens) ou divinas (criadas por um Deus, auxiliado por Adão, o primeiro homem bíblico)? A língua de sinais seria universal? Teria sido utilizada pelo primeiro homem e pela primeira mulher?*” (Presneau, 1993, p. 414).

Segundo Davis (1997), as sessões promovidas pelo mestres franceses, como foi descrito no capítulo das “mostras públicas”, eram assistidas por diversos intelectuais: entre eles, o filósofo Condillac que, junto com Rousseau, Herder e Locke, (Davis, 1997), investigava os princípios da linguagem humana, buscando a essência do

pensamento e da racionalidade. Para esses pensadores, os surdos eram vistos como exemplos vivos de mentes intocadas pela civilização. Diante dos surdos, as perguntas centrais eram: Existe o pensamento anterior à linguagem? Um ser pode ser “humano” sem uma linguagem?

Condillac, tratando da epistemologia e filosofia da linguagem, na França, abordava sua investigação desde o marco teórico do Sensualismo, defendendo que a linguagem e o pensamento não seriam inatos ao homem, doados por um Deus. Ao contrário, a humanidade teria desenvolvido o raciocínio e as habilidades lingüísticas desde uma forma simples, baseados nos sentidos e percepções sensoriais, movidos pela necessidade (fome, proteção, ajuda mútua, etc.) progredindo numa forma espiral, interdependentes (Fischer, 1993, p. 431).

Diderot (1993) publica, em 1751, antes da Enciclopédia, um livro na forma de uma “Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam”, onde cria a figura arquetípica de um mudo, personagem inventado por ele, o qual lhe serve como metáfora de um povo estrangeiro cuja língua é ignorada: “*um homem que, impedido de usar sons articulados, procurasse exprimir-se por meio de gestos*” (Diderot, 1993, p. 20). Um interesse especial de Condillac e Diderot pela língua de sinais, vista como a linguagem original da ação (*langage d'action*), abriu espaço para categorizações legitimadas pelas novas distinções entre os estados normais ou patológicos do corpo, gerando hostilidade contra surdos e contra a língua de sinais durante o século XIX e em grande parte do século XX. A filosofia Sensualista, ao defender uma evolução da língua e da razão a partir dos sentidos em direção à abstração, determina que a língua de sinais, por estar limitada aos gestos e à *langage d'action*, não passaria de um nível inferior da espiral evolucionista. O corpo está na base, a mente no topo. Logo concluindo que o surdo falante por sinais é um inferior na língua, na inteligência e no pensamento. Partindo desses fundamentos, educar passa a ser corrigir, reabilitar, impondo uma forma evoluída de expressão tal como o falar. Os pré-requisitos para tal capacidade seriam uma disposição física para a aquisição da linguagem e do raciocínio e a presença das chamadas operações mentais como atenção, memória, etc. Conseqüentemente, as pessoas surdas eram agora percebidas como “sofrendo” de uma doença chamada surdez, que afetava a cognição e dificultava, ou impossibilitava, a educação.

Segundo Mirzoeff (1995), durante a Revolução Francesa, o Estado encarregou-se da regeneração desses “desafortunados”, assim como de outros setores doentes da sociedade. No início (por volta de 1760), a confiança em uma tal regeneração vinculava-se às possibilidades de uma educação através dos “signos metódicos” utilizados pelo abade de L’Epée. Porém, quando tornou-se claro que não somente a surdez persistia como também mas ganhava uma dimensão e uma visibilidade inesperadas, os governos buscaram soluções na medicina e no treinamento da fala. Para o autor supracitado, a definição dos termos “normal” (segunda metade do século XVIII) e “anormalidade” (início do século XIX), alterou profundamente uma concepção da surdez e da língua de sinais. Essa classificação assumiu um poder de determinar formas de organização social, marcadamente, pelos contrastes que se evidenciavam nos corpos. A consequência desta nova categorização não foi a rejeição aos surdos, mas a construção visual da surdez. Causas visíveis eram procuradas para a nova doença, e a língua de sinais era um problema menos filosófico e mais sintomático. Antropólogos, artistas e médicos estavam envolvidos na criação dessa taxonomia visual.

4.2 Antropologia

Ao definir “Iluminismo”, Kant também descreveu um novo campo chamado antropologia, que era o “conhecimento do mundo através do homem. Antropologia era, então, um outro nome mais preciso para o “Iluminismo” que Kant viu como um processo através do qual o Homem alcançava a auto-consciência. Inevitavelmente, tal conhecimento somente era acessível através da linguagem, levantando a questão do que constituiria uma linguagem. Para Kant, a resposta era simples: “Palavras são os meios mais bem adaptados à significação de conceitos. Portanto, um homem que, por ter nascido surdo, permanece mudo, sem fala, jamais poderá atingir uma analogia da razão.” (Mirzoeff)

Em 1877, o escultor surdo Paulo François Choppin ganha, nos salões de Arte da Academia Francesa, o primeiro prêmio com a escultura “Doutor Paul Broca”, em homenagem ao fundador da Sociedade Antropológica Parisiense. Essa estátua foi colocada no Boulevard Saint Germain, em Paris. Devido à escassez de bronze, ela foi fundida mais tarde (durante a II Guerra Mundial). A foto do escultor junto ao monumento que homenageia Paulo Broca indica uma atitude de aparente satisfação. No entanto, o texto extraído de depoimentos do artista pode ser visto como uma

representação de silenciamento da identidade surda e uma contradição da própria representação – a obra premiada, o artista “desqualificado” : *“Se souberem que eu sou surdo-mudo, (...) não acreditarão que possa ter talento como aqueles que ouvem e falam; ou bem meus rivais afirmarão que meu coroamento não se deve ao meu mérito mas sim ao meu mal digno de piedade...”* (Fischer e Lane, 1993, p. 86).

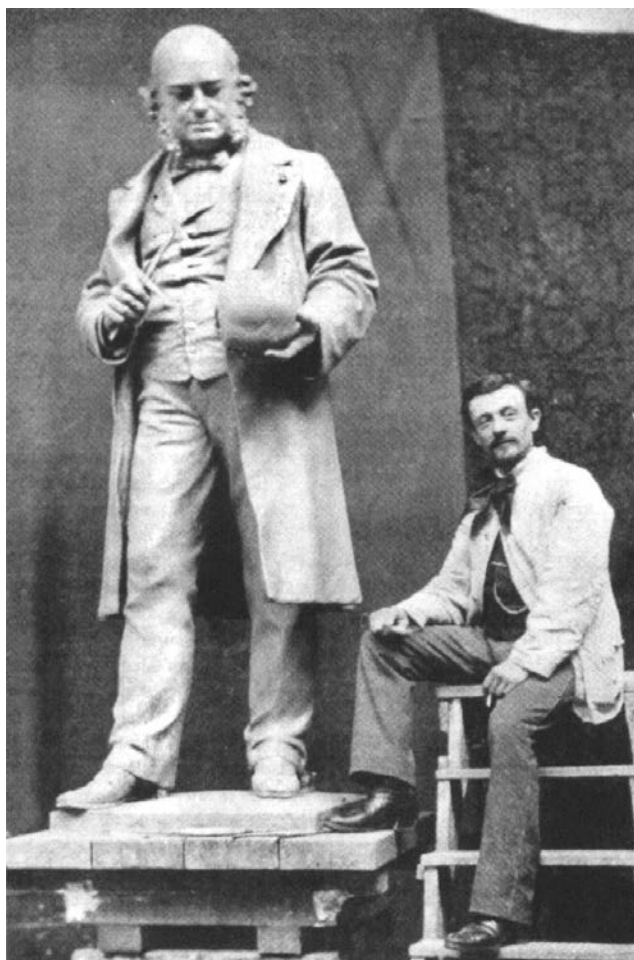


Fig. 17: Paul Choppin com a estátua de Paul Broca, Paris, INJS. (Mirzoeff, 1995, p. 192)

A obra de Paul Choppin celebra, para a sociedade da época, o conhecimento que o homenageado – Dr. Broca – incorpora, tendo nas mãos um crânio e um paquímetro (instrumento de medição). A ciência sendo homenageada na figura de seu pesquisador, com os objetos “síntese” de um tipo de classificação que se volta contra a visibilidade do surdo e de sua língua sinalizada, conforme comprovam as próprias palavras do escultor.

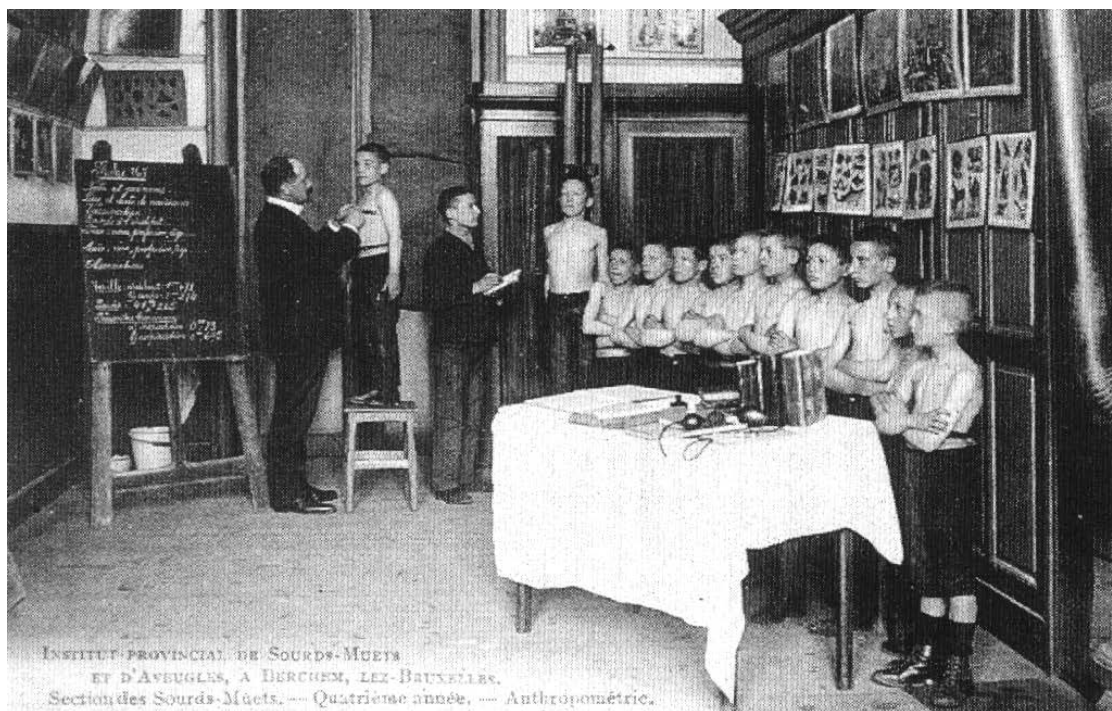


Fig. 18 - Antropometria de estudantes surdos no Instituto Provincial de Surdos-Mudos e Cegos de Berchem, Bélgica. (Fischer e Lane, 1993, p. 373)

A foto realizada no Instituto Provincial dos Surdos-Mudos e dos Cegos, em Berchem, Bélgica, s/d., é uma amostra dos procedimentos antropométricos que são celebrados pelos objetos nas mãos do Dr. Broca. A imagem nos mostra uma sala com vários quadros nas paredes e um quadro de giz ao fundo, talvez uma sala de “ciências”. Ao fundo, vê-se um homem adulto (possivelmente um médico ou professor) diante de um jovem que está em cima de um banco. O homem mede o tórax do rapaz. A seguir, vemos um aparelho para medir a altura dos alunos e um rapaz que registra os dados. O aluno que está sendo medido parece olhar diretamente para o fotógrafo, “abrindo” o campo de visão para o espectador. Perfilados estão dez jovens alunos, todos sem camisa, com os braços cruzados sobre o peito, olhares sérios e compenetrados nos procedimentos. Pela regularidade da atitude dos jovens, percebe-se a disciplina do corpo, evitando que os braços e mãos estejam livres para a sinalização e proibindo a comunicação gestual. Pela imagem, percebe-se que também não há qualquer comunicação oral entre os alunos. Os olhares são significativos: há atenção e tensão. No primeiro plano, há uma mesa coberta com um pano claro, dando-lhe um ar asséptico. Sobre a mesa estão livros e papéis (cadernos) e alguns instrumentos que parecem ser da

prática médica. Mede-se o corpo, com a observação minuciosa, sistemática, regular; controla-se o corpo pela disciplina, pela regularidade da atitude, pela contenção do gesto, pelo silêncio imposto às mãos.

Os procedimentos escolares, dessa forma, estão em consonância com a Antropologia e as ciências da raça, que classificavam os surdos como anormais e a língua de sinais como um traço remanescente de um estágio primitivo na evolução do homem ocidental, assim como o observado em outros grupos “primitivos” colonizados pelos europeus:

Ouve-se falar de muitas pessoas surdas que tornaram-se pintores de renome; eles ainda existem hoje em dia; mas ainda que eles sejam hábeis na execução, em tudo que se relacione com a imitação, eles falham na composição original e jamais alcançam o ideal da arte (De Gérando (1827) apud Mirzoeff, 1995, p. 99).

Tal afirmação encontrava suporte nas classificações dos surdos como “selvagens”, assim como James Hunt, fundador da Sociedade Antropológica da Inglaterra, atribuía a mesma incapacidade aos africanos:

O Negro teve o benefício de todas civilizações antigas, mas em nenhuma instância um Negro puro tornou-se eminente em ciência, literatura ou arte (...) A civilização que eles têm foi imitada, e eles nunca inventaram um alfabeto ou fundamentaram um sistema teológico (Hunt (1864) apud Mirzoeff, 1995, p. 100).

A incapacidade de tornar-se “civilizado”, segundo as normas científicas vigentes, colocava o sujeito numa categoria anormal. A mesma consideração, no que se refere às capacidades de inovar, criar e ser um artista pela sua originalidade e inteligência, era feita em relação às mulheres:

O sexo feminino possui um talento excepcional para tradução, adaptação, interpretação. No domínio da imitação, ela é inimitável (...) As suas inclinações naturais conduzem menos para a invenção e mais para a imitação. Onde a receptividade domina, a originalidade é fraca (Garb apud Mirzoeff, 1995, p. 100).

Negros, mulheres, surdos, inferiores e primitivos, estão marcados pela deficiência e pela incapacidade para alcançar um estado “civilizado”, segundo as suas representações *naturalizadas* e legitimadas pela razão do século XIX. Da maneira como diz Stuart Hall (1997c), eu gostaria de parafrasear a citação, colocando os surdos/surdez no lugar dos negros/negritude:

... nos séculos XVIII e XIX, as representações populares sobre a vida dos escravos era vista como “natural” e não requeria *nenhum questionamento*. (...) para os negros, “primitivismo” (Cultura) e “negritude” (Natureza) tornaram-se intercambiáveis. Essa era a sua “verdadeira natureza”, e eles não podiam escapar dela. Assim como acontecia frequentemente na representação das mulheres, a sua biologia *era* o seu “destino”. Os negros não eram apenas representados em termos de suas características essenciais. Eles eram *reduzidos a suas essências* (Hall, 1997 c, p. 245).

Nessa perspectiva, o estatuto infantilizado dos surdos ganha um renovado sentido pela aplicação de teorias raciais e antropológicas nas quais gênero, raça e “deficiência” aparecem intimamente relacionados.

Escritores como Maxime du Camp, um Orientalista que “*personificava o homem moderno do século dezenove*”, também publicava suas impressões e considerações sobre os surdos, sustentadas pelo conhecimento da época:

[o surdo é] mentalmente inválido... o qual nós jamais podemos curar inteiramente... Ele permanece fixo num nível inferior, que o torna apenas uma criatura intermediária; [uma pessoa] interessante, é verdade, e capaz de receber uma educação limitada, mas silenciado por um acidente patológico, em considerável escuridão... [Eles são] revelados por uma forma doentia da cabeça, por uma diminuição da testa e do queixo, orelhas proeminentes, e nervos tiques da cara que muitos não conseguem dominar; essas são algumas indicações de que a natureza animal predomina (Du Camp (1848) apud Mirzoeff, 1995, p. 170).

Mirzoeff (1995) estabelece um encontro importante entre a história das artes visuais e a história da língua de sinais na França moderna dos séculos XVIII e XIX. Ao falar dos cânones da Academia para as artes visuais, principalmente na pintura, estes indicam a observação dos surdos e seus gestos, a observação das expressões dos sentimentos que se concentram numa única atitude contraditória, conflitada, que poderia

estar presente no rosto, na expressão, em contraste com o corpo, braços e mãos. Num suporte único (a tela, a cena pintada), a pintura superaria a poesia escrita (e provavelmente lida ou recitada em voz alta para ser apreciada em público) pela síntese realizada em silêncio, numa ação concentrada no aspecto visual. Dessa síntese, a pintura ganhava um aposto de “poesia silenciosa”. No entanto, conforme explica Mirzoeff (1995), na Inglaterra do século XVIII, Sir Joshua Reynolds, fundador da Academia de Belas Artes, não compartilhava o apreço pela gestualidade e pela observação dos surdos-mudos tal como na Academia francesa. A gestualidade francesa, como imagem de evolução, cultura e refinamento, não servia à representação inglesa, que acreditava mais na virilidade de seu povo. A contenção, a sobriedade e o puritanismo inglês não autorizavam o “excesso” como representação de sua cultura.

Para Owen Wrigley (1996, p. 52)

era comum acreditar que a sociedade precisava de proteção da "infecção" causada por males sociais que a diferença física usualmente implicava. Este também foi um período de obsessão pública com as maneiras, com as vestimentas e o comportamento adequados. Por isso, os surdos eram visto como "indesejáveis" e sem "refinamentos" sociais.

O autor cita Arden Neisser (apud Wrigley, 1996) para descrever o contundente pensamento do século XIX, onde os costumes vitorianos e a ética protestante determinaram um profundo antagonismo anglo-saxão frente a todas as manifestações que não se aproximassem do ideal de “ser inglês” :

O modelo para a aristocracia vitoriana era imóvel, e uma grande parte do "ensino de como falar inglês" era dirigido à eliminação dos gestos. Gesticular era algo que os italianos, judeus e franceses faziam; refletia a pobreza de suas culturas e a imaturidade de suas personalidades. A língua dos sinais tornou-se um código de palavras com forte tonalidade racial. Era vista como um sistema estrangeiro, ainda por cima como a invenção de um padre francês medieval (Wrigley, 1996, p. 52).

Diz Mirzoeff (1995) que, ao contrário da França, não surgiram (ou não se tornaram conhecidos), nesse período, tantos artistas surdos ingleses... Difícil acreditar na inexistência de artistas surdos ingleses; porém, as oportunidades de “tornar-se visível” estão sob o controle e as regras de uma comunidade – escolar, muitas vezes –

que impõe a sua “normalidade” como ideal de educação e civilização. Novamente, a invisibilidade resulta do governo, do controle e silenciamento de tudo que se evidencia “fora do padrão”. Nesse âmbito, ocultar-se poderia ser uma estratégia de “sobrevivência” em tempos adversos – não aparecer para não perecer!

4.3 Pedagogia

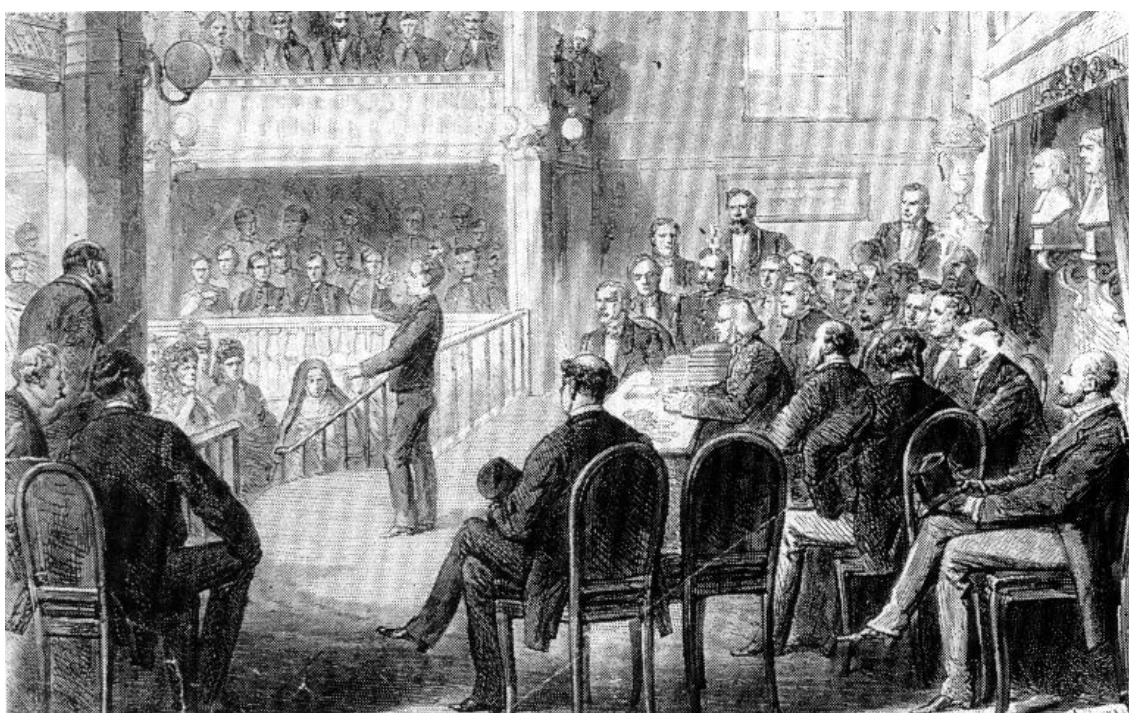


Fig. 19 - Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, c. 1874. (Fischer e Lane, 1993, p. 213)

Três anos após a premiação de Paul Choppin (1880) realiza-se o Congresso de Milão, em 1880, tornando-se um marco na história da política institucional de erradicação da língua de sinais e do afastamento dos profissionais surdos do meio escolar. Nesse evento internacional, onde reuniram-se profissionais dedicados à educação de surdos, a maior delegação dos congressistas é a italiana. Os outros são franceses, ingleses, suecos, suíços, alemães e americanos. De acordo com o relato histórico apresentado na Revista da Federação Nacional de Educação e Integração dos

Surdos - FENEIS (1999), entre todos os congressistas presentes em Milão, apenas um era surdo (!) – Claudius Forestier.

Com exceção de Edward Gallaudet¹⁰, delegado norte-americano, o Congresso celebra a vitória do Oralismo¹¹ sobre a inferioridade da língua de sinais. As manifestações em favor da supremacia da língua oral, em favor da pureza natural da palavra falada, traduzem um espírito da época marcado pela racionalidade em oposição à emoção, como se evidencia na fala de alguns congressistas citados por Grémion (1991):

Em todas instituições onde se deseja sincera e eficazmente introduzir o verdadeiro método da palavra, devemos inicialmente, separando os iniciantes dos outros alunos, e por todos os meios possíveis, desenraizar a erva daninha da língua de sinais. A linguagem mímica exalta os sentidos e provoca, demasiadamente, a fantasia e a imaginação (delegado italiano) (Grémion, 1991, p. 192).

É curioso observar que “a fantasia e a imaginação” fossem desprezadas dentro do processo educacional. Essas capacidades, dentro de outra perspectiva, fazem parte do processo fundamental de construção da linguagem e do conhecimento do mundo:

Pensemos na imaginação e em como a ciência moderna modificou completamente seu estatuto. Para nós, a imaginação está do lado do subjetivo. Vem daí a sua associação a termos como irrealidade, ficção, delírio, fantasia, alucinação, sonho, etc. Daí também resulta que tenha perdido todo o valor cognitivo e esteja enclausurada nesse âmbito informe do psicológico. Para os antigos, pelo contrário, a imaginação era o meio essencial do conhecimento. (...) A imaginação era a faculdade mediadora entre o sensível e o inteligível, entre a forma e o intelecto, entre o objetivo e o subjetivo, entre o corporal e o

¹⁰ Edward Minor Gallaudet, aos vinte anos, em 1857, é indicado para dirigir a *Columbia Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb and the Blind*, denominada posteriormente Gallaudet College, tornando-se a primeira escola superior para surdos com suporte do governo federal norte-americano (Sacks, 1989, p. 137).

¹¹ Um dos debates centrais que se prolonga, por séculos, na educação de surdos, é uma oposição filosófica reduzida a metodologias pedagógicas e técnicas de ensino no dia-a-dia da escola: a exclusividade da fala *versus* o uso da língua de sinais como primeira língua. Nessa oposição, o *Oralismo* representa, filosoficamente, a idéia de superioridade da fala sobre todas as outras linguagens, enfatizando, como metodologia, o treinamento oral, a reabilitação e amplificação da audição, rejeitando o uso da língua de sinais. Por outro lado, a língua de sinais tornou-se uma representação da luta política por identidade e direitos de cidadania, num espaço de discussão sobre alteridade e diferença. Sustentando esse debate polarizado, há discursos que se perpetuam através das práticas escolares sem que os sujeitos centrais dessa discussão – os surdos – ganhem seu espaço de “escuta”.

incorporal, entre o exterior e o interior. (...) A imaginação está ligada à capacidade produtiva da linguagem: recorde-se que fictio deriva de facere, o que ficcionamos é algo fabricado e, por sua vez, algo ativo. A imaginação, assim como a linguagem, produz realidade, a incrementa e a transforma (Larrosa, 1996, p. 135).

A partir da citação de Jorge Larrosa (1996), embora não fale diretamente ao universo da surdez, podemos perceber que a recusa aos gestos e à língua de sinais impedia (e impede) uma possibilidade de transformação da realidade a partir de uma linguagem própria dos surdos.

Na declaração seguinte, um congressista italiano questiona a capacidade de abstração dos sujeitos surdos, permanecendo a marca da religiosidade que solicita uma representação “controlada” no lugar da exaltação corporal que era atribuída aos alunos surdos, sobretudo no atos de confissão :

A palavra, sem exaltar os sentidos, sem fomentar a paixão como o faz a linguagem fantástica dos signos, eleva o espírito muito mais naturalmente, com calma, prudência e verdade, e afasta o perigo de exagerar o sentimento daquilo que se diz, e de despertar no espírito sentimentos nefastos... Eu desafio a definir, por signos, Deus, os anjos, a alma, a fé, a esperança, a caridade, a justiça, a verdade e tudo que na religião refere-se aos seres ou às idéias dessa natureza. A palavra viva, oral mais que a escrita, é o único signo mental que pode indicar as coisas espirituais e abstratas, sem lhes dar uma figura, sem lhes materializar. De natureza divina ela mesma, ela é o meio mais conveniente para falar das coisas divinas e das coisas racionais (Grémion, 1991, p. 193-194).

Durante todo o Congresso, os educadores oralistas apresentavam aos delegados alguns “surdos que falavam”. Como num anfiteatro de medicina, o “doente” era apresentado, auscultado, interrogado como se fosse um “objeto de ciência”. Essa forma de exibição era repudiada por alguns delegados, denunciando uma manipulação da representação para convencimento da grande platéia:

Estava claro que houvera uma preparação minuciosa, com vários ensaios e uma *mise-en-scène* a fim de produzir o efeito mais impressionante. Havia, aparentemente, uma ausência planejada de informações precisas e particularmente cruciais sobre os casos apresentados. Meus vizinhos, italianos e educadores da palavra, me informaram que os melhores alunos não eram surdos de nascença e, provavelmente, haviam adquirido a linguagem antes de entrarem nas instituições de ensino (delegado norte-americano) (Grémion, 1991, p. 193-194).

Um outro observador enfatiza que, freqüentemente, os surdos apresentados e questionados começavam a responder antes mesmo que o examinador houvesse terminado a pergunta! O método não era novo. O professor Roche Bébian¹² já havia mencionado, na França, que os oralistas tinham uma tendência enganosa em suas apresentações de surdos:

Em todas sessões públicas aparece um certo número de estudantes que vem gritar, perante a assembléia, alguns sons selvagens, roucos ou agudos, adornados com o nome de palavra, e que o mestre é obrigado a traduzir em linguagem humana para torná-los inteligíveis ao auditório. Em seguida, aparecem três ou quatro alunos que se exprimem razoavelmente.(...) Quanto aos outros surdos falantes, é preciso dizer, para vergonha da Instituição que se vangloria, que ela não tem nada a reivindicar dessa parte de sua educação. Um deles, Kandraon, ouvia até os sete anos de idade e jamais cessou de falar. Um outro, Dubois, perdeu a audição com seis anos de idade, mas conservou o uso da palavra e seu pai continuou a exercitar-lhe a fala. Benjamin de Cambrai falava muito bem quando chegou à Instituição. Por fim, o jovem Parrot, com onze anos, perdeu a audição com dezoito meses, e fala quase tão bem como se ouvisse. E os mestre não se envergonham de apresentar ao público esse alunos como prova dos bons resultados da palavra, produzidos na Instituição Real...(Grémion, 1991, p. 194).

Ao término do Congresso de Milão, com adoção do Oralismo como forma “ideal” de educação nas instituições escolares, as primeiras medidas educativas são violentas: para evitar a sinalização, os alunos surdos devem sentar sobre suas mãos, são retiradas as pequenas janelas das portas das salas de aula para assegurar que os alunos não se comuniquem através de sinais, e os professores e auxiliares surdos devem deixar as escolas e os institutos.

¹² Roch-Ambroise Auguste Bébian, nascido em 1789 em Guadalupe, ocupou o posto de diretor pedagógico do Instituto Real de Surdos Mudos, em Paris, por dois anos. Aprendeu a Língua Francesa de Sinais (LFS) com Laurent Clerc. Entre 1810 e 1817, Bébian começou uma série de estudos lingüísticos sobre a LFS e, vivendo próximo dos estudantes surdos, observou a opressão lingüística e cultural das pessoas surdas por parte de ouvintes que não desejavam abandonar posições privilegiadas, negando o direito dos surdos às decisões sobre sua própria educação. Foi demitido pelo abade Sicard, após uma briga com outro professor do Instituto, e jamais obteve outra posição oficial nessa instituição escolar, apesar de sua reconhecida competência como pedagogo (Lane, 1993, p. 135-6).

Esse “genocídio cultural” (Grémion, 1991) necessitava de uma assinatura para legitimar seu pressuposto científico. É Monsieur Regnart, o inspetor geral dos serviços administrativos do ministério do Interior da França, quem vai dar uma justificativa biológica para o projeto de erradicação da língua de sinais e de seus remanescentes culturais na educação:

Todo mundo sabe que os surdos-mudos são seres inferiores sob todos os aspectos: só os profissionais da filantropia declaram que eles são homens como os outros... Pois o surdo, semelhante ao *homo alalus*, o homem sem palavra dos tempos pré-históricos, mais para trás ainda já que ele não escuta, passa entre seus semelhantes, para ele parecidos com sombras, sem escutá-los, sem compreendê-los: tudo que é humano lhe permanece estranho. Eu não vou me deter, neste momento, nas condições determinantes da surdo-mudez, lesões do cérebro, do ouvido interno, etc., hereditárias entre os nascidos surdos, adquiridas entre outros (por causa de meningite, da febre tifóide, de convulsões, etc.). Nesses últimos casos, deve haver uma pré-disposição especial: a hereditariedade, disso não há dúvida, domina e dirige toda biologia. Não se trata de estabelecer uma comparação entre os criminosos e os surdos-mudos, mas, com efeito, em todos os casos dessa ordem, a degenerescência hereditária é o fator dominante (Grémion, 1991, p. 197).

Assim, as classificações do sujeito surdo através das ciências biológicas e antropológicas do século XVIII ganham nova força, definindo a língua de sinais como uma forma de sobrevivência atávica da era primitiva do homem e fazendo com que as resoluções do Congresso de Milão parecessem razoáveis e progressistas. Numa era que se pretendia evolucionista, os governos desejavam paz social pela marginalização e exclusão das “anormalidades” (Mirzoeff, 1995).

Ao final do século XIX, as instituições que autorizavam o uso da língua de sinais e das formas de expressão centradas na visibilidade do corpo (as narrativas sinalizadas, as dramatizações, as artes escultóricas) passam a proibir as manifestações que valorizavam a gestualidade. Para tanto, era necessário ir retirando de circulação a língua de sinais e seus textos centrados na produção cultural, além do convívio com tutores e professores surdos adultos. No espaço do currículo onde havia uma aproximação com a cultura visual dos surdos, colocam-se disciplinas de ginástica e cuidados com higiene e alimentação orientadas por ouvintes. Os administradores da instituição parisiense (INJS) instalam banheiras e duchas e criam um local público para os banhos, tornando-se uma das primeiras escolas francesas a ter uma piscina. Essa utilização da água

aproxima-se dos ritos de regeneração e renascimento: a água dissolve as impurezas, reduz as deformações e as enfermidades e permite um retorno ao estado natural, *l'état de nature* (Séguillon, 1994).

Para estabelecer uma nova pedagogia e promover a educação das novas gerações de pessoas surdas, criaram-se sistemas reabilitadores altamente refinados na regulação e controle do corpo. Além da repressão à língua de sinais, demitiram-se os professores surdos e, com eles, um “modelo” de surdo adulto. No seu lugar, evoluem as técnicas de reabilitação e treinamento do indivíduo deficiente através de práticas e aparelhos ortopédicos: os exercícios respiratórios, a leitura labial, a articulação dos fonemas, a sensibilização e estimulação dos nervos auditivos, as audiometrias, as próteses, etc.

Dessa forma, o controle sobre os estudantes surdos, o conhecimento e as disposições sobre a sua educação – clínicas, consultórios, escolas, institutos, centros profissionalizantes – passam para o domínio dos cientistas médicos e sociais. E, juntamente com as psicologias e as pedagogias especiais, se destinam a cumprir com o papel das ciências humanas junto às propostas de uma educação moderna.

O movimento dos ouvintes que trabalham com a educação de surdos situados na corrente oralista, marcada pela ciência médica e pela reabilitação, não pode ser considerado como um “poder” ignorante ou intencionalmente negativo, sendo capaz de articular-se com o suporte governamental e intelectual. Por volta de 1900, o Oralismo, que era *uma* das possíveis escolas existentes no século XVIII, havia se transformado na *única* forma aceitável de educação de surdos - o único método a ser utilizado. Para uma recuperação da inferioridade e da descapacitação, a ciência bio-médica engaja-se a fim de aprofundar os conhecimentos sobre o corpo e reabilitar a condição de ouvinte (capaz de ser educado e, assim, tornar-se “humano”), superando, cientificamente, a surdez. A educação volta-se para uma pedagogia reabilitadora: as tentativas de educar as pessoas surdas investem no exercício da palavra falada e no controle das mãos e braços. No treinamento e controle do corpo, busca-se repetidamente os sucessos de aprendizagem pelo disciplinamento, assim como a observação dos sintomas físicos da doença que se mostravam, segundo o discurso clínico, no comportamento exacerbado, nas excitações nervosas e nas atitudes agressivas. Em função dessa “corporeidade” da doença, era

necessário estar próximo, vendo e tocando o corpo do aluno surdo. Um exame sistemático permitiria uma análise detalhada do funcionamento dos aparelhos - respiratório, fonador, articulador - e o controle dos impulsos que levariam à sinalização ou às excitações corporais.

4.4 Medicina

Os surdos acreditam que são iguais a nós em todos os aspectos. Nós devemos ser generosos e não destruir tal ilusão. Mas, apesar do que eles acreditam, a surdez é uma doença e nós precisamos curá-la, quer a pessoa enferma sinta-se prejudicada ou não (Prosper Menière, médico oftalmologista francês, 1853)



Fig. 20 - "Exame médico". Iluminura Medieval. (Fischer e Lane, 1993, p. 382)

Na imagem acima, encontrada num tratado médico do século XIV, um doutor está sentado e observa o canal auditivo de um jovem. O doutor mantém a cabeça do paciente na posição adequada, segurando o seu queixo, enquanto a outra mão examina o ouvido externo. É uma observação a olho nu. A mão esquerda do paciente está aberta e aparece, pela perspectiva da imagem, em oposição ao movimento do seu corpo, que se

curva para trás. Pode ser um gesto de afastamento, de temor, embora o corpo observado esteja seguro pelo doutor e submetido ao seu exame. O paciente não pode acompanhar o exame com seus olhos: ele deve acreditar no conhecimento do outro e no seu diagnóstico.

Até a metade do século XIX, as investigações médicas sobre o ouvido e a audição eram procedimentos empíricos na busca da cura para os órgãos debilitados. Os relatos de Grémion (1991) indicam que, a partir da Renascença italiana, surge uma descrição anatômica do ouvido. Na França, diz o autor,

no reinado de Luis XVI, três terapeutas tornaram-se célebres: Dr. Riolan, que faz uma incisão no tímpano para evacuar os líquidos purulentos; Marcus Banzer que, no caso de uma perfuração do tímpano, substitui o órgão por um implante de bexiga de porco; Valsalva, que revela o papel da trompa de Eustáquio (Grémion, 1991, p. 190).

Nas primeiras décadas do século XIX, o corpo da pessoa surda – seu instrumento privilegiado de comunicação – é progressivamente constrangido por uma organização estrita da Instituição escolar, onde a utilização do tempo e do espaço são pensadas com particularidades do controle e da disciplina física e moral. Ao longo desse século, a busca de salubridade e de limpeza fará parte do currículo escolar, assim como a supervisão do regime alimentar. A alimentação, considerada fundamental para o tratamento das doenças e para o desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes, é objeto de estudo periódico. O mesmo ocorre com a educação da fala, apresentada como um elemento de higiene para o estudante surdo-mudo. Em 1818, a ginástica é introduzida no INJS e o currículo passa a incorporar o treinamento físico para fortificar os corpos, prevenir a tuberculose, regular a formação moral e reprimir os desvios sexuais. A ginástica faz uso do canto, preparando a educação da voz e da fala. A partir de 1827, a instituição para surdos deveria promover atividades de ginástica e introduzir conhecimentos especiais sobre saúde e desenvolvimento físico e moral para alunos e alunas, assim como exigir o aprendizado da fala.

A medicina otológica, como procedimento regular na escola para surdos franceses, inicia com Dr. Jean-Marc-Gaspard Itard¹³, médico do INJS, sob a direção do Barão Joseph-Marie de Gérando. À medida que a medicina constrói as noções de doença em oposição às de normalidade e de corpo sadio, a surdez passa a ser vista como uma enfermidade a ser curada. Nessa visão, Joseph-Marie de Gérando medicaliza o Instituto (INJS) e transforma a escola numa clínica, argumentando que nesse lugar era possível “*encontrar o material necessário para compor uma escala exata dos diferentes níveis de civilização e designar, a cada um, as propriedades que o caracteriza*” (De Gérando apud Mirzoeff, 1995, p. 67).

Para administrar esse trabalho de patologizar a surdez e buscar uma cura para ela, o Dr. Itard investe em investigações dos órgãos da audição. Em seu “Tratado das enfermidades do ouvido” (1821), o Dr. Itard descreve alguns procedimentos realizados com as crianças do INJS que ficavam cobertas de bolhas, inchaços e cicatrizes em volta das orelhas:

Purgativos, aplicação de *fonticules* sobre o mastóide para provocar a transpiração na cabeça, injeções irritantes na trompa de Eustáquio, vomitivos, preparações pruriginosas e amargas, fricções secas na cabeça, vaporizações de éter no conduto auditivo externo, moxabustão, cauterizações mastoidianas, emplastos, perfuração da membrana do tímpano com uma injeção de água morna (Itard apud Karacostas, 1990, p. 143).

O Dr. Blanchet, que assume o posto de médico da instituição de Paris após o Dr. Itard, cria um novo método de reeducação do ouvido através de uma emissão de sons em crescente intensidade e por uma excitação dos “nervos da sensibilidade geral”. Blanchet expôs suas pesquisas no “Tratado filosófico e médico da surdo-mudez” (1853), provocando polêmica pela extravagância de procedimentos tais como a abertura do crânio e colocação de um perfurador e cortes de bisturi no ouvido médio. Trata-se de certificar-se que a medicina é capaz de “fazer o surdo escutar”, de “fazê-lo falar” e, portanto, de “curá-lo”.

¹³ Dr. Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838): médico do INJS, de Paris. Em 1832 é indicado para supervisionar as atividades de ginástica e introduzir conhecimentos especiais sobre saúde e desenvolvimento físico e moral para as jovens alunas surdas - procedimento que já existia para os alunos.

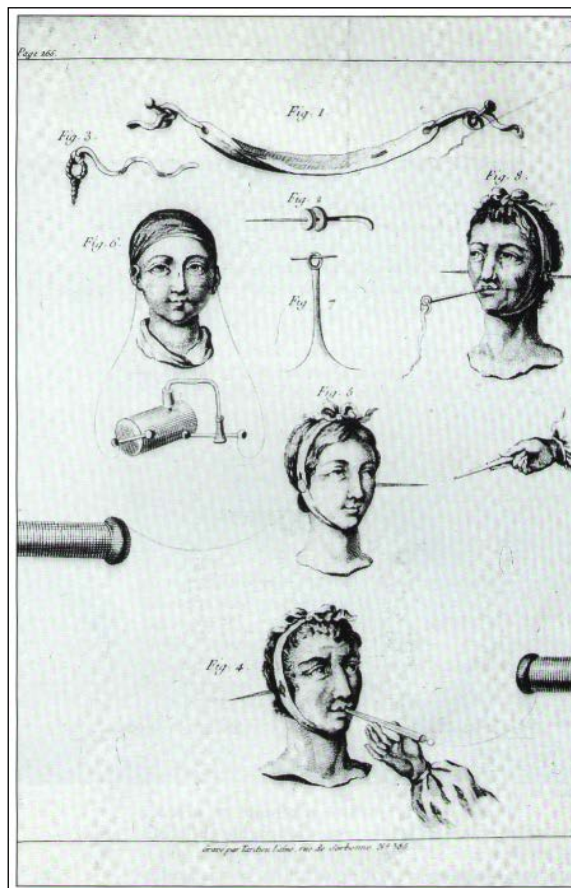


Fig. 21: Tratamento com eletricidade, século XVIII, França.
(Fischer e Lane, 1993, p. 497)

As enfermidades do ouvido, podem curar-se na maioria das vezes por meio da eletricidade, porque sendo motivadas pela falta de atividade do nervo auditivo, ou pela falta de movimento de suas membranas, ou pela falta de circulação em seus músculos, etc., em nada podemos duvidar que pondo-se em atividade por uma comoção mais ou menos violenta de tal nervo, membranas e músculos, ainda que por uma ação quase momentânea, possam recuperar sua sensibilidade, elasticidade e atividade, contribuindo assim para aperfeiçoar em grande maneira o ensino de surdos-mudos; posto que o ouvido recuperaria suas funções, no caso que o surdo não tivesse nenhuma de suas partes obstruídas nem desorganizadas, e o ensino seria igualmente menos artificial: pois aprenderia por meio do ouvido, como todo ouvinte, o que em caso contrário teria de aprender por meio da visão e do tato. Ainda, examinando vários surdos-mudos, encontra-se grande dificuldade em comunicar-lhes a palavra pela grande contração de seus lábios, cujos nervos sensitivos e principalmente motores estão quase paralisados, o qual seguramente não reconhece outra causa que a falta de exercício pelo pouco uso que se faz deles. O que devemos buscar, por conseguinte, para encaminhar os lábios a exercerem suas funções é algo que os excite, e seguramente, não encontraremos um reativo melhor que a eletricidade (Robles, 1889, p. 65).

A medicalização, que encontra nas escolas para surdos um espaço ideal para investigação e aplicação de práticas corretivas, não se apresenta de modo evidente como uma relação entre médico e paciente explicitada no espaço clínico. A questão fundamental, como afirma Skliar (1998b, p.19), é que

existe uma medicalização orientada diretamente aos sujeitos “deficientes”, mas também há uma medicalização das ciências humanas no sentido de medicalizar a teorização, educação e escolarização desses sujeitos. (...) Quanto mais se patologiza um sujeito, mais pode ser praticada a medicalização.

Essa perspectiva aponta diretamente para as representações dos alunos surdos constituídos no espaço da “deficiência” pelo discurso do educador ouvinte, para que possam estar no centro das práticas cientificamente autorizadas. Essas práticas se direcionam para uma cura, uma reabilitação da deficiência naturalizada pelo discurso médico. Dentro desse movimento histórico, onde o discurso da medicalização leva a uma transformação sistemática das estratégias pedagógicas, fazendo com que os professores atuem como reeducadores da fala, as escolas ganham uma nova arquitetura – a proximidade entre professor e aluno, o contato/toque direto nos órgãos fonatórios, a limitação do número de estudantes para um atendimento específico de leitura labial e oralização – e o corpo está “capturado” para tornar visível os procedimentos de reabilitação.

4.5 O exame e o controle do corpo

Em algumas imagens selecionadas, o contato físico é evidente e seus sentidos são múltiplos para além do tato: as salas de aula são destinadas ao treinamento da fala, o mestre literalmente agarra o pupilo e vão requintando-se os instrumentos. As mãos, que estavam diretamente em contato com o corpo do aluno, vão distanciando-se, passam por tubos, fones e microfones, podendo chegar aos sinais, novamente conduzidos por um fio invisível que “marioneta” uma canção, como nos corais. Os gestos e as atitudes sugeridos pelas imagens vão refinando-se e chegam, nos dias de hoje, através de uma teia invisível que se forma entre os acenos da professora sentada na platéia e a movimentação dos alunos-artistas no palco, como foi descrito na “Cena Um” (página 26). Há mais do que uma simples coreografia: a condução é evidente e as formas de exposição estão sob o controle do professor ouvinte.

Na foto lê-se a seguinte inscrição: “*Sr. Laveau e seus estimados surdos-mudos, 1864*”. A legenda indica uma afeição: a estima, o “querer bem”, um sentido de dedicação. O clérigo/mestre está em contato com a cabeça de seus pupilos, cujos olhares não demonstram satisfação. Ao contrário, o semblante do jovem à esquerda do Sr. Laveau sugere desconfiança, pelo viés do olhar e pelo fechamento dos lábios. A imagem dos jovens não sugere um “estar à vontade”. Eles parecem estar ajoelhados e as mãos estão unidas, como numa atitude de oração. A figura central que domina a cena, “sustentada” pela composição dos braços que se prolongam no contato com a cabeça dos jovens, traduz um poder de controle sobre os corpos e sugere, pela localização das mãos do clérigo, uma idéia de paternidade, bênção, proteção. A legenda também nomeia o mestre por seu nome de família – Sr. Laveau; os jovens são nomeados por uma generalização – surdos-mudos.

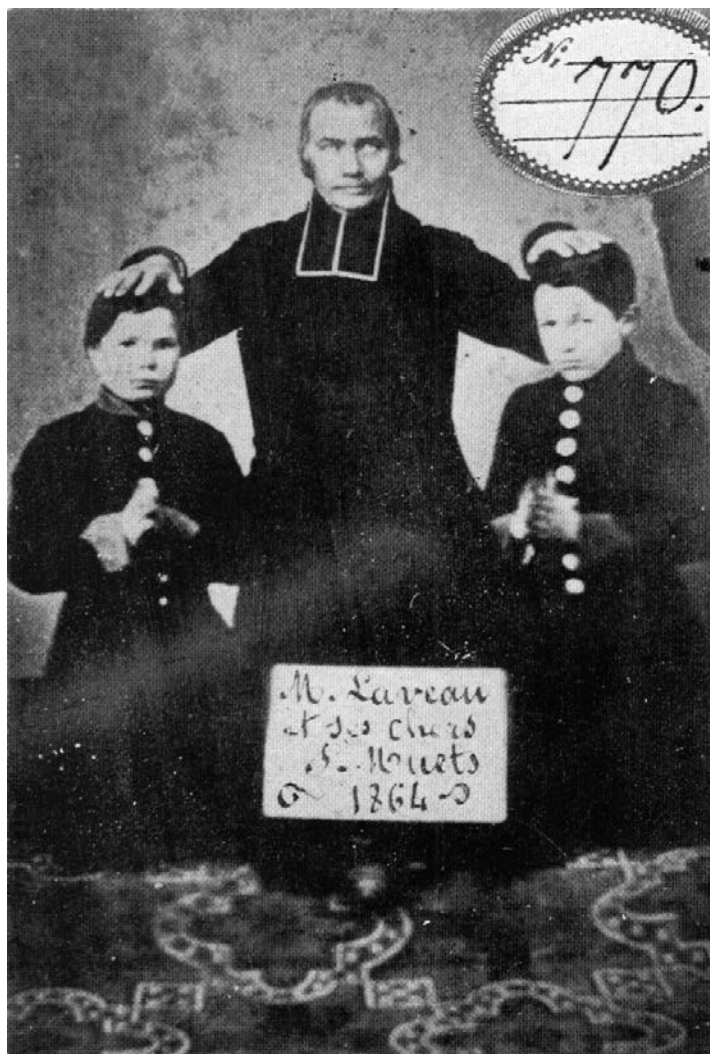


Fig. 22: “Sr. Laveau e seus estimados surdos-mudos”, 1864. (Fischer e Lane, 1993, p. 375)



Fig. 23 - Procedimento clínico: o exame da garganta.

(Fischer e Lane, 1993, p. 329)

Ao centro da imagem, vemos uma mulher realizando um procedimento clínico: ela coloca uma espátula (ou objeto semelhante) na cavidade bucal de um menino. A criança está sentada numa cadeira e seu corpo se inclina dramaticamente numa diagonal, tendo o pescoço apoiado num suporte sustentado pelo corpo da mulher. A imagem sugere um “certo desconforto” para a criança com a introdução de um aparelho no interior da sua boca. Como a fonte bibliográfica não traz legenda junto à foto, torna-se difícil identificar, com precisão, a função desempenhada pela figura feminina. Porém, em contraponto às demais imagens, a mulher aparece num espaço profissional onde a representação masculina era dominante até as primeiras décadas do século XIX. Para Strober e Tyack (apud Baynton, 1996), no contexto das escolas norte-americanas para

surdos, a partir de 1860, valores econômicos e culturais determinaram a mudança de um universo masculino para um universo feminino. Após a introdução do oralismo “puro”, em 1880, como o único método para educar surdos, as turmas de alunos tornaram-se menores, pela necessidade de estarem próximos dos professores, atentos à articulação da boca e tocando os órgãos utilizados na fonação. Como descreve Baynton (1996) enquanto um professor pode dirigir-se a um grande número de alunos através da língua de sinais, numa aula conduzida oralmente, os estudantes necessitam sentar próximos para poderem ler os lábios. Nessa alteração da “arquitetura” escolar, reduziu-se o número de alunos por professor, necessitando-se mais professores para atender toda comunidade de alunos.

Devido ao rápido crescimento do número de escolas e da quantidade de alunos inscritos, nesse período há um rebaixamento dos salários pela necessidade de contratação de um número maior de profissionais e pela possibilidade de contratar jovens professoras pela metade do salário dos professores homens. No entanto, para os autores, o argumento da “economia” não é suficiente sem mencionar a “naturalização” dos atributos vistos como femininos, que tornavam as mulheres “ideais” para a função pedagógica: paciência, docilidade, capacidade para o auto-sacrifício e o benefício de um exercício prévio para a maternidade.



Fig. 24 - "Eu e a minha turma de articulação".

Johannes Vatter (1842-1916), professor do método oral puro. (Fischer e Lane, 1993, p. 376)

A foto nos mostra um professor sentado diante de seis meninos, todos de costas para o espectador. A formação é semi-circular: os alunos olham para o mestre que fala e aponta para um quadro com imagens de árvore, folhas, sementes, etc. As crianças têm os braços ao longo do corpo e o centro da atenção está na boca do professor que articula a palavra referente ao desenho apontado por ele. "Eu" tem rosto, está no centro da atenção dos alunos, é o modelo, é o professor. A articulação é a forma de aprender o conteúdo que está representado de forma gráfica, como suporte, como referência. Os demais sujeitos presentes no evento são significados pela "turma de articulação", onde não há rostos nem nomes, mas a generalização e os procedimentos: articular, imitar, reproduzir o som como forma de aprender, como forma de educar-se.



Fig. 25 - Instituto para Surdos-Mudos de Groningen, Holanda, 1909. (Fischer e Lane, 1993, p. 330)

A imagem nos mostra uma sala de aula, com um quadro de giz ao fundo, quatro meninas uniformizadas no lado direito da foto, e três meninos uniformizados no lado esquerdo. Ao centro está o professor sentado, com um dos meninos próximo a si, entre suas pernas. O aluno tem o braço direito estendido e sua mão toca a garganta do professor. O pulso do menino é agarrado pela mão do professor. O professor e o aluno estão frente à frente e eles parecem olhar-se atentamente. As demais crianças estão perfiladas, com os braços ao longo do corpo, sem que se perceba qualquer indício do movimento ou sinalização, certamente proibida nessas circunstâncias.



Fig. 26 - "Ensino da palavra", INJS, Paris, 1901. (Séguillon, 1994, p. 63)

A imagem acima mostra um professor tocando o aluno com a mão esquerda, a mão direita está posicionada no peito do menino. O corpo do professor, em evidente posição de vantagem em relação ao tamanho do menino, está inclinado à frente, com as pernas abertas. Nessa posição, o rosto do professor está próximo do rosto do aluno e se

vê a articulação da boca sob o bigode espesso. O menino repete o movimento com a boca aberta, e toca com sua mão direita no próprio ventre, examinando a sua respiração.

Há uma aparente estabilidade do professor pela posição das pernas bem abertas, e uma aproximação do corpo do aluno que se encontra, de certa forma, “cercado”. Parece difícil “escapar” do controle do educador e da força física, de seu conhecimento e de seu poder de dispor do corpo do outro em “benefício” da educação do jovem surdo.

Imaginemos a tarefa do mestre? Primeiro ele pega seus alunos, um a um, coloca-se de forma a mostrar bem o interior da sua boca e controlar, ao mesmo tempo, a imitação que ele exige do pequeno surdo-mudo. Aluno e professor estão frente a frente, confundem suas respirações (seus hálitos). É preciso insistir sobre esses dois detalhes desagradáveis para fazer compreender todo o heroísmo desse homem ao qual lhe acontece de receber, na cara, jatos de saliva e que, em seu zelo, introduz em sua própria boca, por vezes, os dedos da criança para lhe fazer tatear a posição exata da língua (L'illustration (1901) apud Le Pouvoir, 1989, p. 160).

O professor heróico está, assim, próximo do educador missionário. Refina-se a forma de dedicação e transitam os conceitos. Na perspectiva moderna, o professor de surdos é o “herói” dedicado a uma causa árdua que emociona a comunidade de pessoas ouvintes, por resgatar a “humanidade” oculta no silêncio do mutismo. Do outro lado da moeda, está o surdo que narra assim a sua experiência:

Nessa postura, eles sopravam seus hálitos em nossas bocas, fortemente abertas, e prendiam as nossas línguas com seus dedos. Nós respirávamos assim, em pleno nariz, esse ar viciado, e isso com muita repugnância. (...) Nós murmurávamos contra esses odores nauseabundos. (...) Dizíamos, entre nós, sem que eles percebessem: “horror, cheira a tabaco, alho, vinho, álcool, gás, queijo, etc.. Eles cheiram mal, muito mal, cheiram mais que um leproso, eles fedem, devem estar podres; eles nos aprisionam, eles nos asfixiam... (Limousin (1886) apud Le Pouvoir, 1989, p. 160).



Fig. 27 - Instituto para Surdos-Mudos de Groningen, Holanda. (Fischer e Lane, 1993, p. 330)

Na foto acima aparece, ao fundo, um quadro de giz com desenhos e os nomes das “coisas” desenhadas. Pode-se ver e ler, claramente, uma lua e uma vaca. Percebe-se parte de um prato e parte de alguns escritos ilegíveis, atrás do professor. No centro da imagem está um menino, de óculos, diante do professor. O braço esquerdo do menino está estendido até a garganta do professor que agarra a mão esquerda do aluno, tocando sua própria garganta e pressionando a mão do aluno para que perceba alguma vibração. Os lábios do professor indicam um movimento, uma articulação, que está sendo repetida pelo aluno. A mão esquerda do professor agarra o pescoço do aluno e, pela sua dimensão em relação ao corpo do menino, parece cobrir parte do ombro, chegando ao centro das costas, na altura dos omoplatas. Há uma evidente desproporção entre os dois corpos que se encontram frente à frente. A mão do professor, agarrando o pescoço do aluno, dá a impressão de um garrote do qual seria difícil escapar antes da tarefa cumprida. O contato evidencia uma disparidade de forças e uma submissão do corpo ao exercício da articulação e produção sonora, segundo o modelo do mestre.



Fig. 28 - "Lição de fala" (Baynton, 1996)

Quando seus hálitos eram muito fortes, rejeitávamos jogando nossas cabeças para trás, tentando ler seus lábios de longe; (...) fazíamos de conta que tossíamos e cuspiamos para trás. Simulando dores de cabeça, de garganta e dos dentes, indigestões e diarréias, nós pedíamos e obtínhamos a permissão de ir para a enfermaria (...). Encontrávamos ainda outras forma de escapar para evitar, tanto quanto possível, esses odores pútridos (Limousin (1886) apud Le pouvoir, 1989, p. 160).

A visita do presidente francês, Félix Faure, à escola de surdos de Paris, em 1897, registrada na gravura seguinte, reúne a visibilidade do tato e o sentido desse gesto na demonstração pública, perante a autoridade oficial. Em torno da sala vemos um grupo de senhores e, ao longo dos bancos escolares, alunos surdos sinalizando entre si. Os senhores parecem estar atentos à demonstração que acontece no meio sala. O presidente Faure está próximo do professor e do aluno surdo. No centro da cena está o mestre, sentado, segurando as mãos do aluno surdo e conduzindo-as, uma para a sua própria garganta e a outra para a garganta do menino. Os outros alunos, ainda que comentem o que se passa em língua de sinais, não estão com o foco dos seus olhares na cena central. Os interesses estão postos: há uma demonstração, no centro da imagem, para onde se volta a atenção dos adultos ouvintes, onde a articulação da fala, a fonação e o procedimento pedagógico estão sendo exibidos. Simultaneamente, diante do público assistente, estão os "usuários" da língua de sinais, dialogando sem a necessidade de

algum intermediário para os atos da comunicação. No entanto, o centro de interesse está na prática legitimada cientificamente, diante das autoridades competentes (o presidente, a delegação que o cerca, os doutores e professores), deslocando a manifestação dos alunos surdos para um espaço secundário.



Fig. 29 - Visita do Presidente francês Félix Faure ao INJS, Paris, 1897 (Mirzoeff, 1995, p. 211)

É claro que não podemos atribuir a essa imagem uma “revelação única da verdade” desse momento histórico, porque aí estão implicadas a intenção do artista, as intenções institucionais em registrar de uma ou de outra forma a visita do presidente Faure, os julgamentos dos críticos de arte que se manifestavam contrários à representação plástica do sintoma da deficiência – os gestos, os sinais. Porém, a permanência dessa e de outras obras nos ambientes educacionais ou nos salões de arte, assim como a sua reprodução em bibliografia, faz circular uma representação historicamente localizada. Dois anos antes, em 1895, o presidente Faure visitou a

Instituição Nacional de Surdas Mudas de Bordeaux. Uma crônica de Gaston Stiegler (apud Le Pouvoir, 1989, p. 106), fala da emoção do presidente diante do esforço demonstrado pelas alunas para pronunciar algumas frases com um som “*rouco, hesitante e sem nuance*”. Um trecho do artigo diz o seguinte:

Imaginem trezentas meninas com vestidos pretos e golas azul marinho, organizadas nos dois lados de uma vasta sala com uma passagem ao meio e um estrado ao fundo. Nada é mais desolador que o silêncio absoluto dessas jovens bocas e o semi-silêncio de seus olhos ternos, reflexos de uma inteligência não completamente desenvolvida. Eu não sei se a visão desses seres elementares, desses meio-humanos, não é mais entristecedora do que a idéia da morte (“L’Echo de Paris”, 7.06.1895).



Fig. 30 - Alunos do INJS, Paris, c.1895 (Mirzoeff, 1995, p. 196)

5 Brasil, século XIX: a influência européia na “invenção dos surdos”

Na Europa do século XIX, o modelo da educação de surdos, exerceu grande influência na educação de surdos nas Américas: Laurent Clerc (1785-1869), ex-aluno do Instituto parisiense, vai para os Estados Unidos a fim de introduzir o método francês e fundar a primeira escola pública norte-americana, em 1817, a convite do reverendo Thomas Gallaudet. Na Argentina, o Instituto Nacional para Surdos segue a tendência oralista da escola italiana, sob a direção do cônego Serafino Balestra que chega a Buenos Aires em 1885.

No Brasil, a corrente francesa marca a educação de surdos a partir da segunda metade do século XIX: o professor francês Ernest Huet, surdo congênito, ex-aluno do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, chega ao Rio de Janeiro, em 1855, para fundar o Instituto Imperial para Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Huet obteve apoio do Reitor do Imperial Colégio Pedro II e conseguiu, para o funcionamento provisório do Instituto, uma sala no centro do Rio de Janeiro, abrindo vagas para 10 alunos surdos (ESPAÇO, 1990).

Soares (1999) afirma que, sendo o INES a única instituição federal de educação de surdos e onde se criou o primeiro curso de formação de professores de surdos no Brasil, na década de 50, é relevante investigar como o Oralismo se impõe metodologicamente, determinando práticas educacionais que se diferenciam do modelo original importado da França, onde se associava a língua de sinais com a fala e a escrita. O confronto entre propostas educacionais não é, neste trabalho, o meu centro de interesse. No entanto, como busco ver as formas de exposição do sujeito surdo – procedimentos discursivos – através de práticas educacionais, é significativo localizar como se institui o privilégio da fala e do som na história da educação de surdos no Brasil.

A primeira escola brasileira para surdos “nasce” num momento histórico em que os discursos da antropologia, da medicina, da biologia dominam o campo científico e

marcam os procedimentos pedagógicos que viriam a consolidar-se em favor do Oralismo Puro, na década de 1880. Junto com o caráter científico, a idéia da filantropia está presente na formação da instituição escolar, como destaca o *Regulamento Interno do Instituto dos Surdos Mudos*: “a inspeção superior do Instituto he (sic) confiada à Comissão composta das pessoas caridosas, que promoverão o seu estabelecimento, e assignarão seu Programa (Soares, 1999, p. 54).

Desde a sua fundação, o INES procurava adequar-se à metodologia e ao conteúdo de ensino que vigoravam em institutos europeus, adaptando o currículo para “as modificações que a localidade, a ocasião, a intelligencia, o temperamento, a indole, a idade e os habitos do alumno exigem” (Leite (1877) apud Soares, 1999, p. 55). O programa de disciplinas e oficinas profissionais incluía língua portuguesa, aritmética, geografia, história do Brasil, escrituração mercantil, linguagem articulada, leitura labial e doutrina cristã, oficina de sapateiro, encadernação e desenho. Nesse programa, já se delineava a preocupação com o ensino especial, observando-se uma proposta oralista implícita nas disciplinas de Linguagem Articulada e Leitura dos Lábios. No entanto, a aplicação de uma metodologia centrada na fala dependia das “aptidões” de alguns alunos, que passariam por um período preparatório para habilitar os órgãos respiratórios (inspiração, expiração, sopro) e os órgãos das palavras (movimento da língua e dos lábios). Nesses procedimentos pedagógicos fica implícito que a fala era pré-requisito para o ensino e muitos alunos, por se mostrarem “descapitados”, necessitavam um método *combinado*, onde a língua de sinais e o alfabeto manual cumpriam importante papel. Segundo relatório de A.J. de Moura e Silva (Moura e Silva (1896) apud Soares, 1999, p. 41), professor do INES, após estágio de seis meses no Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris, o método oral puro não poderia ser adotado de maneira uniforme, pois

... todos os alumnos de fraca intelligencia (...) não se prestam absolutamente ao ensino pela palavra: além de tempo e dinheiro gastos inutilmente com elles, semelhante ensino é verdadeiro martyrio para essa categoria de surdos, duplamente infelizes, e sacrificio sem nome para o pobre mestre; os surdos que ensurdeceram depois de haverem adquirido o uso da palavra, e os semi-surdos, principalmente d'entre uns e outros os que são inteligentes, articulam, em geral, satisfactoriamente, podendo ser ouvidos com prazer; a articulação dos surdos de nascença, salvo raríssimos privilegiados, é sempre penosa, difficil e desagradável (Moura (1896) apud Soares, 1999, p. 41).

As considerações do professor Moura e Silva, em 1896, assemelham-se às proposições do deputado francês Raffron, em 1794, como expus na página 56, mencionando o desperdício de dinheiro ao investir na educação de sujeitos que não alcançariam níveis satisfatórios de educação. Um século separa as duas colocações, mas os procedimentos pedagógicos que formalizam a educação dos surdos permanecem descapacitando o aluno, sobretudo ao pressupor uma inteligência dependente da oralização. A concepção da palavra oralizada, vista como manifestação da “saúde” moral e intelectual, requer, também, um controle do corpo:

A educação moral e a educação intellectual, por meio da palavra viva e animada, tornar-se-hão mais robustas e desenvolvidas. (...) Si as vibrações sonoras não lhe dão [para o surdo] idéias, a imagem da palavra articulada moldada no aparelho respectivo impressiona utilmente os órgãos visuaes. Si não ouve a propria voz, si não sente o doce encanto de escutar-se, sentirá pelo tacto as agradaveis impressões que nos lábios, na cavidade buccal e no larynge se produzem (Menezes Vieira (1884) apud Soares, 1999, p. 44).

Um dado curioso na relação entre a proposta da escola francesa e os argumentos usados na escola do Rio de Janeiro para a defesa do método oral é que, na Europa, a fala e a escrita eram vistas como possibilidades de integração social e atuação no mercado de trabalho que crescia com a industrialização. Na França, os alunos poderiam profissionalizar-se, e a escola teria meios para ganhar uma parcial autonomia na sua manutenção, criando *ateliers* de trabalhos manuais, em grande parte, direcionados para a encadernação de livros e para a linotipia. Para tanto, o conhecimento da escrita era ainda mais necessário do que a fala. No Brasil, no entanto, os argumentos para o ensino da fala iam no sentido contrário, mencionando, mais uma vez, o desperdício do dinheiro público ao tentar fazer com que surdos se tornassem capazes de ler e escrever num país de analfabetos! Logo, somente a *fala* seria necessária para reintegrar os surdos no espaço social e de trabalho, já que a maior parte da população brasileira tampouco sabia ler e escrever...

O Dr. Tobias Leite, médico e diretor do INES de 1872 a 1896, emite um parecer publicado nas *Actas e pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro* (1884), comparando os interesses para o investimento na educação de surdos em diversos países e no Brasil. Para o Dr. Tobias Leite, em nosso país o objetivo da educação de surdos

não deveria ser “*formar um homem de letras*”, mas direcionar-se para o ensino profissional artístico ou agrícola, enfatizando que a opção pelo ambiente do campo ainda seria melhor do que os *ateliers* de arte (Soares, 1999, p. 48). No campo poderiam ser corrigidas as conseqüências “*de sua deficiente hematose e dar-lhe robustez e longa existência*” (ibid., p. 50). Num segundo plano estariam a formação para as artes e para o trabalho operário, localizados nas cidades; porém, nesses ambientes, os surdos “*só por exceção não são cruelmente explorados (...) levando-os a conflictos, lutas e desgostos em que não poucas vezes a moral é sacrificada, e crimes são perpetrados*” (ibid., p. 50). Em publicação de 1877, o Dr. Tobias Leite divulga as finalidades do Instituto no que se refere à instrução “*litteraria e o ensino profissional*”, dirigindo-se aos pais dos alunos com sugestões:

Na escolha do officio ou arte a que o surdo-mudo deva applicar-se, convem atender-se à sua constituição physica, à localidade em que tem de residir, à sua aptidão, e até à posição ou genero de vida de seu pai. (...) Nas fabricas de fiar, tecer, e outras congeneres, os surdos-mudos são muito apreciáveis, não tanto porque aprendem facilmente, mas porque são fidelissimos executores das instruções e ordens do patrão (Leite (1877) apud Soares, 1999, p. 53).

A partir dos documentos que instituem a educação dos surdos no Brasil, até o final do século XIX, pode-se constatar uma preocupação com a condição física, as heranças do sangue, a saúde do corpo e a moral. A escrita, apesar das considerações do prof. Moura e Silva sobre o analfabetismo dominante no país, permanece no currículo como fundamental para o ensino e como expressão evoluída da inteligência do aluno surdo. Posteriormente, a fala torna-se o pré-requisito para uma profissionalização, tal como os argumentos do Estado francês que, ao final do século XVIII, desejava os surdos “falando” para serem entendidos por todo o mundo. Nesse sentido, a submissão ao poder “das instruções e ordens do patrão”, que os surdos brasileiros pareciam cumprir fielmente nas tecelagens, sintetiza uma dominação: o corpo submetido à disciplina da educação e do trabalho. O corpo do sujeito surdo é instrumento político: a sua forma e função tem sido lugar de poderoso controle e administração.

A produção acadêmica sobre a história da educação de surdos em nosso país é incipiente e aparece em poucos capítulos de dissertações ou teses, sem qualquer referência visual. Em alguns momentos da minha trajetória, enquanto buscava dados para a dissertação, pretendi reconstituir uma história da educação dos surdos no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, acompanhada de imagens que pudessem ilustrar os contextos. Encontrei enorme dificuldade em obter respostas aos meus pedidos sobre documentação visual, endereçados aos museus históricos e, sobretudo, à biblioteca histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro. Portanto, esse tema mereceria uma pesquisa mais aprofundada, com um resgate da produção pictórica e de documentos oficiais, ampliando as fontes de informação.

6 O silêncio: sentimentos e sentidos contraditórios

Quantas vezes os profissionais que trabalham com surdos ouvem dizer (ou lamentam, eles próprios) que os surdos não podem compartilhar ou desfrutar de uma bela canção, de uma harmonia grandiosa, de um sussurro, ou dos ruídos da natureza? Há uma espécie de “sofrimento” pelo outro, imaginando-se o quanto de perda existe nessa impossibilidade (para os surdos) de escutar, enquanto nós (ouvintes) podemos nos emocionar com o som, com a fala.

No senso comum, o “mundo dos surdos” é concebido como um mundo silencioso, onde esses sujeitos são “condenados” a uma vida carente dos sentidos que o som torna possível para as pessoas ouvintes: uma ausência (ou insuficiência) de sons “de fora para dentro” que colocaria o sujeito surdo num isolamento e, portanto, fora do conhecimento, das vivências do mundo, resultando em déficit cognitivo. Poderíamos falar de um silêncio “interior” como sinônimo de falta ou deficiência? Poderíamos nomeá-lo como um “silêncio exterior”, sinônimo de um mutismo decorrente das dificuldades com a fala articulada? De quais silêncios falamos? Como eles são percebidos e interpretados?

O silêncio, de qualquer forma, não é uma descrição imediata ou simples da experiência da surdez. Para aqueles que não ouvem, o que significa a palavra silêncio? O silêncio é experienciado por ouvintes como uma ausência de som, mas não é uma ausência para aqueles que nunca escutaram. Da maneira como o termo é empregado por pessoas ouvintes, o silêncio é uma descrição simplificada, redutora, da experiência vivida por pessoas surdas. Falar de pessoas surdas vivendo num mundo de silêncio é traduzir uma trama complexa de relações sociais e culturais através de uma analogia com um fenômeno concreto da ausência de som.

Tendo a religião uma forte presença histórica na educação dos surdos, por que a noção do silêncio, quando associado às representações da surdez, é tão marcada pela incomunicabilidade, incapacidade de apreensão do mundo e retardo cognitivo, quando nas atitudes religiosas o silêncio é sinal de introspecção profunda, meditação, momento de reflexão e seleção dos sentidos mais apurados? O silêncio dos mosteiros, explicitado

anteriormente, era visto como uma forma de evitar a fala inútil e as palavras pecaminosas; evitar as tentações de dizer algo inadequado ou contrário aos preceitos divinos, buscando um estado “puro”, concentrado, para uma comunhão com a divindade. Para os clérigos ouvintes, o silêncio podia ser uma forma de “tornar-se surdo” para as tentações e as palavras impuras, uma surdez “eletiva” em busca da salvação. Nessa perspectiva, o silêncio ou a “surdez” como opção servem para a salvação dos que ouvem. A surdez “natural” (daquele que nasce surdo ou torna-se um surdo profundo com pouca idade) e o seu conseqüente “silêncio” estão, portanto, em oposição a um silêncio consciencioso o qual dirige-se para o ato meditativo e para a comunhão com Deus, ou uma “fuga” de palavras e vozes indesejadas. O silêncio, nesse caso, opera positivamente quando somos ouvintes e nos beneficiamos dessa possibilidade de opção: deliberadamente ignoramos o mundo, num ato voluntário.

Segundo Baynton (1996), na perspectiva do ensino oralista do século XIX, o silêncio podia ser sinônimo de inocência ou ignorância, aflição ou bênção. Uma mente simples, ignorante do mundo, mas que poderia ser bem educada por professores com boas intenções e rígida moral. Um ouvido “fechado” a impurezas e tentações:

As pessoas surdas eram vistas como tendo uma vantagem moral, por serem relativamente incólumes à corrupção mundana. Nesse caso eram mais inocentes do que [reclusas] na escuridão, e a sua surdez era um santuário mais do que uma prisão. A surdez, então, conferia tanto o benefício da inocência quanto o peso da ignorância, dois lados da mesma moeda (Baynton, 1996, p. 21-22).

Quando falamos da surdez, embora possamos nos valer de uma imagem positiva como a de um *santuário*, parece que imediatamente nos remetemos ao medo de perder um contato sensível, sem a sonoridade. Constrói-se a imagem de um mundo inerte, um vácuo produzido pelo silêncio resultante de um aparato fisiológico anormal, um ouvido defeituoso, um cérebro incompleto, uma inteligência inferior. Ao contrário de um estado *inocente* ou *ignorante*, há uma zona de tensão resultante da incomunicabilidade, segundo Saint-Loup (1993, p. 386):

O silêncio pode ser percebido como uma agressão ou uma ameaça agressiva. Os ouvintes sentem-se provocados quando, ao tentarem contatar um surdo não sabem da sua condição ou julgam equivocadamente o que ocorre. Em tal situação o silêncio parece ser uma recusa. Como não há aparência externa para

a surdez, o silêncio da pessoa surda é interpretado, num primeiro momento, como um desejo de não falar ou até mesmo como uma incapacidade congênita. Essa situação provoca confusão e ansiedade (Saint-Loup, 1993, p. 386).

No lugar da *inocência e ignorância, confusão e ansiedade*, como citado anteriormente, poderíamos pensar num silêncio subjetivo, favorável à reflexão? Poderíamos experimentar um silêncio pleno de sentidos que se produz quando nós, ouvintes, estamos colocados diante do espelho? Difícil proposição, numa sociedade de ouvintes que se refere, em jargão popular, à “conversa de surdos” como imagem de incomunicabilidade, e chama as pessoas de “surdas” quando recusam-se a ouvir conselhos e advertências morais... Ao mesmo tempo, observando pessoas surdas em sua comunicação, percebemos gestos enfáticos, corpos expressivos, dedos infantis que apontam os objetos de desejo.

De acordo com Owen Wrigley (1996), a surdez representa, para a pessoa ouvinte, uma

... perda de comunicação, a exclusão a partir de seu mundo [ouvinte]. Em termos cosmológicos, é uma marca de desaprovação. Ela é a Alteridade, um estigma para se ter pena, e por isso, exilada às margens do conhecimento social. Seu “silêncio” representa banimento ou, na melhor das hipóteses, solidão e isolamento. A atividade missionária e o auxílio caridoso são encorajados como as respostas *moralmente legítimas* (Wrigley, 1996, p. 17). [grifo meu]

Tal como descrevi na seção “Surdos em cena”, as apresentações cênicas onde os surdos estão em evidência produzem uma catarse *moralmente legítima* (Wrigley, 1996) quando o público é comovido pela combinação de “sentidos”: ouvir uma bela canção e ver surdos sinalizando como se interpretassem a “mensagem” da letra, dando uma forma plástica e visual para a canção. A “Cena Quatro” (p. 28) exemplifica essa situação onde a sonoridade é privilegiada para não excluir o público ouvinte, o qual se emociona com uma “combinação” de efeitos visuais e sonoros. O comentário feito pelo jornalista menciona a beleza física dos jovens surdos – um atributo positivo – em oposição à deficiência – um atributo negativo – e evidenciando que esta última (a deficiência) se supera pela imitação dos gestos do professor, o maestro:

Mal o regente gesticula, anunciando o início da música, o grupo *repete os movimentos* ao ritmo da canção, num baile sincronizado de gestos e expressões faciais. (...) *A não ser pela deficiência auditiva, ninguém diria que aqueles jovens bonitos e sorridentes têm algum problema* (ZH, 2.9.96, p. 45). [grifo meu]

É interessante observar que o trecho supracitado, escrito por um jornalista em 1996, usa termos semelhantes aos utilizados pelo crítico de arte francês, em 1877, que valorizava os aspectos evidenciados externamente, associando beleza à inteligência e indicando a repetição do movimento. No primeiro caso, há uma dependência ao professor/maestro e uma subordinação ao som. No segundo caso, há um aprendizado da palavra escrita e da palavra sinalizada, e uma concepção divina da inteligência “dada” por Deus (p.19)

A jovem criança, com um *rosto bonito e inteligente*, *repete o sinal com seus pequenos dedos*; e a primeira palavra que ele aprende a ler no livro aberto a sua frente é o nome de Deus, *aquele Deus que lhe deu o pensamento* assim como a vida, e que deu o espírito de compaixão pelos fracos e jovens ao padre Cristão (Loudun (1877) apud Mirzoeff, 1995, p. 175). [grifo meu]

No entanto, a emoção que turva o olhar, seja pela beleza externa em oposição à deficiência “interna” (e oculta, silenciosa), *emocionando a platéia*, dilui o “incômodo” que o uso não convencional do corpo e da língua gestual dos surdos poderia causar, sem o suporte sonoro.

Carol Padden (1988) aborda o significado do som assim como ele é representado para uma platéia de ouvintes. A autora menciona a cena de um filme onde um garoto surdo circula por uma festa e a câmera registra a cena sem nenhuma percepção sonora, produzindo um “*horroroso sentido de isolamento e desorientação*” (p. 91). Ao invés de mostrar a perspectiva do garoto, a cena atemoriza a platéia ouvinte quando esta reconhece seu próprio medo de perder o som :

Para as pessoas ouvintes a metáfora do silêncio sustenta o que eles acreditam ser o lado obscuro das pessoas Surdas, não apenas a falta de habilidade para usar o som na comunicação humana, mas a falência do conhecimento do mundo diretamente [da realidade]. Para as pessoas ouvintes, o mundo torna-se conhecido através do som. O som é um meio familiar e confortável para um posicionar-se no mundo. E a sua perda perturba o meio como o mundo pode ser

conhecido. (...) O fato de diferentes culturas organizarem o som de formas distintas mostra que o som não tem um sentido inerente mas que pode ganhar inúmeras interpretações e seleções (...) É importante ter em mente que a percepção do som não é automática ou direta, mas é formalizada através do aprendizado de práticas culturalmente definidas (Padden e Humphries 1988, p. 91-93).

O silêncio que interpretamos e significamos como perda – que nos “furta” a experiência de ouvir, de apreciar a música, de falar adequadamente, de transmitir e produzir conhecimento – nos propicia um “ganho” pela atenção do olhar. Não mais o olhar a serviço do diagnóstico e dos procedimentos clínicos, ou a visão como o sentido compensatório à audição, mas o olhar que faz a leitura simultânea de muitas imagens e uma variedade de ações. Cria-se, nessa atitude, uma tensão diferente: ver, refrear as intenções prescritivas e permitir um olhar que *escuta em silêncio*, ou melhor, que vê nos silêncios o espaço fértil para a construção do conhecimento, desde a língua de sinais – visual, espacial e cinestésica – até a poética do corpo. O movimento corporal é, ao contrário da idéia de silêncio como quietude, o que mais se evidencia entre surdos que sinalizam. Inclusive a presença constante do movimento é muitas vezes traduzida como a visualidade dos sintomas da surdez: nervosismo, inquietude, falta de concentração, dispersão - termos comuns nas observações sobre crianças e jovens surdos. A grande maioria desses termos circula nos espaços educacionais e nos ambientes familiares.

Se pensarmos pelo lado positivo, onde o silêncio do movimento é um estado de espera, de alerta, como uma energia potencial pronta a ser ativada, basta observarmos os diálogos entre surdos (ao contrário da expressão corrente “conversa de surdos” como sinônimo de incomunicabilidade) para vermos uma ágil comunicação visual, jamais o silêncio do movimento. Há muito movimento e muito ruído feito pelas emissões vocais e pelos braços e mãos ágeis, em conjunto com a expressão do corpo e do rosto. Onde um discurso significa a ausência da audição (a carência, a falta, o sofrimento), outro propõe a presença e a *potência da visão*. Nessa perspectiva, o diretor teatral Peter Brook (1998) contrapõe ao silêncio, como representação de inércia, uma outra possibilidade de estar silencioso e vivo, alerta:

... silêncio como o oposto equivalente à atividade, silêncio que não se opõe nem rejeita a ação. Um dia, no deserto do Saara, subi numa duna para descer até a sua profunda concavidade de areia. Sentado no fundo eu encontrei, pela primeira vez, o absoluto silêncio, uma quietude indivisível. Porque existem dois silêncios: um silêncio pode ser simplesmente a ausência de ruído, pode ser

inerte, ou na outra ponta da escala, pode existir um “nada” que é infinitamente vivo, e cada célula do corpo pode ser penetrada e vivificada pela atividade deste segundo silêncio (...) um corpo alerta, quando as tensões se dissipam pela intensidade do viver (Brook, 1998, p. 107).

Se falamos de um silêncio resultante da impossibilidade de falar, então este silêncio ganha ainda outros significados. O silêncio que “amordaça” também se materializa quando fazemos calar por obrigar a falar outra língua - a língua da comunidade maior que domina a comunidade menor, onde a cultura de um prevalece sobre a do outro, ainda que produzidas num mesmo espaço e tempo. Nesse sentido, Souza (1998, p. 124) aponta para as idéias do século XVIII sobre os surdos e sobre a linguagem que ainda constituem o saber pedagógico nos dias de hoje:

Ainda seguimos o “método” ou o “modo” de ensinar daqueles antigos professores [Europa, século XVIII], com a diferença de que se apagaram em nossa consciência os conceitos que os subsidiaram, o que torna, em conseqüência, o ato de ensinar reduplicador de idéias que se mantêm vivas pelo esquecimento (Souza, 1998, p. 124).

Num ditado popular diz-se que “a palavra é de prata mas o silêncio é de ouro”, atribuindo-se um valor superior ao que não é dito, ou não é banalizado pelos sentidos comuns que a fala pode adquirir. Há eloqüências que não necessitam da fala. Ao contrário, os silêncios e os gestos tornam-se mais significativos nos intervalos entre as palavras, nos climas que sugerem e sublinham, nos espaços de ocultação.

Inércia, escuridão, desorientação, recusa, isolamento, silêncio. O silêncio da história que registra, perde, registra, destrói, registra, esquece, registra, nega...

7 Enfrentando minhas questões

A luz divina que incide sobre as decisões do ser humano, luz que vem do céu, gerada por uma entidade “fora do homem”, é uma imagem recorrente como representação daquelas pessoas “especiais” que se dedicam à educação dos surdos. A figura do ser “iluminado”, representação fortemente ligada a uma idéia de religiosidade, serviu (e serve até hoje) para que clérigos, médicos e pedagogos se tornassem personagens celebrados pela história da educação dos indivíduos surdos. Nem sempre, no entanto, os fatos e seus honrados protagonistas são lembrados pelos surdos com alegria ou satisfação. A história que se conhece foi escrita por ouvintes, com forte apelo ao caráter missionário movido pelo sentimento da benevolência e da caridade. Este sentimento que sugere uma infinita dedicação ao bem estar do outro permeia toda a educação chamada “especial”. É no interior desse discurso que os surdos são comumente narrados, “trazidos à luz” pela conhecimento pedagógico especializado.

Por um lado, temos a visão religiosa que se esclarece pela *luz*, recebida por um ser humano que está em contato com o divino e que, ao “iluminar-se”, encontra-se apto e dedicado à salvação da alma daquele que ignora a palavra divina – o surdo e mudo. Por outro lado, encontramos as ciências que observam a luz lançada sobre os corpos para esclarecer o olhar investigador, levando-o a perceber os sintomas da enfermidade. Iluminar o desconhecido, buscar a luz primeira dos atos e das idéias, descobrir a origem física ou espiritual da linguagem humana. Onde estaria a gênese da alma e da razão?

Se, na abordagem missionária, temos uma luz divina que aponta para o coração do “bom” sujeito, escolhido pelo dedo de Deus que lhe guia as ações; nas ciências, temos a luz do saber que alimenta a mente curiosa, sedenta por descobertas e conhecimentos sistematicamente organizados. Organizar, selecionar, analisar, sintetizar, buscar definições que podem estabelecer e fixar o mundo da época. Ciências que garantiam a conquista do mundo, e colocavam o conquistado sob o discurso legítimo e verdadeiro. No afã das medições e generalizações, as ciências do Iluminismo europeu, interessadas pelas mentes e corpos humanos, encontraram nas pessoas surdas objetos/sujeitos desafiadores: Como localizá-los nas escalas evolutivas da inteligência

humana, quando eles não dominam a fala? Onde estariam localizadas as suas “falhas” físicas? Como restaurá-las? Como curar o surdo, tornando-o um “ouvinte”, habilitando-o a falar?

A religião e a ciência aproximam-se pela perspectiva logocêntrica, seja defendendo a divindade da palavra (o sopro divino), seja argumentando em favor de uma racionalidade expressa pela fala. A ciência constrói e se dedica a diagnósticos, procurando instrumentos refinados para melhor observar e concluir. A ciência médica investiga a doença e o doente, cunhando termos para a perda, para a falta e para a ausência. Uma visão clínica que procura a reabilitação para uma aproximação da normalidade.

E como seria possível iluminar nossos objetos de observação e pesquisa, análise e síntese, sem estarmos trabalhando diretamente com as formas de poder? O poder de montarmos o “espetáculo do Outro” (Hall, 1997a) e as “Imagens do Outro” (Larrosa e Lara, 1998), trazendo as autoridades, as platéias elitizadas, as academias, os profissionais da fé e da educação, para testemunhar o feito, a descoberta, e experimentar a emoção que nos provoca a exibição do Outro.

Lendo os registros históricos e como eles representam, nos seus contextos próprios, um grupo de jovens alunos surdos espanhóis do século XVI, de surdos franceses, em Paris, no século XVIII, ou de surdos brasileiros no século XX, podemos acompanhar os discursos que constituem esses sujeitos, dando-lhes visibilidade pela forma como são exibidos e pelo que deles se diz. Surdos nobres ou surdos pobres, falando ou escrevendo as suas vontades perante autoridades médicas, jurídicas ou imperiais, somente alcançam o estatuto de sujeitos “educados” por estarem no centro de práticas e conhecimentos particulares, legitimados pela maioria da sociedade ouvinte. Cada uma dessas autoridades representa um poder e um conhecimento legitimado nas suas instituições: a igreja, o palácio, a academia, a clínica, a escola.

Os sujeitos surdos, tal como os vemos representados pela história escrita por ouvintes, são constituídos dentro dos limites fixos entre o normal/anormal, natural/cultural, saudável/enfermo. Logo, para aproximar os surdos do polo

normal/cultural/saudável, constituindo-os de forma a enquadrá-los socialmente, são necessárias instituições que operem de forma convergente – a Igreja que autoriza a salvação quando o sujeito exprime sua fé pela fala ou por escrito, a Lei que certifica a autonomia do herdeiro quando este prova um domínio da razão pela fala ou pela escrita, a Corte que atesta o conhecimento da língua oficial e dos costumes “civilizados” quando se torna pública a capacidade do sujeito surdo diante da sociedade, a Medicina que comprova suas hipóteses sobre a mecânica da fala e da audição no interior de um corpo treinado ou de um corpo morto.

Ao tentar concluir este trabalho, entendo que as representações ouvintes da surdez e do sujeito surdo, oferecem, constantemente, novos dados para a contínua análise. Os meios de divulgação e exibição evoluem, as formas de mostrar os surdos se refinam e complexificam, a religiosidade e patologização permanecem nas atitudes e procedimentos, o controle das representações continua sob o governo de ouvintes. Vejamos alguns exemplos, novas cenas, que serviriam para uma infinita “coleta de dados”.

Cena Um

Num programa de televisão, realizado em julho de 1999, em Porto Alegre¹⁴, a entrevistadora pergunta ao educador de surdos:

- Como é que tu te interessaste... como começaste a te apaixonar por este assunto [Língua de Sinais, Educação de Surdos]?
- Eu sempre digo que foi alguma coisa que caiu do céu. Com certeza não foi sem planejar. Deus planejou as coisas, eu creio assim.

O fato é comum, muitas pessoas atribuem seus caminhos profissionais a intuições e predestinações. O que me interessa, nesse evento, é a circulação pelo meio televisivo, num programa de destaque com grande audiência, da atribuição ao poder divino de encaminhar os profissionais que trabalham com a surdez, como já se viu no século XVI e no século XVIII. Essa crença reforça o discurso que vem sendo construído

¹⁴ TV Com, entrevista com Tânia Carvalho realizada em 15.07.99, Porto Alegre, RS. Registro em vídeo.

sobre a surdez e os surdos, segundo o qual a religiosidade tem força instituinte da língua, das atitudes e das narrativas que “inventam” uma história e uma memória cultural, através dessas representações.

Cena Dois:

Uma associação de surdos da Espanha¹⁵ divulga, por correio eletrônico, notícias que falam das temáticas relacionadas com a surdez. Vejamos o destaque desta mensagem:

O jornal “El Periódico de Catalunya” divulgou que, no dia 11.03.99, Sua Alteza Real Príncipe Felipe de Bourbon concluiu sua visita oficial à Jordânia com uma visita ao colégio de surdos de Salt, perto da cidade de Amman. Nesse centro, mais de 150 crianças surdas recebem ensino graças ao esforço de Organizações Não Governamentais, entre elas a Cruz Vermelha que, com fundos da Agência Espanhola de Cooperação, está equipando a escola com uma oficina para a fabricação de aparelhos para surdos. Os alunos fizeram um grande alvoroço, próprio das crianças dessa idade, em volta do Príncipe.

Mais uma vez, como nos séculos XVI, XVII e XVIII, um representante da realeza visita o centro educacional de surdos que ganha, assim, destaque na mídia e circulação entre um público maior. Nessa divulgação sabe-se, também, que a escola tem um currículo profissionalizante, pois conta com espaço para a fabricação de aparelhos para surdez. Ratifica-se, novamente, a figura da autoridade que dá crédito ao processo da educação dos surdos ao tornar visível a escola para os meios de comunicação, e circula a representação reabilitadora que a escola constrói ao ensinar seus alunos a produzir aparelhos destinados aos procedimentos clínicos.

¹⁵ Difusord@teleline.es : esta associação está localizada em Barcelona e é formada por jovens líderes da comunidade de surdos da Catalunya. *Difusord* investe na criação de uma rede informatizada que circula pela América Latina, divulgando eventos, produções, pesquisas, tecnologia, entre outros temas, que se referem à vida das pessoas surdas no mundo inteiro. Alguns representantes da *Difusord* estiveram em Porto Alegre, divulgando seus trabalhos sobre educação de surdos, formação de liderança, arte e cultura, no V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizado em abril de 1999 na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

Cena Três:

Em recente apresentação comemorativa numa escola para surdos de Gravataí, RS, assisti uma performance que envolvia dança, pantomima e sinais feitos por alunos surdos para uma platéia composta de pais, parentes e amigos. A escola se caracteriza por uma “vontade” de renovação: perspectiva sócio-antropológica no ensino de surdos, contratação de professores surdos para atender diversas áreas do currículo, uso da língua de sinais como primeira língua de ensino-aprendizagem e investimento no espaço cultural, inclusive com aulas de teatro. Apesar de toda esta dedicação e do projeto de mudança, há um pormenor que não me escapa à observação, e que sintetiza, de certa forma, essa “perpetuidade” de atitudes “ouvintes” que descapacitam os surdos quando estes estão no centro das atenções. Durante a apresentação, uma professora narrava o texto que traduzia o significado dos sinais para a compreensão da platéia ouvinte. Em determinado momento da encenação, alguns alunos adolescentes levavam crianças, pela mão, para o centro da cena e, ali, os pequenos alunos sinalizavam algumas frases, similares à declaração universal dos direitos humanos. O que se supõe como um ato simples - pegar uma criança pela mão e conduzi-la até o local indicado para sua fala - torna-se uma demonstração de controle: uma professora ouvinte passeia pela cena apontando os alunos adolescentes que buscarão as tais crianças... A dramatização se interrompe, a cada vez, para que a ordem seja dada e o olhar de todos os participantes da cena volte-se para aquela mão que indica o próximo passo. Assim como os artistas, a platéia também direciona o seu olhar. Perde-se o contato entre os “artistas” e o público, já que a condução está localizada na pessoa que dirige a cena, no centro das atenções. Novamente, e sempre, há uma condução explícita que chama a atenção para aquele que dá as ordens. O fato torna-se grotesco, diante de toda a narrativa anterior (dramatizada e representada) que falava da luta dos surdos por sua “libertação” do Oralismo, de seus procedimentos colonizadores da língua e da cultura dos surdos, e dos direitos à própria expressão.

Logo, para não continuar indefinidamente, ousou fechar este processo de trabalho com conclusões, talvez abandonando o campo da análise e entrando no espaço da prescrição...

Tanto as mostras públicas, como a inauguração de um monumento ou a exposição de uma pintura onde os surdos estão representados, têm uma dimensão cultural construída pelos sentidos que se produzem nas poéticas e nas políticas de exibição do Outro, como dizem Hall e Lidchi (1997). No meu questionamento das formas de expor, dos diversos sentidos que “brotavam” das formas de expor o outro (o estudante/pupilo surdo), o teatro estava no centro das atenções, onde eu procurava possíveis fragmentos de uma outra forma de se narrar, marcadamente a partir da língua e do uso do corpo de forma diferenciada. Do teatro, passei para os textos históricos onde se instituía e oficializavam as situações de exibição (pinturas, fotos ou eventos), colocando em evidência o sujeito surdo em diferentes contextos históricos. O que conluo, observando as apresentações/representações ao longo da história, é que o uso do corpo e a língua de sinais (ainda que presente na exibição), através das poéticas e políticas que os exibem, servem à manutenção do poder da cultura ouvinte: a língua de sinais não pode gerar desconforto, ela precisa ser entendida como uma fala oral ou escrita, pressupondo sempre uma tradução para os ouvintes. O som está sempre presente como fala, música ou letra de canção, sustentando expressões corporais das mais variadas. O professor/maestro/mestre ouvinte está sempre presente, controlando o corpo do aluno, evitando o espaço do erro que supõe, como solução, um improviso. Há necessidade da palavra oralizada, com seus sentidos, para que os ouvinte possam saber (e direcionar) para onde vão os textos...

A fim de que isso ocorra de forma satisfatória para os ouvintes, é necessário ter controle da situação: o professor ouvinte que senta-se na primeira fila do auditório e, dali, guia seus alunos pelos fios invisíveis; a música interrompida para que os bailarinos demonstrem o treino de suas habilidades; a sonoridade embalando os gestos para que o movimento, em silêncio, não seja constrangedor pelo que dele se desconhece, pela inacessibilidade ao código sinalizado e às narrativas que ele constrói. A mensagem religiosa também deverá estar presente no texto das canções, como garantia de fé e esperança numa vida dignificada pelo acesso aos textos sagrados e ao respeito à entidade divina. Afinal, parece ter sido a Providência que escolheu os celebrados mestres de surdos.

O silêncio, mimado através de gestos incompreensíveis para a grande maioria das platéias de ouvintes, tal como nos séculos XVII, XVIII e XIX, deve estar cercado de algum outro código que o ouvinte possa reconhecer e compartilhar - a música, a canção, a letra escrita, o texto traduzido e reconhecido nas línguas faladas. Como o código que a platéia ouvinte procura compartilhar privilegia a percepção sonora (e a língua e as linguagens mais reconhecidas), é a cultura do ouvinte, então, que permanece no governo. E, mesmo com a presença da língua de sinais, tal como também se vê nas demonstrações do século XVIII e XIX, não é a modalidade da língua e do uso do corpo diferenciado que resulta por exibir-se e narrar-se. É a modalidade legitimada pelo professor ouvinte que se instala através dos discursos que sustentam seu conhecimento e suas práticas. Portanto, o que se narra, o que se inventa e se constrói quando o sujeito surdo está no centro da representação cultural é uma representação ouvinte. As mostras públicas foram, e são, servidas por e para ouvintes que não pretendem ser desalojados de seus lugares de platéia consumidora e não desejam mobilizar-se a uma reeducação dos sentidos para outras percepções, onde haja o risco de se perderem no silêncio que desconhecem e, ali, por ignorância, serem obrigados a calar para permitir uma reflexão profunda sobre a escuta.

8 Referências Bibliográficas

- BAYNTON, Douglas C. A silent exile on this earth: the metaphorical construction of deafness in the nineteenth century. In: DAVIS, Lennard J. (Ed.). *The disability studies reader*. New York : Routledge, 1997.
- BAYNTON, Douglas C. *Forbidden Signs: american culture and the campaign against sign language*. Chicago : University of Chicago Press, 1996.
- CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.) *Caminhos investigativos : novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre : Mediação, 1996. p. 105-131
- COSTA, Marisa V. (Org.) *Caminhos investigativos : novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre : Mediação, 1996.
- DAVIS, Lennard J. (Ed.) *The disability studies reader*. New York : Routledge, 1997.
- DIDEROT, Denis. *Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam*. São Paulo : Nova Alexandria, 1993. (Ed. original 1751)
- DÓRIA, Ana Rímoli Faria. *Manual de Educação da Criança Surda*. Rio de Janeiro : INES/MEC, 1961.
- DÓRIA, João Rodrigues da Costa. *Do surdo-mudo: estudo médico-social*. Separata do Brasil-Médico, ano LVI, ns. 40-41. Rio de Janeiro : Sodré, 1942. [Mimeo]
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org. e Trad.) *O que é, afinal, Estudos Culturais*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- ESPAÇO, informativo técnico-científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos, ano I, n.º 1, jul./dez. 1990, Rio de Janeiro: MEC/ INES.
- FENEIS, revista da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, ano 1, n.º 1, jan./mar., 1999, Rio de Janeiro.
- FISCHER, Renate; LANE, Harlan. (Eds.) *Looking back: a reader on the history of Deaf communities and their sign languages*. Hamburg : Signum, 1993.
- GONZÁLEZ, Maria Ángeles Rodríguez. *Lenguaje de signos*. Barcelona : Fundación ONCE, 1992.
- GRÉMION, Jean. *La planète des sourds*. Paris : Presses Pocket, 1991.

- HALL, Stuart. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, Kenneth (ed.). *Media and cultural regulation*. London : Sage/Open University, 1997a. p.208-236
- HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart. (Ed.) *Representation: cultural representations and signifying practices*. London : Sage/Open University, 1997b p. 13-64
- HALL, Stuart. The spectacle of the “Other”. In: HALL, Stuart. (Ed.) *Representation: cultural representations and signifying practices*. London : Sage/Open University, 1997c, p. 223-279
- KARACOSTAS, Alexis. Surdit  et  thique m dicale. In: *Le Pouvoir des signes : sourds et citoyens*. Paris : Institut National de Jeunes Sourds de Paris, 1990. p.140-147
- LANE, Harlan. *The mask of benevolence : disabling the deaf community*. New York : Alfred A. Knopf , 1992.
- LANE, Harlan. The medicalization of Cultural Deafness in Historical Perspective. In: FISCHER, Renate; LANE, Harlan. (Eds.) *Looking back: a reader on the history of Deaf communities and their sign languages*. Hamburg : Signum, 1993.
- LANE, Harlan. *When the mind hears: a history of the Deaf*. New York : Vintage, 1989.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educa o. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) *O sujeito da educa o: estudos foucaultianos*. Rio de Janeiro : Vozes, 1994. p. 35-86
- LARROSA, Jorge. Literatura, experi ncia e forma o. In: COSTA, Marisa V. (Org.) *Caminhos investigativos : novos olhares na pesquisa em educa o*. Porto Alegre : Media o, 1996. p.133-161
- LARROSA, Jorge; P REZ DE LARA, N ria. (Orgs.) *Imagens do outro*. Rio de Janeiro : Vozes, 1998.
- LE POUVOIR des signes : sourds et citoyens. Paris : Institut National de Jeunes Sourds de Paris, 1989.
- LIDCHI, Henrietta. The poetics and politics of exhibiting other cultures. In: HALL, Stuart (Ed.). *Representation: cultural representation and signifying practices*. London : Sage/Open University, 1997.

- MEYER, Dagmar E. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro- evangélica no Rio Grande do Sul*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação/UFRGS, 1999.
- MIRZOEFF, Nicholas. *Silent poetry: deafness, sign and visual culture in modern France*. Princeton, NJ : Princeton University Press, 1995
- NELSON, Cary et al. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis : Vozes, 1995.
- PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. *Deaf in America: voices from a culture*. Cambridge : Harvard, 1988.
- PLANN, Susan. *A silent minority: deaf education in Spain, 1550-1835*. Los Angeles : University of California Press, 1997.
- PRESNEAU, Jean-René. The scholars, the Deaf, and the language of signs in France in the 18th century. In: FISCHER, Renate; LANE, Harlan. (Eds.) *Looking back: a reader on the history of Deaf communities and their sign languages*. Hamburg : Signum, 1993. p. 413-421
- ROBLES, José. *El auxiliar del maestro para la enseñanza de los sordomudos según el sistema de la palabra pura*. Paris : Imprimerie Veuve Chantreaux, 1889. [Mimeo]
- SABAT, Ruth. *Entre signos e imagens: gênero e sexualidade na pedagogia da mídia*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/UFRGS, 1999.
- SACKS, Oliver. *Seeing voices: a journey into the world of the deaf*. Los Angeles : University of California, 1989
- SAINT-LOUP, Aude. Images of the Deaf in Medieval Western Europe. In: FISCHER, Renate; LANE, Harlan. (Eds.) *Looking back: a reader on the history of Deaf communities and their sign languages*. Hamburg : Signum, 1993. p. 379-402
- SÁNCHEZ, Carlos M. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas : CEPROSORD, 1990.
- SÉGUILLON, Didier. *L'Éducation de l'écolier sourd à l'Institution Nationale de Paris: une histoire "à corps et à cri"*. Paris : Institut National de Jeunes Sourds de Paris, 1994.
- SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

- SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu. (1997) *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu. (Org. e Trad.) *O que é, afinal, Estudos Culturais*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SKLIAR, Carlos. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza : EDIUNC, 1997.
- SKLIAR, Carlos (Org.) *A surdez : um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre : Mediação, 1998a
- SKLIAR, Carlos. Repensando a educação especial. Entrevista com Violeta Guyot. In: DIVITO, M. I. (Org.) *Debates actuales en educación especial*. San Luis, ano III, n.13, 19-38, 1998b
- SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do Surdo no Brasil*. Campinas, SP. : Autores Associados, 1999.
- SOUZA, Regina Maria. *Que palavra que te falta?: lingüística, educação e surdez*. São Paulo : Martins Fontes, 1998.
- TRUFFAUT, Bernard. Etienne de Fay and the history of the Deaf. In: FISCHER, Renate; LANE, Harlan. (Eds.) *Looking back: a reader on the history of Deaf communities and their sign languages*. Hamburg : Signum, 1993. p. 13-24
- WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington D.C. : Gallaudet University Press, 1996.